

ALFREDO CORDIVIOLA
JOSÉ ALBERTO MIRANDA POZA
JUAN PABLO MARTÍN RODRIGUES

Actas del XV Congreso Brasileño de Profesores de Español

Enseñanza de Español en Brasil: Nuevos Horizontes

Anais do XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol

Ensino de Espanhol no Brasil: Novos Horizontes

ACTAS DEL XV CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: NUEVOS HORIZONTES



ANAIS DO XV CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

ENSINO DE ESPAÑOL NO BRASIL: NOVOS HORIZONTES

ACTAS DEL XV CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: NUEVOS HORIZONTES

UFPE, Recife (Pernambuco), 23 a 27 de julio de 2013



ANAIS DO XV CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

ENSINO DE ESPAÑOL NO BRASIL: NOVOS HORIZONTES

UFPE, Recife (Pernambuco), 23 a 27 de julho de 2013

Organizadores

Alfredo Cordiviola
José Alberto Miranda Poza
Juan Pablo Martín Rodrigues

Editora  UFPE

Organización del Congreso: APEEPE y UFPE

Presidentes de Honor Homenajeados

Prof. Dr. Miguel Espar (UFPE)
Prof. Dr. Vicente Masip (UFPE)

Coordenação Geral

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE, APEEPE)
Profa. Lídia Silva dos Santos (S. M. Cabo, Presidenta de APEEPE)
Prof. Dr. Juan Pablo Martín (UFPE, APEEPE)

Comisión Organizadora

Prof. Ms. Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Prof. Ms Luiz Carlos de Castro (SEDUC, UFPE)
Profa. Érica Abreu (UFPE, PPGL, EaD).
Profa Ms Flávia Farias (UFPE, APEEPE)
Profa. Danielle Fabiola do Nascimento (UFPE EaD)
Profa. Laura Cavalcante Nogueira (UFPE PPGL, EaD)
Isabela Tavares (Estudiante UFPE, PIBIC)

Comité Científico

Prof. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)
Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (UFPE)
Prof. Dr. Dário Gómez (UFPE)
Profa. Ms. Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Profa. Ms Flávia Farias (UFPE)
Prof. Dr. Amarino Queiroz (UFRN)
Profa. Dra Marinalva Freire (UEPB)
Profa. Dra. Margareth Torres (UESPI)
Prof. Dra Pilar Roca Escalante (UFPB)
Profa. Dra. Célia Navarro Flores (UFS)
Profa. Dra. Magnólia Brasil (UFF, ABH)
Profa Dra. Luciana Freitas (UFF, ABH)
Profa. Dra. Isabel Nascimento (UFRN)
Prof. Dr. Ignacio Jurado Centurión (UFPB)
Profa. Dra Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)
Profa. Dra Jacqueline Vásquez (UFAL)
Profa Dranda Sara Gonzáles Belaonia (UFG)
Prof. Ms. Gonzalo Abio (UFAL)
Prof. Cleriston Rabelo (APEEPE)
Prof. Wellington de Mello (Sec. Cultura PE, APEEPE)

Capa e projeto gráfico
Guilherme Arcoverde

Revisão
O autor

Editora associada à



Catálogo na fonte:
Biblioteca Josely de Barros Gonçalves, CRB4-1748

C749a Congreso Brasileño de Profesores de Español (15. : 2013 jul. 23-27 : Recife, PE).

Actas del XV Congreso Brasileño de Profesores de Español : enseñanza de español en Brasil : nuevos horizontes = Anais do XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol : ensino de espanhol no Brasil : novos horizontes [recurso eletrônico] / Organizadores: Alfredo Cordiviola, José Alberto Miranda Poza, Juan Pablo Martín Rodríguez. - Recife: Editora UFPE, 2014.

ISBN 978-85-415-0570-3 (online)

1. Língua espanhola - Congressos - Brasil. I. Cordiviola, Alfredo, 1964-. (Org.). II. Miranda, José Alberto (Org.). III. Martín Rodríguez, Juan Pablo (Org.). IV. Título.

468

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2014-175)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

XV CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL: NUEVOS HORIZONTES, NUEVOS DESAFÍOS.

Entre los días 23 y 26 de Julio de 2013 celebramos el XV Congreso Brasileño de Profesores de Español, organizado por la Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco y por el sector de Lengua española del Departamento de Letras de la Universidade Federal de Pernambuco. Un acontecimiento como este, que contó con la presencia de reconocidos invitados que actúan en nuestro medio y en el exterior, y que reunió estudiantes y profesores provenientes de todas las partes del país, es importante por al menos dos motivos. Por un lado, porque a través de las diversas conferencias, mesas redondas y comunicaciones, nos muestra lo que está ocurriendo hoy en el campo de los estudios hispánicos en Brasil, qué se está estudiando y cómo, qué se está enseñando y cómo, y cuáles son los desafíos y las prácticas cotidianas que enfrentamos todos aquellos que trabajamos, en los distintos niveles de enseñanza, con la lengua española y sus literaturas.

Pero si un congreso como este es fundamental para ofrecernos un amplio panorama de la situación presente, con todas las esperanzas y contradicciones que rigen el tiempo actual, por otro lado es igualmente valioso porque nos brinda un punto de observación a partir del cual podemos contemplar y entender los modos en que ha evolucionado y se ha venido transformando nuestra área a lo largo de las últimas décadas. Un congreso de alcance nacional y larga tradición como este, consagrado ya como uno de los dos más importantes que ocurren regularmente en el área, nos permite apreciar cómo se fue escribiendo la historia de los estudios hispánicos en

Brasil, una historia de la cual de una o de otra forma, a partir de nuestros lugares y de nuestras contribuciones en el sistema público y privado de enseñanza, los más de novecientos participantes del evento hacemos parte. En ese sentido, este congreso quiso rendir su homenaje a tres figuras que ocupan un lugar central en esa historia y que han dedicado su vida al estudio y a la difusión de la lengua y de la literatura: los profesores Vicente Masip Viciano, Miguel Espar Argerich y Mario González.

Hace casi veinte años ya, en 1994, era creada la Licenciatura en Letras/Español de la UFPE. Por el curso han pasado centenas de estudiantes que hoy también son profesores y continúan diseminando sus conocimientos por todo el país. Con el tiempo la licenciatura se ha consolidado, ha aumentado considerablemente su número de alumnos y viene promoviendo su curso a distancia, que atiende a varios polos en todo el estado de Pernambuco.

Por cierto, esa licenciatura, que serviría de ejemplo y modelo para otras que irían surgiendo en las universidades públicas de la región, no sería lo que es hoy si hace casi dos décadas el profesor Vicente Masip no la hubiese fundado. Con la participación de otros colegas y principalmente a partir de la llegada, pocos años después, del profesor Miguel Espar Argerich, el curso fue ganando sus formas definitivas. Con más de cuatro décadas de vida en Brasil devotadas a las humanidades y al fortalecimiento del hispanismo, ambos colegas, con sus vocaciones y sus esfuerzos, con sus obras, que constituyen referencia obligatoria, y su dedicación a la docencia, han hecho posible que nuestro curso perdurara en el tiempo y que la fonética, la semántica, el estudio contrastivo de lenguas, la literatura, el análisis del discurso y, en fin, todos y cada uno de los aspectos que configuran nuestro campo de actividades, sean más y mejor conocidos y estudiados en todo el país.

Durante todos estos años, los que hacemos parte del Departamento de Letras hemos tenido la dicha de poder compartir nuestras horas, de poder aprender y reflejarnos en Vicente y en Miguel todos los días. Al profesor Mario González, que nos ha dejado este año pero que permanecerá presente en la memoria y en el afecto de todos los que tuvimos la suerte de conocerlo, nos une el reconocimiento por su extensa labor como docente en la USP, profundo especialista en literatura española y permanente militante por el fortalecimiento de nuestro campo, a través de iniciativas tan determinantes como, entre muchas otras, la fundación de la Asociación Brasileña de Hispanistas, que desde 2000 nos proporciona un marco institucional y un lugar de convergencia para las investigaciones que se desarrollan en el área.

Evocar la trayectoria de estos tres notorios maestros fue la base a partir de la cual quisimos vislumbrar las líneas rectoras que organizaron la programación y le confirieron su coherencia en relación al vasto conjunto de temas y problemas que nos interesaba discutir. Para todos los que integramos la comisión organizadora y para todas las más de ochenta personas (entre colegas, monitores y personal de apoyo) que hicieron posible la concreción del evento, nos resta la satisfacción, el agradecimiento y la gran alegría de haber podido realizar este congreso, cuyos trabajos comienzan ahora a circular en estas actas y se incorporan así definitivamente a esa historia que nos carga consigo. Una historia que, en condiciones cambiantes y de creciente exigencia, sin duda continuará presentando grandes desafíos y postulando nuevos y promisorios horizontes.

**Alfredo Cordiviola, José Alberto Miranda Poza,
Juan Pablo Martín Rodrigues**



01



SITUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA. POLÍTICAS PÚBLICAS
Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. CURRÍCULO; FORMACIÓN DE
PROFESORES; INTEGRACIÓN Y CIUDADANÍA

POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DA MATA-NORTE: VISÕES E RELATOS

*Aline da Silva Lucindo
Mateus Cândido de Arruda
Roberto Eudes da Silva*

Introdução

A partir das concepções de Sedycias (2005) acerca da notoriedade que o espanhol vem ganhando no cenário nacional, dos estudos de Martínez (2008) sobre a projeção do espanhol no sistema educativo brasileiro e acompanhamento da lei 11.161 de agosto de 2005; e entendendo o que afirma o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira), ao postular que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. A escola em seu papel social deve proporcionar as mais diversas formas de acesso a informação, a comunicação e a cultura, sendo a aprendizagem de um idioma estrangeiro uma dessas formas que viabilizam tais conhecimentos. Assim, partindo desses pressupostos, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as relações e fatores que norteiam a morosidade na implementação do espanhol como língua estrangeira nas escolas estaduais da Mata-Norte; visando fazer um recorte parcial da projeção das políticas educacionais voltadas para o ensino e aprendizagem do espanhol e a implementação da lei nestas instituições. Para tanto, a mesma é constituída como a segunda etapa do projeto de pesquisa, Protagonismo na formação do aluno de Letras/ Espanhol da FALUB – Faculdade Luso-Brasileira: visões sobre a Língua Espanhola em Pernambuco. Sendo o sentido desta análise, constituído da metodologia de pesquisa de campo sob vistas de um levantamento preliminar feito por meio de visitas a escolas da rede estadual de ensino, entrevistas

realizadas aos docentes e aplicação de questionário de pergunta aos discentes pertencentes a algumas dessas instituições; sobre a expectativa em relação a língua. Compreendendo assim, a possibilidade de rediscutir políticas educacionais para o ensino da língua espanhola nas escolas públicas; e contribuir para a consolidação da lei nº 11.161 de 5 de Agosto de 2005- Lei do Espanhol) nas unidades da região da Mata norte.

O ensino de língua estrangeira

Aprender e dominar uma língua estrangeira tem sido hoje uma das principais exigências para se situar no mundo globalizado. A busca de novas oportunidades tem se tornado um dos grandes motivadores que equipara para a questão do mercado de trabalho e que se confere entre tantas outras razões para a necessidade de se aprender uma língua estrangeira de tal forma que, é de grande notoriedade o seu favorecimento para a ampliação do conhecimento, a troca de experiência e ao desejo de poder comunicar-se com os outros homens.

Dáí nesta perspectiva, o homem intensifica a busca pela sua formação e remete a escola como um agente transformador, de maneira que é de seu perfil funcional estabelecer o favorecimento da integração do indivíduo à sociedade.

Sendo assim, a organização do espaço escolar acompanha as mudanças ocorrentes na sociedade e que estão estreitamente ligados a questões de ordem política, comercial e cultural. Pode-se assim falar que o ensino de língua estrangeira na instituição escolar é uma das questões que acompanha indubitavelmente essas mudanças. Pois é nesse espaço que acontece as subversões pautadas para razões de se pensar a realidade a partir de um princípio comercial e político.

Nesse contexto, é fundamental salientar o que afirma Piletti e Piletti (2004, p.165) sobre o princípio do ensino de língua estrangeira no Brasil:

Com um método organizado de educação, os jesuítas perceberam que, para uma conversão eficaz, era necessária uma instrução formal, composta de alfabetização – aprender a ler e escrever e catequese. Essencial era, também, que os padres aprendessem a língua geral para então ensinar o português, a primeira língua estrangeira ministrada no país.

Como afirma o autor, o marco inicial da introdução da língua estrangeira como objeto de ensino, tem sido a chegada dos portugueses ao Brasil. A partir desse momento, o novo idioma passou a ser uma necessidade que colige a princípio da didática.

O que caracterizou na ocasião, a inter-relação existente entre a língua e a cultura dos nativos gerou uma condição para o seu ensino, de maneira que a partir daquele momento aprender a língua estrangeira tornou-se a necessidade para o estabelecimento das relações comunicativas. A catequização dos índios intermediada pelos jesuítas favoreceu o intercâmbio entre os nativos e estrangeiros que aqui se instalaram.

Tal acontecimento deu abertura para que outras línguas também fossem ensinadas. Assim, foi incluso o ensino de línguas clássicas como latim e grego ambas tidas como disciplinas dominantes e que anos mais tarde foram retiradas. Caracterizando desta forma as constantes mudanças nos currículos escolares para com a disciplina de língua estrangeira.

Após a chegada da família real ao Brasil, o francês e o inglês passaram a integrar oficialmente os currículos. Em 1889, com a Proclamação da república, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Dessa forma, somente no fim do século XIX, se tornaram obrigatórias em algumas séries.

Com a Reforma Capanema, durante o Governo de Getúlio Vargas (1942), latim, francês e inglês eram matérias presentes no ginásio (Ensino Fundamental II). Já no colegial, hoje Ensino médio, o francês e o inglês ainda continuavam, mas o espanhol acabou por substituir o latim, passando assim a não ser mais ministrado o ensino das línguas clássicas (latim e grego) nas instituições de ensino.

De acordo com o PCN DO ENSINO MÉDIO (2000. p.25)

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas, recuperam a importância que durante muito tempo lhe foi negada. Considerada muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante [...]

Observando o que o autor alega, percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas esteve durante alguns anos à margem da sua relevância como disciplina importante para a formação educacional. Assim, entende-se que até 1996 com criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) o ensino e a regulamentação de línguas estrangeiras nas séries do Ensino fundamental II e Ensino Médio, não eram vistos com grande

notoriedade. De forma que, não existia uma obrigatoriedade. Essa imparcialidade culminou pela intervenção dos sistemas de ensino; na opção por incluir ou não aos currículos escolares.

A criação da nova LDB em 1996 possibilitou uma nova ótica para a língua estrangeira como disciplina de forma que tal olhar, se configurou em um artigo com disposição favorável a inclusão obrigatória do ensino de pelo menos uma língua moderna a partir da quinta série do Ensino Fundamental II, cuja eleição ficaria a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.

A propósito, o art.1, inciso 2, da mesma lei também impôs ao currículo do Ensino Médio, a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda de caráter optativo dentro das possibilidades da instituição.

Tal suposição tem gerado discussões e impasses no que concerne a inclusão de uma segunda língua de caráter optativo. Uma vez que, para muitos obedecendo ao que vigora dentro das normas emitidas pelos os respectivos sistemas de ensino tal critério é tido como uma não obrigação.

Nesta perspectiva, se faz necessário refletir o que postula Goodson (1995, p. 107), ao afirmar que:

Como observamos, isto muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que o currículo escrito é, e sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável. Existem inúmeras versões da tese da dicotomia completa. Algumas versões da “teoria conspiratória” assim argumentariam: uma vez que a escolarização, particularmente a promovida pelo Estado, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social, e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (certo); portanto, a “retórica” do currículo escrito é basicamente irrelevante (não comprovado).

Com isso, definir situações específicas para o ensino é reconhecer a importância do ensino de língua estrangeiras de maneira que o que é estabelecido pelo currículo escrito seja também vistos na pratica. O ensino da língua estrangeira assume a função de veículo de acesso ao conhecimento com a finalidade de levar o aluno a comunica-se em diversas situações.

De acordo com Miranda Poza (2012, p.353):

Se han creado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades brasileñas licenciaturas plenas en cada lengua extranjera, desligando ese cordón umbilical que tanto daño hacía y que consistía en la identificación de la carrera de letras con la lengua portuguesa y degradando a la categoría de “barra” cualquier otra lengua que no fuera aquella. Hablamos de las tan conocidas habilitaciones (dobles y triples). En ellas, la lengua extranjera no era sino un mero apéndice a los métodos, prácticas y conceptos aplicados a los estudios en lengua portuguesa. y todos sabemos, hace ya demasiado tiempo, que tales métodos y técnicas son radicalmente diferentes cuando estudiamos la lengua materna que cuando estudiamos una lengua extranjera.

As estratégias adotadas pela escola deve considerar o favorecimento das necessidades de ampliar o conhecimento.

Sendo assim, é necessário se pensar no tratamento do ensino de língua estrangeira dentro da perspectiva das praticas de ensino. Uma vez que, seu ensino deve ser construído em uma abordagem significativa e que denota a uma formação específica para o ensino.

Todavia, isso resalta a importância de ações específicas, ou seja, políticas públicas educacionais voltadas para as particularidades do ensino de língua estrangeira nas escolas de maneira que se faz pertinente entender as diferenças inerentes do mundo atual.

A implementação da lei 11.161 (Lei do Espanhol)

Originada do Projeto de Lei número 3.987/00 que foi aprovado em 7 de julho de 2005 pela Câmara dos Deputados e transformado em Lei Federal, a lei do espanhol como ficou conhecida a lei número 11.161, é dotada das influências políticas, comerciais e culturais proveniente da integração do Brasil com o MERCOSUL. Para Miranda Poza (2012. P.341)

Sin duda, los acuerdos de MERCOSUR (independientemente de su índole económica y de su funcionalidad práctica) influyeron, cuando menos, en la reflexión sobre la conveniencia de desarrollar la enseñanza / aprendizaje / conocimiento de la lengua española en Brasil. Ese “mirar hacia Hispanoamérica” por parte de Brasil (re)comenzó con una fuerza inusitada en esa época y por ese motivo.

O acordo assinado entre os países do MERCOSUL chama atenção para a valorização do ensino de espanhol na educação brasileira. Esse acordo marca um novo direcionamento dado ao ensino de língua estrangeira nas instituições de ensino público e privado do país. De maneira que coloca em questão, as disposições para a criação de políticas educacionais para a gradativa implementação da lei acima citada.

Nessa perspectiva, conhecer o que dispõe a lei 11.161, se faz necessário para uma reflexão acerca do posicionamento que as instituições terão e que culminará em uma adaptação e efetividade. Assim, a lei apresenta as seguintes disposições:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art.7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

No que concerne à especificidade do art. 1, § 2º, a oferta obrigatória nas escolas públicas e de matrícula facultativa para o aluno do Ensino Médio e a inclusão gradativa nos currículos do Ensino Médio compreende ao reconhecimento da importância da língua espanhola nos currículos escolares de forma que, o espaço conquistado pela mesma compilada pelo efeito do MERCOSUL e as ações de ordem cultural seriam um dos impulsionadores para uma prática mais efetiva em relação a sua adoção.

Assim postula Fernández (2005, p.19)

La situación del español al inicio del siglo XXI es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas.

Dado a evidência, o espanhol nos últimos anos tem ganhado um crescimento relativo no sentido de que é evidente a grande demanda de abertura de cursos de língua e de graduação na área. Essa demanda abre várias possibilidades para que as pessoas possam encarar o seu desejo por aprender o espanhol com língua estrangeira; mas o que se confere é que em contradição a isso, observamos que apesar de a língua espanhola está em bonança, vemos que no sistema educacional público existe problemas para atender esta grande demanda da lei 11.161. A obrigatoriedade da língua espanhola é uma realidade distante na maioria das escolas brasileiras, especificamente naquelas de contexto regional.

Tal situação, se refere às dificuldades dos sistemas de ensino tem implantá-la.

De acordo com Martínez (2008, p.65)

Por um lado, o fato de que uma norma seja curta não é em princípio nenhum problema já que não por regular mais se regula melhor. Por outro, é certo que alguns aspectos são um pouco confusos e podem dar lugar a distintas interpretações, por isso nos parece adequado analisar a Lei 11.161/05 com alguma precisão.

No que se refere ao art. 1, a análise deste artigo ratifica que para que ele seja de fato uma realidade presente no currículo ativo do Ensino médio, se faz pertinente discutir sobre o fato de que a mesma por ser de matrícula facultativa para o aluno esbarra na má interpretação; uma vez que, o fator facultativo para o aluno, para muitos não constitui como uma obrigatoriedade. O que favorece ainda o fato de muitas escolas não a ofertarem e estigmatizar o inglês como língua estrangeira da grade curricular. Também se evidencia que existe a necessidade de captar profissionais com a formação necessária para o ensino da disciplina. O que torna ainda inviável o ensino já que eles são parte importantes para a implementação da lei.

Dessa forma, adaptar o currículo escrito ao currículo ativo configura na efetividade do que é implantado pelas leis que regulam a educação. Pois quando se considera a questão do ensino de língua estrangeira, a necessidade de adaptação do ensino aos diferentes contextos é um fator que denota a ampliação de políticas públicas educacionais. O que se observa, é que no cenário atual da educação brasileira com vistas nos contextos regionais; a incompatibilidade entre o que estabelecido pelas leis e a prática; tem se configurado em problemas que degeneram entraves para a execução. Visto que hoje, uma das maiores provas desse esbarre burocrático está na morosidade gerada em torno da lei 11.161 de agosto de 2005, em sua particularidade a demanda do Ensino Médio nas escolas da rede pública e privada do Brasil.

Assim, questionar a relevância do diálogo entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino na convicção de que são também partes importante para a implementação efetiva da lei se configura como algo necessário. Uma vez que, ao dar importância ao acompanhamento das instituições que formam os futuros professores de língua espanhola; se valoriza também a necessidade do conhecimento de língua estrangeira para os alunos das escolas que ainda não dispõem do ensino de língua espanhola.

Contudo, vale salientar a implementação da lei 11.161/05 nos currículos tanto do Ensino Fundamental quanto Ensino Médio e

consequentemente da disciplina de língua espanhola como um importante idioma promovedor de comunicação e aprendizagem; que ajudará através do seu ensino o educando a situar-se na realidade histórica que o circunda e usufruir do patrimônio cultural vasto de mundo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa surgiu durante as aulas da disciplina de língua espanhola do curso de licenciatura Letras- Espanhol da Faculdade Luso Brasileira, ministradas pela professora Tânia Maria Diogo.

Na ocasião, durante as aulas se enfatizou a importância da produção de resumos acadêmicos como instrumento concernente no ensino e aprendizagem da língua espanhola, destacando o protagonismo discente no âmbito da produção de conhecimento destacando o seu lado pesquisador; tendo como produto disso a elaboração de pôster.

Dentro desta perspectiva, foi criado um grupo de pesquisa entre os alunos, do qual se refutava em discussões sobre o ensino e a implementação da língua espanhola nas escolas de Pernambuco tendo em vista aplicação da lei 11.161/05 e no qual se percebeu que a grande maioria ainda não ofertava o ensino de língua espanhola como língua estrangeira nos currículos do Ensino Médio.

Colocou-se em questão a necessidade da criação políticas educacionais voltadas para a efetividade da aplicação lei do Espanhol nas escolas públicas estaduais do interior do estado. Uma que vez que, sancionada em 5 de agosto de 2005 e dado um prazo de 5 anos, ou seja, em 2010 para sua adaptação aos sistemas de ensino, a mesma se mostrava e ainda se mostra em passos muito lentos.

As pesquisas de campo, instrumentadas pelas visitas a algumas escolas, culminou na elaboração de um pôster que tinha como tema de investigação; o Protagonismo na formação do aluno de Letras/Espanhol da FALUB – Faculdade Luso-Brasileira: visões sobre a Língua Espanhola em Pernambuco, sob orientação da professora Tânia Maria Diogo e apresentado posteriormente em um Seminário.

Assim em consonância com os estudos acima citado, o presente estudo culmina como um desdobramento e segunda etapa do estudo realizado em algumas escolas do interior do estado especificamente as pertencentes a região Mata norte; de maneira a destacar a importância de

se escutar as visões e os relatos das partes envolvidas no que concerne o direcionamento da lei do Espanhol a se caracteriza pelos seguintes fatores: escola, professor, aluno e sistema de ensino.

Quanto à metodologia, centramos a análise com base nos dados qualitativos da pesquisa com ênfase na pesquisa de campo; enfatizando especificamente as escolas públicas estaduais da Mata-norte onde não se oferta língua espanhola como língua estrangeira nos currículos do Ensino Médio. O estudo segue a análise do discurso proferido pelo protagonismo discente e docente, uma vez que; suas opiniões e a prática do dia-a-dia delegam certa propriedade e entendimento para a importância da implementação da lei 11.161, os desafios enfrentados desde o sancionamento da mesma e a necessidade de criar políticas educacionais para que de fato seja implantada nesta região.

Na ocasião, o instrumento da pesquisa foi centrado nas visitas, entrevistas e questionários aplicados a alunos dos 1º, 2º e 3º do ensino médio e de alguns professores que lecionam nestas respectivas séries de algumas escolas das cidades de Lago do carro (1 escola), Paudalho (1 escola), Nazaré da Mata (1 escola), Carpina (4 escolas), Tracunhaém (2 escolas) e Buenos Aires (2 escolas).

A pesquisa seguiu os seguintes critérios:

*Coleta de dados dos alunos

*Coleta de dados dos professores

E ainda, uma entrevista com um representante da GRE (Gerência Regional de Educação) Mata-norte de Pernambuco, tendo em vista, que a mesma de acordo com a lei 11.161 em seu art. 5º está incumbida de emitir as normas necessárias a execução da lei nas Escolas Públicas da Rede Estaduais da Mata norte.

Nesta, entrevista foi realizado um levantamento de escolas que dispõe do ensino de língua espanhola no Ensino Médio, na qual se verificou que das 65 escolas da rede Estadual de ensino estas, distribuídas em 17 cidades, apenas 21 delas e em sua maioria técnicas e de referência dispõe do ensino de língua espanhola e que as outras 44 não disponibilizavam pela carência de profissionais na área já que atualmente a rede dispõe de 35 professores de espanhol e que esse número ainda é insuficiente para atender a demanda das demais escolas.

A etapa de coleta de dados dos alunos caracterizou-se pela aplicação de um questionário, onde continha questões sobre a importância e a necessidade de se estudar uma língua estrangeira e a escolha espontânea da mesma como disciplina do currículo escolar e como idioma optante nos exames de vestibulares. O mesmo aplicado em um total de 440 alunos e se teve um levantamento de que 67% desses havia o interesse de estudar a espanhol como língua estrangeira.

Nesta etapa, foi possível analisar que nos discursos proferidos em respostas escritas; a presença do espanhol como opção igualitária assim como o inglês como uma disciplina no currículo dos alunos foi enfatizante, de maneira que para esses discentes, essa escolha se deve ao fato de ser uma língua importante para ampliação dos conhecimentos, o mercado de trabalho e mundo globalizado e representar para a maioria uma facilidade linguística e de variedade lexical semelhante ao português. O que para eles, se equipara essa traço de semelhança como um fator importante para se estudar e compreender o idioma. Sendo para a grande maioria, a língua estrangeira escolhida para fazer o exame de vestibular.

Com isso, observa-se que mesmo com a inserção do inglês na grade curricular dos alunos do ensino médio dessas escolas existe um anseio que atende a uma necessidade comunicativa desses discentes, ora explícita ora implícita de se estudar a língua espanhola; apesar de estudarem durante os 3 ou 4 anos do Ensino médio o inglês como língua estrangeira moderna de oferta obrigatória.

Assim nesse contexto, a relevância que é dada a aprendizagem e ensino da língua espanhola por parte dos alunos, coloca em discussão a sua importância para as decisões que convergem políticas implementadas pelas secretarias e sistemas de ensino, de forma que esses são partes integrantes da comunidade escolar estendendo o ensino a demais escolas. O que postularia uma mudança nos currículos do ensino médio, de tal forma que poderia ser um motivo para colocar o ensino dessa língua nas escolas em equidade com outras línguas; desmistificando a hegemonia do ensino de apenas uma língua estrangeira, assim como tem acontecido com o inglês.

A segunda etapa, contou com entrevista e um questionário direcionado a alguns professores de língua estrangeira e portuguesa. Uma vez que, esses constituem o quadro de docente da área de linguagens sua importância para a mediação do desenvolvimento de estratégias de comunicação, natureza interpretativa do mundo e interatividade; esses delimitam o trabalho desenvolvido para que o aluno possa confrontar com

a realidade e lidar com situações adversas das quais a comunicação se faz preciso.

O questionário aplicado nesta etapa, foi composto por 6 perguntas abertas, das quais tinham como temas central a lei do espanhol, os entraves que datam sua oferta, as competências necessárias para o seu ensino e aprendizagem com a finalidade de analisar a realidade nas escolas estaduais.

Nestas premissas, a avaliação da implementação da lei por parte dos professores é tido como a possibilidade de melhoramento no currículo escolar que possibilitará uma ascensão social, ampliação do conhecimento de maneira que a aprendizagem e inclusão dessa língua proporcionará o aluno a analisar a realidade a partir da uma compreensão global.

Ainda nesta avaliação, a inclusão do espanhol como disciplina pratica na sala de aula denota uma realidade distante que se prevalece a vontade ações de políticas publicas. Assim, compreende-se que as ações delegadas ao ensino da língua estrangeira confere a pouca importância para na qual é relevada pela pouca contratação de professores, a falta de recursos e incentivo.

Em suma, é possível observar que a língua espanhola consta na parte diversificada da grade curricular do ensino médio, dando também a constatar que algumas dessas escolas visitadas; houve a distribuição de livros didáticos de Espanhol, o que obedecendo assim, o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), que projeta a chegada e distribuição de livro didático a partir de 2012 nas escolas como prova de um pequeno incentivo e a morosidade. Mas que por razões como a falta de contratação de professores e de recursos didáticos destinados ao ensino e a aprendizagem, a mesma não é ofertada nas escolas.

Contudo, compreender a escola como o espaço capaz de oferecer ao educando o acesso aos mais elevados níveis do conhecimento. É poder oferecer oportunidades para que o individuo possa se comunicar em situações diversas.

Assim, é preciso valorizar a aprendizagem do segundo idioma como disciplina de língua estrangeira na perspectiva de que possibilidade de ampliação do conhecimento cultural tão importante para a formação do indivíduo.

Considerações Finais

A implementação da lei 11.161 no sistema educativo brasileiro, caracteriza como uma medida de inclusão de uma das línguas oficiais do MERCOSUL que é a língua espanhola; falada por 21 países e que se ocupa como o 2º no ranking mundial.

Com isso, é sempre oportuna a discussão e a reflexão sobre o modo como são produzidas essas políticas educacionais. Pois em alguns casos, resolução como referentes ao inciso 2 do art. 1, na qual se refere a oferta da língua ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa pelo aluno, ainda deixa brecha para a má interpretação da lei nos currículos do ensino médio. O que coloca em questão sua efetividade nas escolas e o descompromisso de se criar políticas públicas voltadas para atender uma demanda que não anseia apenas pela necessidade de produção e ampliação de conhecimento, mas a necessidade também de comunicação e a troca de experiências entre povos.

Analisar interferência dos sistemas de ensino sobre qual é direcionado papel de emitir normas para execução de leis educacionais em relação ao cumprimento de exigências estabelecidas na lei federal sobre ensino da língua estrangeira, é relevante para desfazer à estigmatização existente entre eleger e impor o ensino de apenas um idioma estrangeiro e oferecer mais de uma oportunizando escolha pelo aluno.

Desta forma, os dados da pesquisa constituem como um eixo de grande importância para perceber a relação existente entre a teoria postulada na lei 11.161 e a prática que se efetiva por sua aplicação, da qual se verifica que ainda existem vários desafios a serem superados nas escolas pertencentes à região mata norte e que a obrigatoriedade da sua oferta ainda não denota como uma total realidade. Existe uma lentidão dos sistemas de ensino de contratação de professores com formação em Letras/Espanhol da qual a região já existe um número é considerável e da ampliação do número de vagas em concursos públicos destinados a essa área.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Conhecimentos de Espanhol. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União nº 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p.1. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: 07.04.2013

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: Língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DTEU MACIEL, RCS OLIVEIRA. A implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público: Conquistas e Desafios. Disponível em: <<http://www.fppe.uem.br>> acessado em 13.05.2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**= La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño / Álvaro Martínez-Cachero Laseca; tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008.532 p. (Colección Orellana, 19: Coleção Orellana, 19)

NORTE, Diego Braga. **A hora do espanhol (será mesmo?).** Revista educação, n.10,2009. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12782>>, Acessado em 14.05.2013

POZA, JAM. Revista Eutomia: Revista de Literatura e Linguística. 2012. Disponível em: <[http://revistaeutomia.com.br/La universidad antelos desafios de la enseñanza de español em Brasil](http://revistaeutomia.com.br/La%20universidad%20antelos%20desafios%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20en%20Brasil)>. acessado em 25.06.2013

RODIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **A hora e a vez do espanhol.** Revista Discutindo Língua Portuguesa, nº 2. p.52-56.

SALVADOR E VITAL DOS SANTOS. **O ensino de Espanhol na Educação Básica Brasileira: Uma retrospectiva histórica.** Disponível em: <<http://www.cchla.urfm.br>> Acesso em: 25.06.2013

SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

JÓVENES CAMPESINAS: LA LENGUA ESPAÑOLA A SERVICIO DE LA PROMOCIÓN SOCIAL EN IFPE

André Luis Gonçalves Pereira

1.Introducción

En la sociedad del siglo XXI la educación es tema de inúmeros debates y ponencias, preocupando diversos niveles sociales. Desde amplios setores del empresariado hasta segmentos importantes de organizaciones obreras tienen numerosas preocupaciones relacionadas a este tema y discuten su importancia en nuestro país. Muchos buscan la promoción de la educación profesional pues defienden que con ella los jóvenes estarán con su empleo asegurado en el futuro.

Con esa realidad, hay que buscar una visión más amplia de la educación para el trabajo, una mirada en que la educación profesional no sea sólo el aprender a hacer algo, el aprender para ejecutar una acción cotidianamente. Una mirada a la enseñanza técnica y tecnológica hay que añadir al aprendizaje de las técnicas necesarias al trabajo la consciencia de los derechos individuales y colectivos además de la formación integral. Está claro que para una institución como el IFPE, la educación profesional es el eje de toda la actuación, pero la educación profesional en los “Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia” no puede limitarse al espacio reducido de un aula o al espacio muchas veces inibidor del próprio *campus*. La interacción con la comunidad se pone como algo esencial, por la comprensión de que deben salir de nuestras escuelas no sólo profesionales calificados en sus competencias técnicas, sino ciudadanos plenos.

El *Campus* Belo Jardim de IFPE, ubicado en una región en que es predominante la agricultura de pequeños campesinos, donde la sequía destruye muchos sueños y donde hay un gran índice de paro y empleos precarios, tiene en su programa de extensión una importante herramienta para la superación de esa realidad, pues la juventud pobre es aquella que más sufre el proceso de exclusión social.

El proyecto "*Jovens camponesas: o espanhol a serviço da promoção social.*", realizado en una de las comunidades más pobres de la ciudad de Belo Jardim, en Pernambuco, busca ser un espacio donde las clases de español estén integradas a saberes diversos, donde uno perciba y busque su promoción ciudadana y exista una lucha permanente por la integración de los saberes y de las asignaturas aparentemente tan distintas como lengua española, agropecuaria y agroindustria.

2. Referencial Teórico

Para nosotros, uno de los grandes problemas de la enseñanza tradicional es su distancia de la realidad de los estudiantes. Muchas veces se trabajan contenidos por pura tradición y no hay la preocupación con la relación entre la enseñanza y la realidad del alumno. La enseñanza aislada de la realidad poco sirve o sólo sirve para la manutención de la sociedad capitalista.. Según Freire (2011, p.45):

"O grande problema de nossa educação atual, o seu mais enfático problema, é o de sua inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar a todo o país. É uma educação em grande parte, ou quase toda, fora do tempo, superposta ao espaço ou aos espaços culturais do país. Daí sua inorganicidade. A sua ineficiência".

Hay que hacer una educación profesional libertaria, una educación que no sea un instrumento más de la dominación capitalista. En la sociedad brasileña, hay un pensamiento prevalente de que un alumno que hace un curso técnico, o cualquier curso profesional, es alguien que tendrá un empleo garantizado. También se habla mucho que los que no consiguen trabajo es porque no hicieron cursos profesionales o porque estudiaron poco, esa idea es en gran parte fantasiosa. Según Ribeiro y Nader (2009, p.57-58):

"As taxas de desocupação juvenil por grupos de anos de estudo revelam algumas surpresas em princípio, (...) o senso

comum sobre as novas tecnologias e seus impactos sobre a demanda de trabalho estabelece que o corolário esperado fosse uma taxa de desocupação correlacionada negativamente com os anos de estudo. Os dados não confirmam essa hipótese para todos os grupos de anos de estudo, visto que os jovens com os menores níveis educacionais também tem as menores taxas de desocupação”

El IFPE muchas veces sirve como laboratorio o como um importante apoyo a empresas de diferentes segmentos. Muchas veces el interés de la mayor parte de la población, los trabajadores, no son privilegiados y las ideas del “mercado” son las que se divulgan en las clases. No nos interesa una educación así, deseamos una educación hacia los trabajadores, como señala el inolvidable educador Paulo Freire (1980, p.80):

“Não podíamos compreender (...) uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade”

Al trabajar la lengua española estamos siempre intentando que el léxico, la fonética, la literatura y el análisis lingüístico de textos estarán a servicio de prácticas libertarias, de reconocimiento del alumno como sujeto social, de otra mirada para el mundo donde está inserida la clase obrera y los campesinos. Hay un proyecto político en todas las propuestas educacionales y defendemos de manera enfática la apropiación de la escuela por la clase obrera y campesiana. Como afirman Kleiman y Moraes (2003, p.46):

“A contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la”

Para la mujer que vive en el campo, la realidad es bien más desesperadora de que para los jóvenes del sexo masculino, pues al lado de los factores económicos y sociales hablados anteriormente, todavía hay un reinante machismo. Por eso elegimos ese sector marginalizado de la juventud campesina para desarrollar, pues como afirma Suplicy (1990, p.93):

“Parece claro que quanto mais desenvolvida emocionalmente a mulher, mais inteira e em contato com seus sentimentos, ela terá

melhores condições de exercer suas responsabilidades maiores de transformar o que não lhe agrada”

Deseamos auxiliar un cambio social a partir de las mujeres, en una situación en que ellas puedan decidir sobre su futuro, con una actuación política, como señala Caldart (2004, p.76):

“Esse aprendizado continua quando relações de gênero precisam ser radicalmente revistas. Onde os afetos ganham novos significados e novos formatos, nem sempre compatíveis com o código moral de cada família; onde se invertem relações mais usuais, fazendo com que homens também tenham que lavar suas roupas, e mulheres também participem de reuniões e assembleias, e onde jovens cadastrados passem a ter o mesmo poder de decisão que tem seu pai ou irmão mais velho “

Rechazamos cualquier intento de hacer de la lengua lago aislado de las luchas sociales, como también rechazamos cualquier intento de pensar la escuela como algo que está fuera de la lucha entre las clases sociales sino defendemos el derecho de los trabajadores del campo y de la ciudad a la educación de calidad y relacionada a sus deseos.

3. Discusión

El ofrecimiento del proyecto “*Jovens camponesas: o espanhol a serviço da promoção social.*” busca ser una herramienta que em primeiro lugar fije la mujer joven en su local original de residencia, a través de su valoración personal, en segundo lugar ofrezca a esas jóvenes conocimientos básicos sobre cultivo, crianza y otras actividades ejecutadas no campo, y agregue dos puntos importantes: el conocimiento de la lengua española y el despertar para sus múltiples derechos de joven mujer campesina. No estamos hablando, obviamente, de un curso de lengua extranjera tradicional, sino de un espacio en que la lengua española ofrezca la posibilidad de varias descubiertas, estando unida a prácticas agroindustriales y agrícolas además de la efectiva discusión y reconocimiento sobre los derechos humanos, principalmente los derechos de la mujer.

En el siglo XXI no se concibe uma enseñanza estricta a saberes profesionales, el alumno hay que ser un ciudadano consciente de sus derechos y de la mutiplicidad social, científica y cultural presente en nuestro mundo. El aprendizaje más sistemático de la lengua espanhola trabajando

junto a ella varios saberes culturales es muy importante para nuestros alumnos y becarios.

Realizamos nuestro proyecto en Xucuru en Belo Jardim(PE) ,lo hacemos juntos al sindicato de los campesinos de la ciudad,que tiene un núcleo de actuación em ese pueblo.En ese pueblo no hay telefonía móvil,hay um ofrecimiento de agua potable muy precario,opciones ocio y cultura reducidas pero hay una cultura peculiar donde se nota de manera más evidente el labor de las “rendeiras”,profesionales que pueden desaparecer com el llamado “bordado no jeans” que las hace seren empleadas de fabricas de la región em una relación de casi esclavitud.

Nuestras atividades em este proyecto son basicamente:

1. Llevar discusiones sobre literatura española y de países latinoamericanos a los discentes haciendo que ellos tengan acceso a diversos autores y textos
2. Articular saberes tradicionales con el saber sistematizado por la academia para mejorar la producción agrícola y agroindustrial em las pequeñas fincas.
3. Hacer las jóvenes campesinas intensificarem um proceso de auto evaluación sobre su vida y condición social
4. Promover discusiones sobre el espacio de la mujer en Brasil y Latinoamérica
5. Ofrecer uma segunda lengua como forma de promoción social

Contamos e el proyecto con 20 alumnas que reciben clases una vez a cada semana.Son clases de dos horas con la presencia del orientador (maestro de español) y dos monitores de los cursos de agroindustria y agropecuaria Hay un encuentro mensual con profesores de IFPE,monitores,discentes y orientador para discusión de temas sobre el labor de las campesinas y su condición de mujer en la sociedad.

Escuchando una necesidad de la comunidade, la PROEXT-IFPE está auxiliando el proyecto a crear uma sociedad cooperativa de mujeres en el pueblo,eso servirá ,basicamente, para la organización de las mujeres y venta de productos de tela hechos de forma artesanal por las campesinas de la región,para que sea superado su régimen de casi esclavitud actual .

Para diversificar nuestras clases,nuestros encuentros,procuramos trabajar momentos diversificados como:

1. Clases expositivas
2. Seminários
3. Presentaciones de carteles
4. Debates
5. Visitas pedagógicas
6. Fabricación colectiva de alimentos e materiales de limpieza
7. Cultivo monitorado
8. Pesquisa de campo
9. Encuentros de estudio
10. Ferias y festivales didácticos

Lo que hemos notado desde que empezamos el proyecto,en enero de este año,es que la presencia del IFPE en la comunidad sirve para que la comunidad tenga un importante referencial.Personas de varias edades comparecen a los cursos de prácticas agroindustriales y agrícolas que son impartidos por nuestros monitores,hay mucha curiosidade cuando hacemos discusiones sobre cooperativismo o sobre derechos de las mujeres.Las prácticas asistencialistas y machistas que son muy prevalentes son duramente enfrentadas y la gente puede percibir que hay outra alternativa.

Los monitores,que reciben una pequeña beca,están siempre atentos a las necesidades locales y hacen interacción con la gente además de las clases,utilizando las redes sociales.La participación de los monitores es fundamental pues ellos son alumnos de los cursos de agroindustria y agropecuária y traen sus conocimientos de futuros técnicos a nuestras clases,a nuestros encuentros.

Eso lleva para dentro de la institución (IFPE) la discusión y el deseo de la plena realización de la enseñanza media integrada.Como se sabe,la implantación de los IF em Brasil ha sido acompañada del intento de hacer

de los antiguos cursos profesionales aislados de la enseñanza media um espacio de integración entre asignaturas profesionales com las asignaturas comunes em la enseñanza media.Nuestro proyecto es parte de uma lucha política que se hace a nivel nacional por una verdadera enseñanza integrada em los IF de nuestro país.

4. Conclusiones

Está claro que el proyecto **“Jovens camponesas:o espanhol a serviço da promoção social.”** No es algo completamente nuevo y original,pues nada lo es, pero estamos convictos de que su desarrollo pude ser algo muy importante como una voz al lado de las luchas de los trabajadores,de la lucha de las mujeres y principalmente ser contrario a los intereses cada vez mayores de que la educación professional sea una línea de apoyo a als empresas.Ese proyecto es una voz,aunque pequena pero firme,para defender la integración de los saberes,uma voz que no concibe ninguna gran separación entre los saberes pues percebe que sólo la integración entre los diversos conocimientos pude llevar a una escuela que sea realmente útil para la gente trabajadora.

El proyecto tendrá inicialmente su término em diciembre de 2013. Pretendemos hacerlo continuar por otros años pues nos parece que la integración del IFPE con la comunidade de Xucuru ha sido muy positiva para todos.Es la primera vez que hay um curso de lengua extranjera em aquella comunidade y también es la primera vez que el IFPE “descubre” aquél pueblo tan lejano y tan interesante,las paradojas que surgen em cada encuentro,em cada visita,son um motivo más para estar allá y hacer del español algo vivo y necesario para aquella gente.

5.Referencias Bibliográficas

Bressanin,Joelma Aparecida e Petroni,Maria Rosa.*Prática de leitura e produção textual no ensino médio:aperfeiçoando a capacidade de argumentar.* In:Petroni,Maria Rosa(org) *Gêneros do Discurso,Leitura e Escrita:experiências em sala de aula.*Cuiabá:EdUFMT,2008.

Caldart,Roseli Salete.*Pedagogia do Movimento Sem Terra.*São Paulo:Expressão Popular,2004.

Cortella, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento-Fundamentos Epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011

Espinet, Montserrat Dejuán. *La Comunicación en la Clase de Español como Lengua Extranjera*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1997

Freire, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

Kleiman, Angela e Moraes, Silvia. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Kolontai, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Lima, Maria Nayde do Santos e Rosas, Argentina (org). *Paulo Freire-Quando as Idéias e os Afetos se Cruzam*. Recife: Editora Universitária, 2001.

Marcuschi, Luis Antonio. *Fenômenos da Linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

Nader, Henrique e Ribeiro, Rosana. *Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade*. in: *Revista Nova Economia*. Belo Horizonte, 2009.

PERNAMBUCO/SEDUC-PE. *Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*. Recife: SEDUC, 2009

Suplicy, Marta. *De Mariazinha à Maria*. São Paulo: Vozes, 1990.

www.pucrs.com.br

www.ipea.gov.br

www.mst.org.br

www.fetape.org.br

LÍNGUA ESPANHOLA: A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO CONTEXTO ATUAL NO MUNICÍPIO DE TIBAU DO SUL – RN

Eciône Félix de Lima

Introdução

As mudanças ocorridas no atual contexto da sociedade contemporânea impuseram a necessidade de refletir acerca da formação profissional, pois esta permite que o docente aplique no exercício da prática cotidiana as competências e as ações requeridas para um desempenho individual e coletivo, conforme um padrão de qualidade almejado.

Nesse sentido, convém ressaltar que a transformação dos conhecimentos, dos ideais e das habilidades se amplia à medida que investimos na formação profissional, uma vez que as informações rodeiam quase que simultaneamente, fazendo-se necessário construir competências profissionais e conhecimentos essenciais para a abertura de novas experiências e novos paradigmas.

Sob este olhar, observa-se que nos últimos anos a Língua Espanhola adquiriu grande importância em âmbito nacional mediante o processo da globalização entre os países da América e no que diz respeito ao Brasil, ela difundiu de maneira a contemplar o acesso do indivíduo à vida em sociedade em diferentes instancias.

Assim, no presente artigo desencadeamos reflexões acerca da implementação do espanhol no Ensino Fundamental II no Município de Tibau do Sul – RN, como também a importância da qualidade do docente no contexto atual. Contudo, torna-se imprescindível a sensibilização para uma boa formação do professor, cujo aprimoramento assume papel fundamental,

por ser este, um mediador de aprendizagem e, isso ocorre mediante a luta por uma política pública pautada na justiça social via educação.

Vale ressaltar que o referido estudo consiste em coletas de dados, pesquisas as legislações vigentes, como também em trabalhos teóricos sobre a temática em questão, para também construir e/ou ampliar estratégias mediação do conhecimento de maneira significativa seguindo a dinâmica “ação- reflexão – ação”.

Para uma melhor compreensão do conteúdo exposto, este artigo esta organizado em duas partes. Na primeira, apresenta-se a necessidade da implantação do espanhol nas escolas públicas em Tibau do Sul que oferecem o Ensino fundamental II; na segunda, aborda-se a qualificação docente através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e se conclui com reflexões a respeito das contribuições mais significativas adquiridas durante a concretização desse estudo.

Portanto, pressupõe-se que o conhecimento internalizado e as informações articuladas neste artigo possam tornar-se um instrumento de pesquisa e também suporte para o aperfeiçoamento da formação do docente e assim faz uso no processo de mediação da aprendizagem da língua Espanhola.

Implementação da Língua Espanhola como disciplina curricular nas escolas de Ensino Fundamental II no município de Tibau do Sul-RN

Diante das transformações econômicas, sociais, políticas e também das exigências da sociedade por mudanças educacionais apontam a necessidade de refletir acerca da implementação do espanhol na referida modalidade de ensino no município citado, pois a Língua Espanhola tornou-se relevante para o contexto atual. Referindo-se a esse assunto, Sedycias (2005, p. 36a) afirma:

A situação do espanhol não é muito diferente do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural acadêmico ou pessoal.

Mediante essa afirmação percebemos a importância de aprender e dominar o idioma espanhol. Com isso, sabemos que todas as instancias sociais, econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e culturais, com toda

sua complexidade sofrem mudanças significativas, as quais sistema educativo brasileiro tornou-se fundamental, pois pensando em políticas públicas e educacionais, o âmbito escolar é o lugar responsável pela sistematização do conhecimento científico e competências cognitivas, como também promover oportunidades de aprendizagens aos discentes.

As considerações a seguir foram baseadas a partir da sanção da Lei nº 11.161 de agosto de 2005, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva que prevê a obrigatoriedade de ensino de espanhol em todos os estabelecimentos de ensino que ofertam ensino médio, num prazo de cinco anos contando desde a data de promulgação da Lei mencionada.

Contrapondo-se a essa visão, é relevante refletir sobre a situação em um contexto municipal em relação à implementação da disciplina espanhol no currículo de Ensino Fundamental II, pois o cenário atual do ensino da Língua Espanhola na rede pública de Tibau do Sul vem mostrando a necessidade para que haja de fato essa implementação. Segundo Egglestan apud SACRISTÁN (1998, p. 148),

Ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta instrumental e expressiva das experiências de aprendizagem destinada a permitir que os alunos/as possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiência de tal natureza que responde a ideia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento e está, portanto, sujeita à mudança.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o currículo possibilita uma visão da cultura que a escola oferece para o educando e é entendido como processo histórico em que a seleção dos conteúdos se dá de acordo com o poder da classe dominante e interesse à prática docente no sentido de intervir para o melhor ensino.

Como se pode ver, as diretrizes para a educação brasileira seja no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) e os Parâmetros Curriculares, seja pelas tendências pedagógicas, a inserção da Língua Espanhola tornou-se tão relevante no Ensino Fundamental II.

Em defesa desse processo, a LDBN nº 9394/96, assegura a relevância e a ênfase a especificação de língua estrangeira dentro da instituição de ensino brasileiro, sendo agora inclusa desde o Ensino Fundamental.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Já para o Ensino Médio, a mesma lei prevê:

Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Conforme se pode constatar, a inserção da língua espanhola ainda não demonstrou avanço algum, uma vez que, na matriz curricular a língua inglesa ocupa um lugar de destaque tanto no Ensino fundamental como no Ensino Médio.

Entretanto, a preocupação constante que se configurou foi devido à falta de profissionais capacitados para desenvolver tal função. Essa ideia é confirmada em Brasil (2000, p. 25) quando diz que:

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a consequente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifesta o desejo de incluir a oferta de outra língua espanhola, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Ao admitir esta verdade, Picanço (2003) argumenta que este quadro começa a mudar a partir da década de 1990 quando, no Brasil, o espanhol começa a ganhar um espaço nunca antes vivenciado por parte de muitos brasileiros, isso devido muito mais a questão de ordem econômica e comercial, principalmente pela criação de MERCOSUL. O rompimento das barreiras contra a oferta de outras LÊs no currículo promoveu o surgimento

das condições necessárias ao reconhecimento da importância de que o espanhol gozava no panorama mundial.

Todas as transformações interferem no sistema educativo vigente, frente a essas renovações como um todo, o próprio Brasil (1998, p. 23), já citado, ainda faz referência direta ao ensino de espanhol e o seu crescimento no atual contexto da sociedade.

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL). Esse é um fenômeno da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol.

Diante dessa e de outras constatações realizadas através de entrevistas, ficou evidenciado que é interessante e de extrema necessidade o ensino do espanhol, pois contribuirá para a formação dos alunos e também pelo motivo de que no município mencionado predomina muitos estrangeiros e a escola como o único espaço responsável pela apropriação e socialização do conhecimento precisa estar atrelado às inovações de todas as esferas da sociedade.

Assim tomando como referência o contexto apresentado e compreendendo a importância do espanhol no sistema de ensino, permite nos afirmar que os saberes que os alunos internalizarão acerca da língua espanhola, terão função social, uma vez que estar vinculado a própria realidade, além de transmitir valores culturais relacionados ao tempo e espaço. Esse argumento nos lembra as palavras de Junior Souza e Galvão (2005, p. 405) sobre saberes escolares,

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola.

O estudo desse autor vem o encontro de nossos propósitos, no sentido de mostra que a escola deve proporcionar aos alunos um ensino de qualidade adequado as necessidade do contexto atual, mas também que o faça reformular seus conceitos, ter uma visão crítica do mundo e, o mais importante, que o prepare para as modificações da sociedade, do mercado de trabalho e para a vida.

Como se pode ver, a aprendizagem em língua espanhola ocorrerá em situações reais de uso, contribuindo assim para ampliar seu horizonte, visto que a realidade do aluno encontra-se numa visão contextualizada.

Toda essa reflexão retoma a discussão sobre as possibilidades para a aplicabilidade do espanhol no estabelecimento de ensino, em especial, no Ensino fundamental II, porque a inserção deste ocorrerá por meio de resolução e pareceres. Coaduna-se com essa reflexão Rodrigues (2010, p. 140) quando ressalta:

Portanto, para que a Lei 11.161 aconteça depois de sua sanção, isto é, para que o ensino do espanhol chegue efetivamente às escolas brasileiras, os Conselhos Estaduais devem entrar em ação e, desempenhando seu papel e suas funções enquanto instância jurídica autorizada, devem interpretar a lei com o fim de executá-la – ou seja, devem executar o processo de regulamentação dessa lei -, o que significa, neste último movimento, (re) organizar a estrutura escolar para que essa implantação se realize.

Ratificando esse ponto de vista, o Estado do Rio Grande do Norte terá que se preocupar em elaborar instruções e documentos para direcionar as escolas de Ensino Fundamental II relacionadas às tomadas de decisões necessárias à inserção do espanhol e a participação política e social no âmbito escolar.

Dado o exposto, as reflexões sobre a implementação da Língua Espanhola no município abordado representa um processo importante na trajetória desta categoria que também contribuirá para a formação do aluno e este possa ser capaz de lutar por seus ideais, reivindicar os seus direitos e deveres, ter consciência das suas atitudes perante a sociedade e continuar em processo de investimento na emancipação social que possibilita ressignificar as atitudes diante desse idioma. Para reforçar minhas palavras, enfatizando esse assunto, cito Sedycias (2005, p. 35b) “[...] no caso específico do Brasil, com o advento do MERCOSUL, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência.”

Portanto, os interesses pela inserção de uma segunda língua na escola serão redimensionados pelo Estado no que concerne ao financiamento das políticas públicas rumo a um ensino verdadeiramente democrático e a construção do conhecimento lhe possibilitará adequar-se ao constante processo de transformações ocorridas na sociedade capitalista atual. Além disso, a qualificação profissional servirá como ponte para o aperfeiçoamento

de uma prática consiste que se espera aprofundar em seguida, possibilitando assim, novas formas de aprender e ensinar.

Formação docente através do parfor no contexto atual: contribuições para o debate

O aperfeiçoamento e desenvolvimento docente, atualmente, são objetos de discussão e reflexão acerca da qualificação dos professores de Língua Espanhola que atuam nas instituições de ensino.

Nesse contexto, o profissional da educação, é, sem dúvida, peça importantíssima no desenvolvimento da qualidade no âmbito educativo, entretanto, para corresponder a esse pressuposto é necessário a uma formação adequada, além de estímulos que deem suporte para sua valorização.

Como se pode observar, a formação é imprescindível, pois é sempre o ponto de partida para aquisição de novos conhecimentos e para a reelaboração de saberes, além das possibilidades de troca de experiências efetivas sobre a prática, assim contribuindo para o fortalecimento do processo educativo. Imbernón (2000, p. 15), nos confirma isso ao dizer:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Partindo desse contexto, fica claro que o conhecimento profissional do professor se dá, de forma efetiva, a partir de sua atuação; o que nos leva a pensar que apenas o curso acadêmico não é o suficiente para o exercício da profissão. Esse, por sua vez, serve como embasamento teórico reflexivo. A prática é o que realmente possibilita as habilidades.

Nessa perspectiva, explico que sempre desejei fazer uma graduação em Letras/ Espanhol, pois dessa forma acreditava que estaria me preparando para novas descobertas, tanto n campo pessoal (autoconhecimento), quanto no profissional, adquirindo outra consciência do saber e do fazer diante do contexto atual. Pimenta (2005, p. 24) enfatiza

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para

que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Com base no exposto, observa-se que a teoria do professor reflexivo crítico auxilia na compreensão do agir mediante a sua atuação na prática docente, que nos descobrimos como produtores do conhecimento e assim concretizamos o saber científico. Somente assim, se constrói o processo de aprendizagem, porque as teorias e as atividades diárias reordenam as nossas ações.

Ainda segundo Pimenta (2005) reforça que esta prática reflexiva somente se dará a partir de teoria(s), que permite (m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico – social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Como profissional da educação do município de Tibau do Sul-RN, minha preocupação é colaborar na construção de um ensino público de qualidade, principalmente no que se refere à formação em Língua Espanhola, como também pelo ensino pessoal, cultural e acadêmico, dado ser, segundo Sedycias (2005, p. 36c)

pelo fato de não ser apenas a língua – mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentrada em dois continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado contemporâneo.

Atrelado a esse processo, o sonho se torna real graças a oportunidade que surgiu através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, fundamentado legal disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implementado em regime de colaboração entre a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), município ou Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Em conformidade com esses princípios, o Ministério da Educação, por meio do Ofício nº 1.651/ 2008/ SEED//MEC, em 3 de outubro de 2008, remeteu ao Conselho Nacional nota técnica sobre a necessidade de diretrizes, normas e orientações para a criação de programas emergenciais de curta duração em segunda licenciatura presencial, para professores em exercício na educação básica.

O objetivo do programa é induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade, para professores em exercícios na rede

pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Assim chegou o momento em pude realizar e vivenciar novas experiências no percurso acadêmico, ancoradas em uma visão de mundo ampliada, ou seja, início de um mundo novo, onde o ato de aprender também é sentido como um ato de prazer.

O meu retorno à universidade aconteceu para dar continuidade à minha formação, embora já licenciado, mas precisava me potencializar para atuar de forma segura daquela de minha formação inicial, como também incorporar novas práticas de ensino que viessem subsidiar o meu fazer pedagógico, atendendo a uma exigência da LDBN 9393/96, onde adverte nos artigos 61 e 65 referências gerais para a formação de professores, extensivas aos cursos de disciplinas específicas.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Para aprofundar as reflexões a partir da LDBN 9394/96 e em consonância ao Conselho Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 definem orientações mediante os pareceres e resolução de como todos os cursos de formação de professores do país deve seguir.

a) Parecer CNE/ CP nº 9/2001, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

b) Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

c) Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, orientadas pelos documentos acima mencionados, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo o Programa de Segunda Licenciatura a que se refere este Parecer.

A nova LDBN, quanto a este contexto, é proeminente. Contudo, um percentual dos profissionais, no exercício de suas atribuições, deixam a desejar porque infelizmente, não procuram, ou de certa forma, não têm acesso – não conhecem as ideias contidas na mesma, seja para recuperar seus direitos, seja para inteirar-se de seus deveres. Para fundamentar essa concepção em relação à formação do professor, quanto na formação do educando, Delores (1999, p. 93) destaca:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem esta mais estritamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a comissão tentará dar resposta mais particularmente.

A citação faz referência relevância de uma qualificação e de competência, uma vez que, a qualidade está relacionada com o domínio cognitivo, enquanto a competência, às aptidões, ao saber fazer, à capacidade do saber fazer na prática cotidiana. Também fica evidenciado que o conhecer deverá ser indissociável do fazer.

Esta segunda licenciatura iniciou o processo de profissionalização da atividade docente, bem como possibilitou um perfil de competências necessárias para o papel de professor de Língua Espanhola.

Vale ressaltar que o aumento de exigência, neste novo contexto social. Além disso, requer um mediador instrumentalizado para identificar os problemas do cotidiano, como também encontrar caminhos didáticos que permitam ao cidadão não apenas a realidade ou os princípios éticos e

morais estabelecidos pela atual sociedade, mas interagir com estes de forma consciente, crítica e produtiva.

Perrenoud (2000) nos diz que “as novas competências para ensinar são várias, entre elas a de administrar a sua própria formação continuada.” E dentro dessa perspectiva que precisamos recriar caminhos, considerar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo e buscar situações desafiadoras para despertar a vontade de aprender e que esta aprendizagem venha a contribuir para um convívio harmônico, bem como à felicitação do acesso do indivíduo à vida em sociedade.

Contribuindo nas reflexões sobre as competências necessárias aos interessados em lecionar a língua espanhola, o professor hoje, segundo Perrenoud (2000, p. 25), precisa:

[...] despertar energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentidos e regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Podemos entender que uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão e para alcançar essa competência profissional o professor precisa conhecer os conteúdos da disciplina e a sua tradução em objetivos de aprendizagem.

No âmbito dessas discussões, conforme nos diz Pimenta (2000), por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. Nesse mesmo contexto, a própria Pimenta (2002, p. 41) lembra que “a atividade docente é ao mesmo tempo conhecimento e ação” Contudo, ressalta Sacristán (1998, p.12), “inseparáveis no plano da subjetividade do professor, sempre dialogando o conhecimento pessoal como a ação”.

Incorporar novos conhecimentos e aplicá-lo à transformação da prática diária, é o principal papel do professor, sem esquecer em ajudar aos alunos na (re) construção do saber. Essa é uma tarefa árdua, mas provoca enorme satisfação.

Entretanto, quando o professor não concebe essa concepção e nem corresponde a essa realidade, transfere a sua responsabilidade aos segmentos da sociedade. Conforme o ponto de vista de Mantovanini apud GENTILE (2007, p. 33):

Quando o profissional não se sente capaz de cumprir sua tarefa - no caso, planejar, ensinar e fazer com que a maioria adquira conhecimento - tende a responsabilizar fatores externos, apontando justamente para os lados mais frágeis do sistema.

O próprio autor (p.35) complementa a ideia acima dizendo: “Sentindo-se impotente, o professor procura as causas em fatores externos e cria uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar.”

Mediante a essas afirmações percebemos quão relevante é que o professor da educação básica construa habilidades necessárias para executar propostas de trabalho pautadas nos fundamentos teóricos e práticos. Sendo assim, uma formação acadêmica é indispensável, pois a construção do conhecimento é pessoal e intransferível.

De modo similar, o professor tendo acesso a essa qualificação profissional ajuda a desenvolver um trabalho de qualidade em uma realidade complexa, num contexto multidimensional e globalizado.

O desafio é grande, mas nesta perspectiva, Nóvoa (1995) coloca que o professor tem de adquirir mais autonomia de gestão de sua própria profissão e uma ligação mais forte com as comunidades onde exerce seu trabalho. Isso faz crer que o aprender contínuo é de grande importância para esta profissão. Nóvoa apud GENTILE (2001, p. 15) enfoca que:

Só o profissional pode ser o responsável por sua formação [...] A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro).

De forma sucinta, é a partir do cotidiano que serão sistematizados os conhecimentos e assim nos permite a enfrentar as exigências do mundo e consequentemente contribui para o crescimento pessoal, bem como possibilita entrar em contato com uma nova cultura, uma nova realidade que passa a ter significado para cada indivíduo e para a minha formação.

Vejo que o professor desempenha um papel muito importante ao longo do processo de ajustamento de aprendizagem, porque está preparando o educando para lidar com frustrações, dificuldades e oportunidades que surgem na vida, podendo sempre escolher entre aceitá-las, superá-las ou aproveitá-la.

Libânio (1982, p.43) afirma que “como prática social, essa ação pedagógica deve ser conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade.” Nesse sentido, entende-se como

fazer crítico do educador referente ao ato pedagógico, garantir por uma boa instrumentalização teórico – prática e ter a consciência de interligar a prática docente.

Como se pode constatar, a reflexão constitui-se num enorme passo em direção a uma prática reflexiva do professor que, a partir das concepções de Schon, o profissional apropria conhecimentos e competência para ensinar. Além disso, ele não apenas cumpre com sua função, mas analisa e problematiza situações que posteriormente contribui para a construção de novos saberes.

Para tanto, Schon (2000) cunha sua teoria propondo três atitudes para um professor reflexivo, pois para desenvolver sua prática precisa seguir a trilogia ação-reflexão – ação, visto que é fundamental para o aparecimento do pensamento crítico e para as articulações dos conhecimentos internalizados. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 103 - 04)

No ofício do professor, a partir da perspectiva da profissionalização, encontramos uma capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre sua prática para reestruturá-la. Esta é importância da construção deliberada, na fase de formação inicial, de um hábitus profissional capaz de autotransformação contínua. A transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada.

O principal neste particular, é que a prática representa o eixo central da formação, pois Marc o reinício de uma docência, no sentido de refletir criticamente sobre o fazer pedagógico e ao mesmo tempo estar formando um novo homem para um mundo novo, humano, justo e, sobretudo igualitário.

Em sentido amplo, a profissão docente é uma prática social. Dentro deste contexto, percebe-se que a educação vem passando por mudanças, mas enfrenta desafios perante os avanços tecnológicos e principalmente na busca de caminhos que possam conduzir para o bem as novas gerações.

O repensar essa questão, é oportuno destacar que vivemos em uma sociedade que nos obriga a estudar e a buscar incessantemente melhorias para o nosso crescimento profissional. Todavia, este é um caminho que enrique os nossos conhecimentos diante de tantas mudanças. Vale salientar que estamos recebendo informações diariamente, por isso, devemos refletir sobre as mesmas e internalizar as que são proveitosas para acrescentarmos aos nossos saberes.

Se deparamo-nos atualmente com vários desafios que a sociedade moderna impõe para a humanidade e para acompanharmos os avanços tecnológicos, é de suma relevância que estejamos sempre nos qualificando

para garantir nosso espaço no mercado de trabalho, conquistando ainda, o respeito da sociedade. Quanto a isso, Delores (2001, p. 153) em seu relatório nos diz que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação.

Por outro lado acrescenta Ribeiro (2000)

Ao mesmo tempo, novas demandas têm sido postuladas aos profissionais da educação, gerando desafios e exigências de qualificação e atuação nem sempre possíveis de serem entendidas nem condizentes com as condições oferecidas aos professores.

Isso significa que os nossos governantes precisam investir mais nas políticas educacionais, contribuindo para que os cursos oferecidos como atualização de conhecimentos científicos façam parte da formação continuada do professor, no âmbito da escola, de modo que deem vida, não correndo o risco de ficar estagnado e o professor retorne a práticas tradicionais. Atribuo esta questão não só à acomodação do professor, mas a questões superiores que o levam a desistir pela falta de incentivo, dificuldade de se estabelecer um trabalho em equipe e pela falta de suporte para o exercício eficaz da prática.

Dado o exposto, é de grande valor abordar esse assunto, pois, quando se refere ao profissional da educação o contexto da atual LDBN nos alerta para o recomeço de um novo fazer. E isso só é possível através da formação continuada, já que somos conscientes das constantes modificações. Entretanto, a condição básica para continuar nesta profissão é manter viva a chama do ato de ensinar e aprender.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade complexa, globalizada e em constantes transformações. Em vista disso, percebe-se que ainda há a necessidade de uma sensibilização da relevância de ampliação do domínio da Língua Espanhola na escola e formação docente, para então se pensar em qualidade

de vida no trabalho e atingir os patamares das políticas públicas vinculadas ao sistema educacional.

Partindo desse contexto, pode-se explicitar que desde a Lei 11.161/ 2005, o cenário de desenvolvimento do espanhol avançou de forma significativa, como também assegura a possibilidade de inserção de uma segunda língua como disciplina curricular desde que o estabelecimento de ensino ofereça condições para ministrá-la com eficácia.

Assim fica claro que a implementação da Língua Espanhola no Ensino Fundamental II nas escolas do município de Tibau do Sul-RN, é garantido por Lei, pois esse idioma tornou-se de grande valor e transparência para dentro da sala de aula pela necessidade de se encontrar inserida no contexto atual. Além disso, afirmo que para a efetivação desta oferta no currículo educacional do referido município, o empenho dos gestores, equipe pedagógica, docentes e outros que verticalizam a educação contribuirá para o fortalecimento da inserção do espanhol no processo educativo vigente. Referindo-se a formação docente, no caso da licenciatura em Língua Espanhola, aponta uma nova ênfase no atual mercado de trabalho devido à ligação de ordem política, econômica e cultural entre os países da América do Sul.

Fica a certeza de que a profissão pela qual optei seguir requer invocação, exige a insistência de fazer o melhor possível para preparar os alunos para reagir às mudanças do convívio social, visto que o acreditar no que estar por vir e o sentir-se envolvido permanecerão no processo de construção do futuro que é presente.

Enfim, envolvido nessa atmosfera de reflexão a respeito das mudanças, de responsabilidade, de redirecionamentos, de dinamismo, como também a inconclusibilidade do contexto apresentado e, ainda, o desejo/necessidade de adensar este estudo, finalizo, por ora, de uma forma mais literária que acadêmica.

Adquiri contribuições importantes da vida de um professor, hoje sou reflexivo e de história contador, não vivo mais no passado; hoje busco uma ferramenta de formação e consciente guia eu sou. Vou terminando aqui sem muito me colocar, queria poder deixar claro, com palavras não dá para expressar, só sei que estou certo, encontrei o oásis neste deserto do Ensino Fundamental II acerca da Língua Espanhola.

Referências

- AMAGI, Isao. Melhorar a qualidade do ensino escolar. In: DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 6 ed. São Paulo; Brasília – DF: MEC: UNESCO: Cortez, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso: 10 de maio de 2013.
- BRASIL, Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União, Brasília**, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 08 de junho. 2013.
- BASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 de maio. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNP/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez, Brasília, DF, 2001.

- DELORS, Jacques. (org) **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Educação: Um Tesouro a Descobrir. 8 ed., UNESCO, MEC, Cortez, Brasília, DF, 2003.
- GENTILE, P. Fala Mestre! Antônio Nóvoa-**Professor se forma na escola**. Nova Escola. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001
- . **A educação vista pelos olhos do professor**. Pesquisa exclusiva. Nova Escola. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- JUNIOR, S.M; GALVÃO, O. M. A. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, p.391-408, set/dez. 2005.
- LASECA, Álvaro Martínez-cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Edição Bilingue. Brasília:Thesaurus, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer o pedagógico**. In ANDE-revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, nº4, ano 1, p.40-44, 1982.
- LIMA, Maria S.; GOMES, Maria O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.
- PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- . **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Saberes docente sobre o ensino-aprendizagem: um estudo sobre a formação continuada de professores no Ensino Fundamental**. ANAIS, Encontro de pesquisa do CCSA, 2002.

RODRIGUES, Fernanda S. Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010, 342 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São

Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE E/LE

*Germana da Cruz Pereira
Maria Valdênia Falcão do Nascimento*

Introdução

Considerando a importância do estágio de observação como disciplina obrigatória do currículo do Curso de Letras (habilitação em língua espanhola e suas literaturas), ofertado pela Universidade Federal do Ceará, propomo-nos no presente trabalho a apresentar uma reflexão em torno de diferentes questões pertinentes ao tema, a saber: Para que observar aulas? Observar significa apontar os aspectos falhos e negativos? De que modo os alunos podem transformar a prática da observação em postura investigativa? Nosso objetivo consiste, pois, em problematizar a formação de professores a partir da indissociável relação entre teoria e prática, tendo em vista assinalar as principais atividades que os alunos desempenham ao longo das disciplinas de estágio. De igual forma, nos interessa analisar as expectativas oriundas do processo de preparação para a regência, do qual faz parte o período destinado à observação de aulas em contextos reais de ensino e aprendizagem.

Para fins de exposição, apresentaremos, inicialmente, os pressupostos teóricos de autores como: Pimenta e Lima (2006, 2008); Alarcão (2011); Libâneo (2012), entre outros que destacam a importância do estágio curricular supervisionado na produção de saberes essenciais à prática docente. Além dos autores mencionados, também nos pautaremos pelo disposto na legislação específica acerca do estágio curricular. Em seguida, enfocaremos as perguntas acima estabelecidas, para, por fim, debatermos os pontos cruciais que permeiam o estágio na formação de futuros profissionais no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Referencial Teórico

Tratar das questões pertinentes ao estágio na formação de professores demanda, inicialmente, compreendermos o escopo teórico e prático em que as atividades relacionadas a esse período de formação se desenvolvem. Neste trabalho, reportar-nos-emos ao papel, às atribuições e competências do estágio conforme o vivenciamos no âmbito da graduação em Letras (habilitação em língua espanhola e suas literaturas). Vale esclarecer que as definições e compreensões acerca do estágio, durante a formação profissional em instituições de educação superior, seguem o disposto na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, também chamada a “Lei do Estágio”.

Segundo a Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio, no Capítulo I, Da Definição, Classificação e Relações de Estágio, em seu Art. 1º, defini-se estágio como sendo

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

At. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso; cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

Os artigos e parágrafos transcritos nos interessam, mais particularmente, uma vez que vivenciamos na Universidade a concepção do estágio como obrigatório e condição para obtenção do título de Licenciado. Além disso, no que tange à experiência docente, o período destinado ao

estágio acaba sendo o primeiro contato de muitos alunos com a sala de aula, com a prática docente, visto que a maior parte deles somente ingressarão no mercado de trabalho após a conclusão do seu curso.

Outro documento importante que normatiza o trabalho com o estágio nas licenciaturas é a Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Pelo disposto nesta Resolução, estabelece-se 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado durante a formação do futuro professor. O mesmo Parecer justifica esse período como sendo de caráter imprescindível na formação do futuro licenciado:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. (Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002, p. 10)

Como podemos perceber no texto transcrito, o estágio curricular supervisionado tem como prerrogativas a preparação e o acompanhamento do estagiário no exercício prático das atividades inerentes à docência. Além da concepção proposta nos documentos citados, autores como Pimenta e Lima (2008) salientam a compreensão do estágio como um campo de conhecimento, utilizando-se a pesquisa como estratégia e uma possibilidade de formação do estagiário. As autoras argumentam que

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento

e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 20)

Pimenta e Lima (2008) consideram que a pesquisa deve ser traduzida na mobilização de investigações que permitam tanto a ampliação e análise dos contextos em que o estágio se realiza, como também, a possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de análise das situações de estágio, por meio da elaboração de projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam.

A **observação**, dessa forma, é um elemento fundamental para ajudar o estagiário a assumir uma postura reflexiva e crítica diante das situações encontradas no exercício da docência. Dessa perspectiva, o estágio deixa de ser um simples modelo de situações a serem repetidas e naturalizadas, para se tornar um ambiente de investigação receptivo a práticas inovadoras capazes de contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e de reflexão sobre a prática docente. Sob esse ponto de vista, a prática docente é tomada como ação social, propiciando reflexões e transformações na sociedade.

As atividades de análise de aulas em contexto real de ensino e aprendizagem proporcionam aos estagiários momentos importantes de reflexão sobre a prática docente, tanto sobre a ação observada quanto sobre a futura ação que eles mesmos deverão desempenhar, levando-os à assunção de uma postura crítica e investigativa. Vale notar, que o tema da *reflexividade* ou do *professor reflexivo* tem sido objeto de importantes pesquisas no meio educacional, entre as quais citamos, a de Alarcão (2011) e de Libâneo (2012).

De acordo com Libâneo (2012, p. 66), a *reflexividade*

é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. (...) Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.

Alarcão (2011) propõe-se a investigar como formar professores reflexivos *para e numa* escola reflexiva. Segundo a autora, a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, embora, necessite de contextos que favoreçam o seu

desenvolvimento. Consideramos, por fim, que o estágio de observação, pelas possibilidades que fomenta, consiste num espaço fundamental na formação de professores reflexivos e conscientes do seu papel social.

Discussão

Como pudemos ver no texto da Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002, espera-se que o aluno em formação, durante o estágio curricular supervisionado, cumpra atividades de capacitação em serviço. Cabe, assim, aos professores formadores nas universidades, a promoção de estratégias de ensino que instrumentalizem os estagiários para o efetivo exercício da sua profissão. Em se tratando da licenciatura, para o efetivo exercício das práticas inerentes à docência.

Nesse contexto de atuação, sobressai-se como estratégia de formação dos futuros professores, as atividades desenvolvidas durante o **estágio de observação**. Vale observar que a organização do período de estágio vivenciado pelo aluno, em diferentes disciplinas, propicia que se mantenha o foco sobre aspectos particulares da ação a ser desempenhada na prática. Dessa forma, temos nas licenciaturas, disciplinas que enfocam especificamente aspectos teórico-práticos, como, por exemplo: o ambiente de sala de aula e a relação professor aluno; o planejamento de aula; a seleção e a produção de material didático; a avaliação da aprendizagem; disciplinas voltadas para **atividades de observação de aulas em campo** e disciplinas de acompanhamento ou supervisão de regência.

Conforme assinalamos, visamos discutir o estágio de observação, tendo em vista tratar-se de atividade fundamental que precede à regência propriamente dita. Importa-nos, pois, responder aos questionamentos propostos: Para que observar aulas? Observar significa apontar os aspectos falhos e negativos? De que modo os alunos podem transformar a prática da observação em postura investigativa?

Em relação às duas primeiras perguntas, a observação de aulas, como atividade desempenhada pelos estagiários antes do exercício efetivo da regência, justifica-se pela inserção destes na realidade laboral, de modo a observar a prática de diferentes docentes, além de desenvolver uma reflexão crítica sobre ela. Nesse sentido, a observação de aulas, como atividade de campo, não se resume a apontar aspectos falhos das aulas analisadas, antes, consiste num exercício de pesquisa no qual o estagiário precisa assumir uma

postura investigativa, a fim de apontar caminhos e alternativas que visem contribuir para a melhoria dos aspectos práticos observados.

No estágio de observação, o aluno deve apresentar um relato oral das aulas observadas e um relatório escrito, como requisito parcial de cumprimento da disciplina. Durante as apresentações das observações das aulas e nos relatórios de observações é comum o relato por parte dos estagiários de que não imaginavam que a sala de aula fosse da forma como eles encontraram ou que as dificuldades, sobretudo com relação à disciplina dos alunos na educação básica, fossem tantas ou que aproximar-se mais dos alunos, trabalhando a afetividade, resultasse num interesse maior pelas aulas, enfim, a etapa da observação mostra-se de grande relevância como preparação para o estágio de regência, evitando choques e confrontos abruptos de realidade. Para Pimenta & Gonçalves (*apud* Pimenta & Lima, 2004), o estágio tem como objetivo aproximar o aluno da realidade na qual atuará como profissional.

Esse momento da formação docente se mostra de caráter, sobretudo, investigativo, visto que os estagiários seguem para as escolas de ensino básico ou de línguas com os chamados *instrumentos de observação*, previamente construídos e estudados em sala de aula, a fim de apontar suas impressões e avaliações pessoais das práticas observadas. Aliando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com a observação da prática do docente, os estagiários refletem sobre o *fazer* da sala de aula, apontando os aspectos relevantes e os falhos e buscando explicações e soluções de modo a atingir os objetivos almejados.

Corroboramos com o que afirmam Pimenta & Lima (2005/2006, p. 20), sobre o estágio, pois

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Já no que concerne ao modo como os alunos podem transformar a prática da observação em postura investigativa, podemos iniciar pelo processo de construção dos *relatórios de observação*. Nestes, na maioria das vezes, se ocupam somente em descrever o visto nas aulas observadas. Se nesses relatórios os estagiários já assumirem uma postura crítico-reflexiva,

buscando compreender as posturas adotadas pelos professores observados, refletindo sobre e relacionando-as aos conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao professor de língua estrangeira, o estágio ganhará um caráter investigativo, além de abrir espaço para que, a partir das observações, sejam desenvolvidas pesquisas visando estudar aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Habituar-se à investigação durante o processo de formação propiciará ao aluno perceber a importância da reflexão sobre a prática docente, sobretudo a sua, e de uma constante revisão sobre seu próprio fazer, de modo a questionar sua eficácia ou se há necessidade de mudanças, uma vez que

O estágio traz momentos de investigação, e quando bem orientados, gera um processo dialético das práticas educativas, compreendendo que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações com tempo. Assim, se os cursos de formação conceberem o estágio dentro de uma postura reflexiva e dialética, possibilitarão a formação de profissional reflexivo e crítico que valoriza os saberes da prática docente, por meio da reflexão e análise do saber teórico e prático. (BORSOI, 2008, p.9)

Considerações Finais

A reflexão proposta não esgota as questões em torno do chamado *estágio de observação*. Nosso principal objetivo consistiu em demonstrar a importância das atividades que envolvem a observação de professores já experientes em contexto de sala de aula, para a formação de futuros professores. Compreendemos que o profissional em formação precisa, previamente, vivenciar a realidade de sala de aula, tendo em vista conhecer e problematizar o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos e desafios que lhe são propostos no sistema educacional brasileiro.

Não obstante, cabe considerar que o profissional do ensino de espanhol como língua estrangeira, analisará, ainda, aspectos que podem ser vistos em sala de aula, no que tange a questões específicas da área de ensino de línguas estrangeiras, como, por exemplo, as motivações subjetivas dos alunos para o aprendizado da língua alvo, o impacto cultural provocado pelo contato com diferentes culturas e as consequências para a construção identitária do aluno, entre outros questionamentos.

Salientamos, por fim, que é por meio da reflexão e da adoção de uma postura crítica e investigativa que o professor em formação poderá ter acesso aos conhecimentos e saberes que lhe permitirão atuar com a qualidade que se deseja do profissional do ensino de línguas, seja materna ou estrangeira.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2011.
- BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. 1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana de Pedagogia. UNIOESTE, Cascavel, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHENDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012.

A SITUAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA CAPITAL DO BRASIL: UM PRÉ-MAPEAMENTO BASEADO NO FORMADOR DE PROFESSOR DE ESPANHOL NO/DO DISTRITO FEDERAL

Gleiton Malta Magalhães

I – Introdução – A formação de professores de Espanhol no DF

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada “**Mapa do ensino de língua espanhola/castelhana na Capital Federal**” que está sendo realizada no âmbito do Grupo de pesquisas “Letras Espanhol: mirando horizontes” da Universidade de Brasília (UnB) e pretende mapear o ensino da língua espanhola no Distrito Federal (DF). Para tanto, dividimos os sujeitos da pesquisa (S) em 4 (quatro) grupos, a saber: **i)** professores formadores das Instituições de Ensino Superior (IES); **ii)** alunos de Letras espanhol futuros formadores; **iii)** professores do ensino básico da rede pública de ensino do DF e; **iv)** alunos do ensino básico da rede pública de ensino do DF.

A pesquisa está dividida em quatro fases: **a)** um pré-mapeamento envolvendo o primeiro grupo (de maio a junho de 2013); **b)** uma segunda fase na qual o segundo grupo estará no foco da pesquisa; **c)** coleta de dados referentes ao terceiro grupo e, finalmente; **d)** fase de coleta de dados do último grupo. Nesta última fase, devido ao alto número de alunos do ensino médio, a coleta poderá ser realizada nos Centros Interescolares de Línguas (CIL), cujos alunos são da rede pública de ensino.

O trabalho que ora é apresentado, refere-se aos dados coletados na primeira fase realizada no 1º semestre de 2013. Na referida fase, buscou-se coletar dados referentes ao número de instituições de ensino superior (IES) que oferecem licenciatura com habilitação em língua espanhola. Buscou-se, ainda, coletar informação sobre os professores formadores das referidas IES.

II – Arcabouço Teórico – Gestão e políticas públicas para a educação: o caso do ensino de línguas no Brasil.

Vários teóricos têm registrado no passar dos anos fenômenos sobre a gestão e as políticas públicas em educação. Em quase todos eles a palavra descontinuidade é recorrente. Dentre esses autores, tomamos como base para este trabalho os trabalhos de Dourado (2007) e Vieira (2009), além das contribuições de Almeida filho (2005) e Magalhães (2013) sobre políticas públicas voltadas para o ensino de línguas e formação de professores.

O Brasil e as políticas públicas (quando existentes) voltadas para a educação sofrem com a síndrome da descontinuidade. Segundo Dourado (2007), esta síndrome implica em uma falta de planejamento no que tange a Políticas públicas de estado “em detrimento de políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p 925). São vários os momentos da história em que projetos de políticas públicas para a educação são lançados e, com as trocas de governo, abandonados para o (re)início de outros projetos. Este processo descontínuo, segundo o autor, favorece um ambiente no qual se privilegiam “ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação”. (DOURADO, 2007, pp. 926-927).

A implementação de políticas públicas para a educação e sua relação com a gestão democrática, também esbarram no problema da descontinuidade. Esta relação, segundo Vieira (2009), representa um desafio no que tange à operacionalização das políticas públicas de educação que reverberem no cotidiano das escolas (VIEIRA, 2009, P 45). Desta forma, com regras ditadas sempre de cima para baixo, apesar de a gestão democrática já figurar na constituição federal de 1988 e ser reafirmada na lei 9394/96, muitas ações ou se perdem no trajeto entre o Estado e a Escola, ou são operacionalizadas de forma equivocada no âmbito escolar.

No que concerne ao ensino de línguas, desde a implementação de um sistema de ensino laico, seriado e com presença obrigatória nos anos de 1930, o ensino também passou por diferentes momentos no qual a descontinuidade está presente. Em 1931, via decreto (MAGALHÃES, 2013, p. 8), instituiu-se o método direto como método de ensino de línguas. Em 1934, na reforma Francisco de campos, foi criada a faculdade de filosofia para a formação de professores de 2º grau. Na Reforma Capanema, estipulou-se que as línguas que deveriam ser estudadas, de forma obrigatória, era o

latim, o francês e o inglês (no antigo ginásio, atualmente ensino médio) e o inglês, o francês e o espanhol no colegial (atualmente ensino fundamental, séries finais). Já as leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1971 ignoram as línguas estrangeiras, que não são incluídas entre as disciplinas obrigatórias. Assim, novamente, a educação se vê afetada pelo estigma da descontinuidade, o que levou a um prejuízo com a “má gestão do ensino de línguas, o que por sua vez, fez proliferar os cursos livres de idiomas, já que as políticas públicas voltadas para o referido ensino eram parcas e inconsistentes” (MAGALHÃES, 2013, p. 8).

Com respeito à língua espanhola, apesar da tentativa de fortalecer seu ensino com o advento da lei 11.161/05 que torna a oferta da disciplina obrigatória para o ensino médio, ainda não há uma política pública consistente para sua efetivação. Tal política deve levar em consideração todos os níveis que o ato de ensinar deve percorrer, ou seja, desde uma formação inicial de qualidade em instituição de ensino superior até as condições de ensino que o sistema educacional brasileiro oferece no ensino básico, quais sejam infra-estrutura (ambiente) e horas suficientes para o ensino-aprendizagem de uma língua.

Todo este contexto parece passar à revelia diante das IES que ofertam cursos de Letras-Espanhol, já que, como poderá ser visto neste trabalho, há uma distância entre o Ensino superior, ou seja, a formação inicial (e que deveria também ser contínua); e o ensino básico da rede pública de ensino do DF. Este fechar de olhos para o ensino básico, não só descontinua processos de colaboração mútua, mas também impede que eles ao menos comecem.

É sobre esta relação (ou a falta dela) que este pequeno estudo se propõe a mostrar.

III – Da efetivação da primeira fase da pesquisa – O que dizem os docentes de ensino superior sobre sua relação com o ensino básico no DF?

Como relatado na introdução, este trabalho é resultado da coleta de dados realizada junto ao primeiro grupo (i) da pesquisa formado pelos professores formadores das IES, públicas e privadas, do Distrito Federal.

Segundo dados oficiais de censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período de 2004 a 2011; de 2004 a 2008 somente uma IES pública oferecia curso de Letras com habilitação em Língua espanhola. Em 2009, este número sofreu

um incremento e passou a 5 instituições, das quais 4 eram privadas e uma pública. Em 2010 e 2011 aumentou para 6 o número de IES que ofertavam curso de graduação em Letras Espanhol, das quais 5 eram privadas e 1 pública.

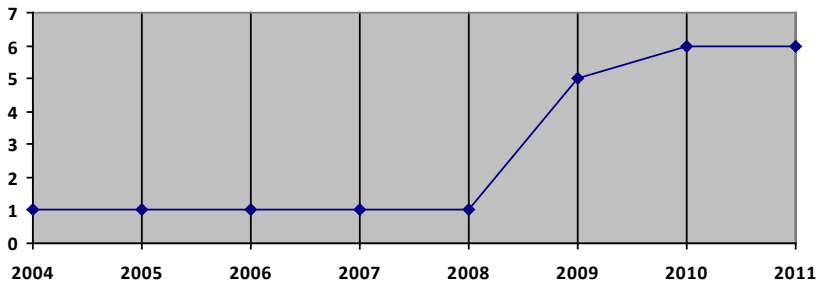


Gráfico 1 - Oferta de cursos de Graduação com habilitação em Espanhol no DF
Fonte: MEC-Inep

Em 2013, foram catalogadas pelo menos 8 instituições que dizem oferecer graduação em Letras espanhol, ou espanhol-português. Destas, 2 são públicas e 6 privadas. Contudo, ao entrar em contato com as instituições, averiguou-se que das 8, somente 3 estão com os cursos em andamento, destas 2 são públicas e 1 privada. O restante das instituições, 5 no total, relataram via telefone que ou não estão oferecendo o curso este semestre ou não formou turma. Uma das instituições não respondeu às ligações. No entanto, nenhuma delas soube explicar quando houve a última formação de turma e/ou formatura de alunos habilitados em espanhol.

Desta forma, registra-se um declínio na oferta de cursos de Letras com habilitação em espanhol no Distrito Federal (DF) como pode ser observado no seguinte gráfico:

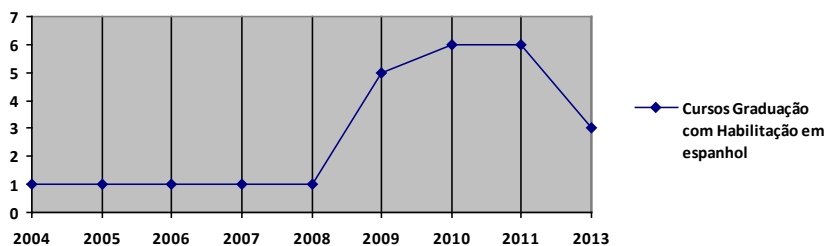


Gráfico 2 – Oferta de cursos de Graduação com habilitação em Espanhol no DF ano 2013

Das 3 IES que efetivamente oferecem o curso de Letras com habilitação em espanhol, duas, as públicas, a habilitação é em língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana (IES A e B), com cursos de 8 semestres letivos. A IES privada (IES C) oferece dupla habilitação português-espanhol em 7 semestres.

Além dos dados oficiais do Ministério da educação e dos coletados junto aos sites das IES, este estudo contempla os dados coletados junto aos professores formadores. Para tanto, 15 questionários foram enviados aos professores formadores das três IES que ofertam licenciatura com habilitação em língua espanhola. Destes, 10 foram respondidos e 5 não. Dos 10 questionários, 7 são da IES A, cujos sujeitos serão designados como S1A a S11A¹. Os outros três sujeitos, 2 da IES B e outro da IES C, serão nomeados como S1B, S2B e S1C respectivamente. A numeração e catalogação em A, B e C, justifica-se pela necessidade, nesta pesquisa, de se registrar a ausência de 5 sujeitos contatados e que, por algum motivo, não responderam os questionários, destes não respondentes, 4 são da IES A e 1 da IES C. A título de visualização, os sujeitos não-respondentes constarão na tabela 1 (logo abaixo) e depois não mais aparecerão nas outras tabelas.

Ainda acerca do recurso humano disponível, consideraram-se somente os docentes que ministram disciplinas em/de língua espanhola, o que inclui a própria língua, matérias sobre civilização espanhola e hispano-americana além de matérias que exijam do professor competência linguística (ALMEIDA FILHO, 2005) suficiente para ministrá-las. Não foram considerados professores de outras disciplinas como produção de

1 | Embora os sujeitos S8A a S11A não tenham respondido os questionários, mantemos os sujeitos na pesquisa, pois alguns dados referentes à formação podem ser coletados em documentos como o currículo lattes ou no site dos Departamentos aos quais os sujeitos estão vinculados. Por uma questão ética, nenhum nome será divulgado, embora as informações sejam públicas.

texto, pedagogia da educação, etc., que não ministram aulas específicas em/ sobre o espanhol. Além disso, levaram-se em consideração somente os dados referentes aos professores contratados/efetivos das IES. Outros professores tais como substitutos e/ou contratos temporários não foram contemplados neste estudo.

Sobre a formação dos docentes, averiguou-se o seguinte:

IES	Sujeitos da pesquisa	Ensino básico				Graduação						
		Pub	Priv	No país	Fora do país	Pub	Priv	No país	Fora do país	Letras Esp	Letras Port	Outros
IES A	S1A	x		x		x		x			x	
	S2A	x	com bolsa		x	x			x			X
	S3A	x	Sem bolsa		x	x			x			X
	S4A	x	Sem bolsa		x		x	x		x	x	
	S5A	x	Sem bolsa			X2		X2		X2	X2	X
	S6A	x	Sem bolsa			x			x			X
	S7A	x	com bolsa	x		x		x		x	x	
	S8A											
	S9A								x			x
	S10A											
	S11A											X
IES B	S1B	x		x			x	x		x	x	
	S2B	x		x		x		x		x		
IES C	S1C	x			x	X1	X2	X2	X1	X2	X2	X1

Tabela 1: Dados de formação: ensino básico e graduação

Legenda: Pub= público; Priv= Privado; Esp= Espanhol; Port= Português; X1=1ª graduação; X2=2ª graduação

Com relação ao ensino básico e à graduação, os dados da tabela 2 revelam que todos os sujeitos têm seus estudos ou parte deles realizados em escola pública. Destes, S1A, S1B, S2B e S2C, cursaram todo o ensino básico em escola pública. Dos 9 sujeitos, 4 realizaram seus estudos fora do país, 4 dentro do país e 2 não informaram. Os dados sobre o ensino básico servem como parâmetro para inferir parte da vivência do professorado nesta fase da vida com relação às instâncias público e privado, sobre a realidade dessas duas instâncias, porém, não são indicativos de que os docentes possuem mais ou menos competência para a formação de novos professores.

No que se refere à graduação, dos 15 sujeitos 7 não têm graduação em Letras e 1 é graduado em Letras português. 2 dos participantes possuem

Letras espanhol-português como segunda graduação. Os dados indicam que a maioria dos sujeitos tem graduação em Letras realizada no país, o que mostra a importância das licenciaturas.

Referente à pós-graduação, os dados revelam o que se segue na tabela 2:

Pós-graduação										
Sujeitos da pesquisa	Espec.	Mest. (curs.)	Mest (conc.)	Dout (curs.)	Dout. (conc.)	Pub	Priv	Fora do país	Dentro do país	Observações
S1A					x			x		Doutorado em Língua espanhola
S2A			X LA	x				x		Doutorado em Língua espanhola
S3A	x		x		x	x			x	Doutorado em Literatura
S4A			x			x			x	Mestrado em Linguística Aplicada
S5A	x	X1		X2		x		x		X1. Máster formação de professores de ELE. X2. Didática da língua e literatura
S6A			x							Espanhol
S7A			x	X2						X2 Linguística - Língua espanhola
S8A			x		x	x		x		Não respondeu o questionário
S9A			x		x	x		x		Não respondeu o questionário
S10A				x						Não respondeu o questionário
S11A			x		x	x			x	Não respondeu o questionário
S1B	x	x				X			x	Mestrado em Linguística Aplicada
S2B	x	x								Mestrado em Linguística Aplicada
S1C	x		X1		X2	X1	X2	X2	X1	X1-Mestrado em Linguística Aplicada X2 - Doutorado em LA

Tabela 2: Dados de formação: pós- graduação

Legenda: Espec.=Especialização; Mest (curs)= Mestrado cursando; Mest (conc)=Mestrado concluído; Dout (curs)=Doutorado cursando; Dout (conc)=Doutorado concluído; Pub= público; Priv= Privado; Esp= Espanhol; Port= Português; X1=Mestrado; X2=Doutorado; LA=Linguística Aplicada.

Em nível de pós-graduação, dos docentes das três instituições 6 (S1A, S3A, S8A, S9A, S11A e S1C) possuem doutorado concluído, dos quais 1 foi realizado dentro do país. Na IES A, 4 dos 11 sujeitos estão cursando doutorado e 2 têm mestrado concluído. Já os dois sujeitos da IES B estão cursando mestrado. Estes dados demonstram que há uma defasagem na formação acadêmica dos docentes no que concerne ao nível de instrução, já que a IES A possui apenas 5 professores com doutorado concluído. Outro dado emblemático é o que demonstra que 2 dos sujeitos S4A e S6A, apesar de terem mais de 20 anos de carreira docente, não ingressam em nenhum doutorado. Para saber os motivos que os levaram a não investir na carreira docente, seria necessária uma entrevista na qual os sujeitos colocassem suas justificativas, no entanto, tal abordagem não faz parte do escopo desta pesquisa, pelo menos no presente estágio.

Ressaltamos, ainda, que os sujeitos SA8 a SA11 não responderam os questionários e os dados referentes à formação foram coletados junto ao site dos departamentos da IESA e/ou currículo lattes.

Com relação ao ambiente de trabalho dos docentes formadores, bem como acerca da satisfação pessoal com a carreira, obtiveram-se os seguintes dados com relação ao número de turmas e de alunos:

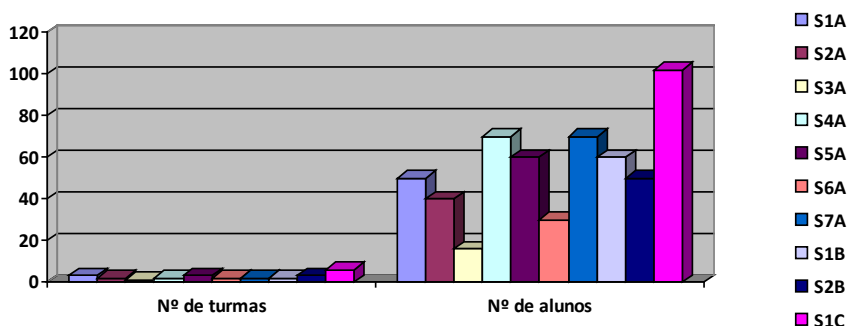


Gráfico 3: número de turmas e de alunos por sujeito

Como se pode verificar, há uma disparidade entre o número de matérias ministradas por professor. Enquanto na IES A e IES B cada professor ministra, em média, 2 matérias, na IES C o professor (S1C) está encarregado por 6 matérias.

Com relação ao número de alunos, a diferença entre as IES também é significativa. Enquanto na IES C o S1C tem mais de 100 alunos com seis

turmas, na IES A temos o S3A com o máximo de 16 alunos e uma turma. S2A possui entre 30 e 40 alunos, S4A e S7A entre 60 e 70, S5A e S1B entre 50 e 60, S6A entre 20 e 30 e S2A entre 30 e 40 alunos. Todos os sujeitos afirmaram ter horas para dedicar-se à pesquisa.

Sobre sua estrutura da IE, a remuneração, a atuação dos alunos, os docentes participantes da pesquisa responderam da seguinte forma:

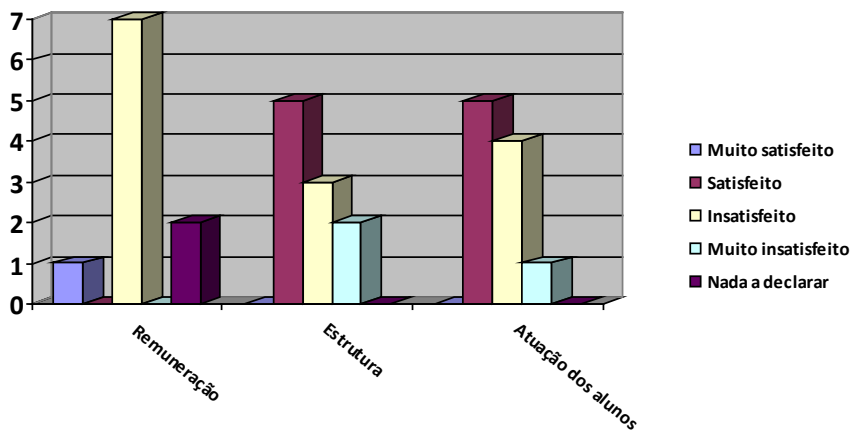


Gráfico 5: (In)satisfação no trabalho

O maior nível de insatisfação é com a remuneração, seguido da atuação dos alunos e por último da estrutura. Estes dois últimos itens, se somados, (estrutura e atuação dos alunos), atingem o mesmo patamar de satisfeito, ou seja, o de 5 sujeitos. Se somarmos o item remuneração na escala de insatisfação, atinge-se, por tanto, um patamar de 17 pontos, sendo que a escala satisfeito se somada nos três âmbitos, chega somente a 11. Assim, pode-se afirmar que o nível de insatisfação com a remuneração, com a estrutura e com a atuação dos alunos é o mais alto.

A seguinte tabela apresenta alguns dados acerca do conhecimento do professor formador sobre a Secretaria de Educação do DF e sobre o ensino de espanhol nas escolas públicas de ensino médio do DF.

Sobre a rede pública de ensino do DF, os sujeitos afirmam conhecer:				
muito	bem	a rede	pouco	nada
0	10%	30%	40%	20%
Sobre as escolas públicas de ensino médio, depois que se tornou professor formador, já esteve:				
em várias (mais de 10)	em algumas (menos de 10 mais de 5)	em pelo menos 3 escolas.	em 1 escola	nunca estive em nenhuma
0	40%	20%	10%	30%
Sobre LEM espanhol nas escolas de ensino médio da rede pública de ensino do DF.				
sabe perfeitamente como funciona na prática	sabe razoavelmente como funciona na prática	não sabe muito como funciona na prática	não sabe nada de como funciona na prática	
10%	60%	10%	20%	

Tabela 3: Conhecimento dos docentes formadores sobre a rede de ensino do DF

Os dados da tabela 3 expõem a seguinte situação: ao mesmo tempo em que 60% dos sujeitos afirmam conhecer pouco ou nada da rede, 70% já estiveram em alguma escola de ensino médio (EM), sendo que destes, 20% esteve a mais de 5 anos, outros 2% a mais de 1 ano e 10% esteve neste ano. De todos os sujeitos, 50% nunca lecionou a matéria LEM Espanhol na rede pública de ensino e 30% já lecionou durante 1 ou 2 anos, por outro lado 70% afirma saber como funciona seu ensino na prática.

Sobre a Secretaria de Educação do DF (SEDF), 50% dos sujeitos dizem conhecer pouco do organograma da secretaria, enquanto 20% afirmam conhecer razoavelmente e outros 30% admitem não conhecer nada do organograma da SEDF. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da SEDF, 60% afirmaram que o desconhecem, 20% o conhecem pouco e 10% afirmam conhecer a parte dedicada à Língua Espanhola. Contudo, no atual PPP² da SEDF não existe nenhuma parte específica dedicada à língua espanhola ou a outras línguas estrangeiras.

Com relação ao PPP das escolas públicas, 70% responderam não conhecer nenhum Projeto de nenhuma escola pública de EM.

Os dados revelam uma falta de interesse por parte do corpo docente formador dos futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) quando o assunto é a SEDF. Este desinteresse seria justificável se a referida Secretaria não lançasse mão da contratação dos futuros profissionais, o que não é real, já que a SEDF, há anos, contrata via concurso público professores licenciados de Espanhol para atuarem sem seus Centros Interescolares de Línguas e, mais recentemente, nas escolas de EM. Segundo dados da própria

2 | PPP da SEDF disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/ppp_carlosmota2.pdf

secretaria, hoje o DF conta com mais de 800³ professores concursados de língua espanhola, espalhados pelas diferentes escolas nas diversas regiões administrativas de Brasília.

Neste sentido, não seria nenhum absurdo que fosse incluído no currículo do aluno de graduação, mesmo que em forma de tópico em uma matéria, informações sobre um possível empregador, principalmente se este se trata de um ente público, o que contribuiria, sobremaneira, com o desenvolvimento da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2005) do futuro professor de E/LE

A seguir, a tabela 4 apresenta dados sobre o conhecimento dos docentes formadores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sobre os PCNs, os sujeitos afirmam:			
Conhecê-los na íntegra	Conhecer somente a parte dedicada à LE.	Conhecê-los muito pouco.	Não conhecer nada.
30%	40%	20%	10%
Dominar a parte dedicada ao ensino de espanhol	Conhecer, mas não dominar a parte dedicada ao ensino de espanhol.	Conheço muito pouco da parte dedicada ao ensino de espanhol	Não conheço a parte dedicada ao ensino de espanhol
50%	30%	0	20%

Tabela 4: Conhecimento dos docentes formadores sobre os PCNs (Espanhol)

No que tange à pesquisa e à extensão os sujeitos de pesquisa apresentaram os seguintes dados:

Dos 10 respondentes apenas 1 afirmou que, atualmente, desenvolve uma pesquisa específica para o ensino de E/LE na rede pública de ensino; 6 disseram desenvolver pesquisas gerais sobre E/LE, ou seja, sem o foco na rede pública de ensino e; 2 dos sujeitos afirmaram que não desenvolvem nenhuma pesquisa no momento.

No que se refere à extensão, 1 sujeito de pesquisa informa que desenvolve um projeto de extensão específico para o ensino de E/LE na rede pública; 5 afirmaram estar desenvolvendo algum projeto de extensão voltado para o ensino de E/LE, sem foco na rede pública e; 2 não estão desenvolvendo nenhum projeto de extensão. Ainda no âmbito da extensão, foi perguntado aos sujeitos se os eventos de extensão propostos por eles privilegiam o espaço físico da IES ou da escola. 1 dos participantes não soube informar onde é realizado seu projeto de extensão, enquanto 4 privilegiam

3 | Dados gentilmente cedidos pelo Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas (NCiL) da SEDF.

o espaço da IES, ou seja, o professor tem que se deslocar à IES para fazer o curso. Desta forma, conclui-se que, quando eventos de extensão são propostos, privilegia-se o ambiente da IES, o que de certa forma prejudica a participação de docentes nos eventos, já que a IES não se prontifica a ir onde o docente está e a entrar nas comunidades que não têm acesso ao ensino superior. Por outro lado, possibilita-se o acesso dos docentes de ensino básico no ambiente físico das IES.

Finalmente, quando perguntados sobre a contribuição do docente do ensino superior para com a formação continuada do professorado de espanhol do ensino básico da rede pública, 50% dos participantes afirmaram não estar contribuindo, enquanto 10% responderam que contribuem com projetos mensais e outros 10% com projetos semestrais. 30% não responderam à questão. Já quando indagados sobre a lei 11.161/05, 50% dos sujeitos afirmaram conhecê-la somente de ouvir falar, 40% a conhecem na íntegra e 10% não a conhecem.

III – Considerações finais

Neste breve artigo averiguamos alguns dados sobre a relação do professores de ensino superior com eles mesmos e com o ensino básico (público) do DF além de alguns dados estatísticos acerca do quantitativo de IES que oferecem graduação em Letras Espanhol.

Averiguou-se que o número de IES que efetivamente ofertam o curso de Letras-Espanhol, ou dupla habilitação espanhol-português diminuiu, apesar de constar no site do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>) 8 IES que oferecem o curso. Partes destas IES fazem propagandas do curso, porém alegando falta de alunos ou indisponibilidade para a oferta, na realidade não o efetivam. Atualmente somente três IES, duas públicas e uma privada, ofertam Letras com habilitação em espanhol, tendo alunos e professores em seus quadros.

Constatou-se que há uma disparidade no que diz respeito ao número de turmas e de alunos que cada docente do ensino superior possui por semestre e que estes docentes estão insatisfeitos com a remuneração, com a estrutura das IES e com a atuação dos alunos. Verificou-se que a maioria dos docentes do ensino superior participantes desta pesquisa conhece pouco da SEDF e mais de 50% desconhecem o PPP da instituição que mais contrata professores de espanhol no DF, e 70% não conhecem um PPP de uma escola de EM.

Finalmente, os projetos de pesquisas e de extensão não privilegiam o espaço físico das escolas públicas nem o ensino voltado para a rede pública, quando referidos à formação inicial e contínua do professorado de E/LE do ensino básico. Tudo culmina na falta de interesse por criar projetos que realmente contribuam com o ensino básico, o que impossibilita, neste caso, até mesmo o processo descontínuo de projetos que nem sequer têm início.

Há, então, uma lacuna na formação do professor de E/LE e na formação do formador destes profissionais que, segundo os dados, ignora a rede pública de ensino e, de certa forma, não dão muita atenção para os conhecimentos técnicos da profissão, como carreira e leis específicas como a lei 11.161/05. Caberia uma nova pesquisa para tentar investigar o porquê desse comportamento, além de buscar novas investigações em outras unidades da federação para averiguar se o fenômeno que acontece no DF também é vivido nos outros estados.

Espera-se que, com o desenvolvimento das outras fases da pesquisa com os alunos de Letras espanhol, professores e alunos de espanhol do ensino básico da rede pública do DF, outros dados venham a fazer parte do estudo que buscará mapear como o ensino de E/LE é visto e vivido por formadores, professores, estudantes de letras e alunos do ensino básico.

IV – Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 4ª edição, Campinas – SP: Pontes, 2005.
- DISTRITO FEDERAL, Projeto Político-Pedagógico professor Carlos Mota, Brasília: SEDF, 2012. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/ppp_carlosmota2.pdf.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.
- MAGALHÃES, G. M. Escola Pública de Línguas e Estado: conflitos entre esferas que não falam a mesma língua. In: INTERLETRAS, n. 17 v. 3, pp. 1-18, 2013. Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/>.
- VIEIRA, S. L. Educação básica política e gestão da escola. Brasília: Liber livro, 2009.

A DIMINUIÇÃO DA OFERTA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA: E A LEI 11.161, ONDE ESTÁ?

*Juliana Cristina Faggion Bergmann
Andréa Cesco*

Esse trabalho pretende trazer à tona a redução do número de escolas públicas que ensinam formalmente o espanhol como língua estrangeira, realidade que vem se configurando no Estado de Santa Catarina nos últimos anos, e a redução significativa – chegando quase a zero – das vagas para professores efetivos em exercício nessas escolas, tanto estaduais como municipais. Como coordenadoras do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Espanhol da UFSC fomos surpreendidas por uma dificuldade inesperada em encontrar colegas professores de espanhol em condições de atender aos requisitos mínimos exigidos pelo edital, qual seja a participação restrita aos professores efetivamente concursados da rede pública e em pleno exercício de suas funções em sala de aula. Essa dificuldade Colocou frente a frente com uma realidade que tem se mostrado cada vez mais alarmante: a ausência de professores efetivos de espanhol nas escolas públicas. Um primeiro levantamento nos aponta que menos de 10% das vagas na cidade de Florianópolis e sua região metropolitana são ocupadas por professores nessas condições, sendo os outros 90% supridos por ACTs, que sem dúvida desenvolvem suas atividades da melhor forma possível dentro das escolas, mas que não possuem estabilidade em seus postos, podendo ser transferidos para uma outra escola ao final do ano, do semestre, ou mesmo no meio deste. Um exemplo é o último concurso estadual para ACTs (Edital n.21/2012/SED - SC), ocorrido no mês de outubro do ano passado, em que das 2000 vagas para professores, apenas 22 estavam destinadas ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, sendo apenas 2 na grande Florianópolis. De todas as disciplinas do concurso, apenas alemão e italiano, também línguas estrangeiras, são menos privilegiadas em número de vagas. As consequências dessa realidade a curto, médio e longo prazo ainda precisam ser investigadas com maior profundidade, mas a redução das turmas de espanhol oferecidas nas escolas já acontece. Soma-se a isso um movimento de discussão da redução da carga horária de língua espanhola no currículo da escola. No entanto, o que mais chama a atenção é que esse movimento aconteça após o término do tempo de ajuste da rede pública para a inserção do ensino de língua espanhola, determinado pela Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005. Assim, essa comunicação se propõe a trazer à tona o tema do ensino da língua espanhola nas escolas da rede pública, contribuindo para um debate sobre essa realidade no Brasil.

Palavras-chave: Língua espanhola; escolas públicas; políticas públicas

Coube a nós, nesse trabalho, trazer à tona uma realidade que vem se apresentando de maneira alarmante no Estado de Santa Catarina: a redução do número de escolas públicas que ensinam formalmente o espanhol como língua estrangeira no ensino básico e a diminuição significativa – chegando quase a zero – das vagas para professores efetivos em exercício nessas escolas, tanto estaduais como municipais.

Em seu livro de 2008, *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, Martínez-Cachero Laseca destacava positivamente a região Sul do Brasil no que diz respeito ao ensino do espanhol. Segundo o autor, “*Todos os diferentes estudos realizados desde 1992, sobre o ensino do espanhol no Brasil, vêm mostrando a sua pujança e extensão na Região Sul, em número de escolas públicas ou privadas, professores, alunos e localidades*”. (p.132) E a expectativa e o otimismo do autor em relação à região Sul não terminam aí. Ele chega a afirmar que:

(...) se observa na região Sul a adoção de medidas por parte das autoridades educativas que estão possibilitando um contínuo progresso do ensino do espanhol na zona e isso apesar de que a aprovação da Lei foi inicialmente objeto de certa oposição (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 133)

1. O espanhol nas escolas estaduais de Santa Catarina

Segundo dados do IBGE,¹ Santa Catarina possui 295 municípios. Destes, 47 (16%) ofereciam o ensino do espanhol na rede pública no ano de 1998, segundo o trabalho de campo de Manuel Calderón, desenvolvido para a *Consejería de España*. São eles: Florianópolis, Abelardo Luz, Araranguá, Balneário Camboriú, Barra Velha, Blumenau, Caçador, Camboriú, Campos Novos, Capinzal, Catanduvas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Gravatal, Herval D'Oeste, Ipumirim, Irani, Itaitópolis, Itajaí, Itapiranga, Joaçaba, Joinville, Lages, Mafra, Maravilha, Nova Veneza, Palhoça, Papanduva, Piçarras, Rio do Sul, Rio Fortuna, São Bento do Sul, São Domingos, São José, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Seara, Sombrio, Tangará, Trombudo Central, Tubarão, Videira, Xanxerê e Xaxim. Já de acordo com o Informe MEC/SEB de 2005, no ano de 2005 seriam 158 escolas com espanhol e 168 professores da disciplina.

1 | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Site pesquisado em 20/04/2013. <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>

	Escolas Estaduais que oferecem o espanhol	Número de alunos	Professores ACTs Escolas Estaduais	Professores Efetivos Escolas Estaduais
2005	158	24.981	71	97

Tabela 1: Dados de 2005

Atualmente, segundo dados recentes enviados pela Diretoria de Educação Básica e Profissional² do Estado de Santa Catarina, a pedido da APEESC (Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina), no ano de 2013, 119 municípios (ou seja, 40,33% do total de municípios do Estado) oferecem o espanhol como língua estrangeira em suas escolas estaduais³ e 50.400 (cinquenta mil e quatrocentos) alunos estão oficialmente matriculados na disciplina de Língua Estrangeira/Espanhol. Quanto ao número de professores que atuam nas escolas estaduais, 139 (centro e trinta e nove) são efetivos e 198 (cento e noventa e oito) são admitidos em caráter temporário (ACT). Ou seja, temos muito mais professores temporários de espanhol do que de efetivos atuando na rede estadual de ensino.

	Municípios que oferecem o espanhol	Número de alunos	Professores ACTs Escolas Estaduais	Professores Efetivos Escolas Estaduais
2013	119	50.400	198	139

Tabela 2: Dados de 2013

Se retrocedermos 10 anos, em um levantamento feito em 2003, apesar de não termos dados completos com a relação de todos os municípios de Santa Catarina e com dados referentes ao número de professores, temos registros⁴ de que 35 municípios ofereciam o espanhol a 20.285 alunos. Ou seja, 29,41% dos municípios de Santa Catarina que trabalhavam com o espanhol já possuíam (em 2003) quase metade dos alunos registrados atualmente. Se seguirmos essa proporção, podemos arriscar dizer que em 2013 o estado deveria ter cerca de 68.969 alunos estudando o espanhol, ou seja, quase 20.000 alunos a mais do que tem atualmente. Considerando esses dados, isso indica que o ensino de espanhol nas escolas estaduais diminuiu substancialmente nestes últimos 10 anos.

2 | Informação nº 3680/2013, Secretaria de Estado da Educação, Estado de Santa Catarina.

3 | Ainda não temos dados das escolas municipais em todas a SC que oferecem espanhol.

4 | Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar, Cadastro de estabelecimentos de ensino por regional de educação, município e dependência administrativa - SC, 2003.

	Municípios que oferecem o espanhol	Número de alunos
2003	35	20.285

Tabela 3: Dados de 2003

2. O espanhol nas escolas do município de Florianópolis

Como coordenadoras do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da UFSC, fomos surpreendidas por uma dificuldade inesperada em encontrar colegas professores de espanhol em condições de atender aos requisitos mínimos exigidos pelo edital, que era a obrigatoriedade de participação de professores concursados da rede pública e em efetivo exercício de suas funções em sala de aula. Essa dificuldade nos alertou para uma realidade que tem se mostrado bastante preocupante: a ausência de professores efetivos de espanhol nas escolas públicas.

Um primeiro levantamento nos aponta que atualmente apenas 2 das vagas de professores de espanhol das Escolas Estaduais da cidade de Florianópolis são ocupadas por professores nessas condições, sendo as outras 8 ocupadas por ACTs que, sem dúvida, desenvolvem suas atividades da melhor forma possível dentro das escolas, mas que não possuem estabilidade em seus postos, podendo ser transferidos para uma outra escola ao final do ano, do semestre, ou mesmo no meio deste.

Se nos concentrarmos, portanto, apenas no município de Florianópolis, nosso primeiro foco no PIBID, comparando dados sobre a situação da língua espanhola nas escolas estaduais nos anos de 2003 e 2013, podemos verificar que em 2003, das 26 escolas estaduais, 13 escolas ofereciam espanhol como língua estrangeira, ou seja, 50% das escolas. Atualmente, 2013, temos 47 escolas estaduais - 21 escolas a mais - de acordo com o censo escolar realizado em 2012, e apenas 9 escolas oferecem o espanhol. Isso significa que agora (em 2013) menos de 20% das escolas oferecem o espanhol como língua estrangeira.

Ensino de ELE Florianópolis

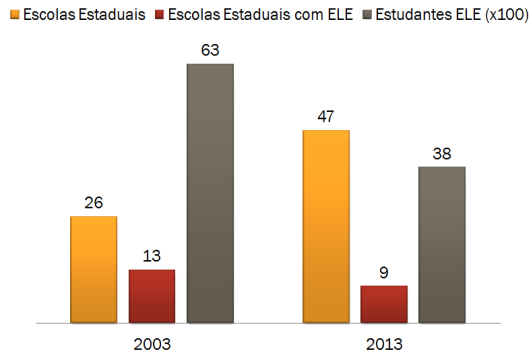


Tabela 4: Comparativo dos anos de 2003 e 2013

Além desses dados, verificando o número de alunos, temos os seguintes dados: em 2003 as escolas estaduais de Florianópolis tinham 6.320 alunos de espanhol; já em 2013 esse número caiu para 3.789. Ou seja, houve uma redução de 40,05% de alunos, conforme mostrado no gráfico abaixo:

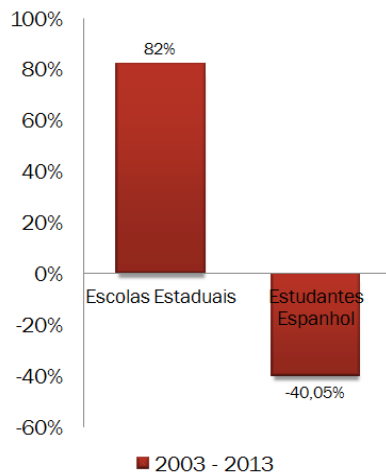


Tabela 5: Comparativo entre o número de escolas que oferecem o espanhol como LE nos anos de 2003 e 2013 e entre o número de alunos que estudam o espanhol como LE nas escolas da rede estadual nos anos de 2003 e 2013.

Gostaríamos de mencionar o caso de duas importantes escolas estaduais que, pela proximidade, tinham parceria com a coordenadoria de estágios do departamento de Metodologia do Ensino (MEN/UFSC) e recebiam alunos para estagiarem no espanhol: a EEB Getúlio Vargas, que em 2003 contava com 2189 alunos de espanhol, distribuídos entre Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Supletivo de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio; e a EEB Simão José Hess, com 299 alunos do Ensino Médio. A primeira está com apenas 3 turmas, e poucos alunos em cada uma; a escola informou que não oferecerá mais o espanhol em 2014. Quanto à segunda, ela não oferece mais o espanhol na grade curricular.

	EEB Getúlio Vargas	EEB Simão José Hess
2003	2189 alunos	299 alunos
2013	menos de 100 (3 turmas)	0 alunos

Tabela 6: Comparativo entre o número alunos estudantes de espanhol como LE nos anos de 2003 e 2013 nas escolas EEB Getúlio Vargas e EEB Simão José Hess

Quanto às escolas municipais de Florianópolis, no momento só temos informações atuais. E o que nos chama a atenção é que, segundo dados que nos foram enviados, das 35 unidades educativas de educação básica, apenas 4 oferecem o espanhol como língua estrangeira, ou seja, apenas 11,42% das unidades. Quanto ao número de professores, temos apenas 4, sendo 3 temporários e 1 efetivo, e isso para atender a 697 alunos. Quanto aos 7 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, cujo o número de alunos chega a 715, essa realidade não é diferente: há apenas 7 professores, e todos eles temporários. Ou seja, cada professor tem mais de 100 alunos.

	Escolas	Escolas com ELE	Professores	Alunos
Educação Básica	35	4	4 (3 temp + 1 ef)	697
EJA	7	7	7 temp	715

Tabela 7: Dados de 2013 sobre o ensino de espanhol como LE nas escolas municipais de Florianópolis

E não há perspectivas de um grande aumento no número de contratações. Um exemplo é o último concurso estadual para ACTs (Edital n.21/2012/SED - SC), ocorrido no mês de outubro, em que das 2000 vagas

para professores, apenas 22 estavam destinadas ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, sendo apenas 2 na grande Florianópolis. De todas as disciplinas do concurso, apenas alemão e italiano, também línguas estrangeiras, são menos privilegiadas em número de vagas.

Um levantamento realizado nos editais de concurso para a educação, de 2005 a 2012, da Prefeitura de Florianópolis, nos revelou que em 7 anos o espanhol teve apenas 2 vagas para professor efetivo no edital 008/2010. Nos demais concursos realizados, as vagas foram para professor temporário (editais de 2009 e 2010), substituto (edital de 2011) e reserva (editais de 2006 e 2012).

Já no que diz respeito aos concursos estaduais, no ano de 2004 o concurso da Secretaria de Educação (Edital SED n.066/2004) abriu 44 vagas para professores de espanhol, sendo 16 destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais e 28 para o Ensino Médio.

3. A busca por possíveis causas

As consequências dessa realidade a curto, médio e longo prazo ainda precisam ser investigadas com maior profundidade, mas a redução das turmas de espanhol oferecidas nas escolas já acontece de forma alarmante. Em uma pesquisa rápida realizada com algumas escolas, sobre a retirada do espanhol da grade curricular ou sobre a ausência de espanhol na escola, obtivemos algumas justificativas de professores e diretores para a não oferta da língua no currículo: “Porque falta interesse dos alunos e quando ele faz a matrícula opta por inglês”, “Porque não está na grade curricular”, “porque faltam professores qualificados”, “porque a carga horária é muito pequena” ou, ainda, “porque o governo não contrata professores”.

Se nos detemos às 4 últimas justificativas dadas pelos professores e diretores das escolas, vemos que elas têm fundamento, especialmente quando analisamos a proposta curricular da Prefeitura Municipal de Florianópolis - Ensino Fundamental anos finais, elaborada em 2011, que não inclui a língua espanhola em nenhum de seus anos de estudo, o que prova a falta de incentivo político para o ensino da língua. Essa ação nos leva a prever a progressiva extinção do espanhol, visto que é natural que os alunos escolham para estudar (se essa opção lhes for dada) no ensino médio uma língua que já conheçam, que nesse caso será o inglês, que eles estudarão durante todo o Ensino Fundamental Anos Finais.

Esse movimento de redução da carga horária de língua espanhola no currículo da escola acontece em vários estados do país. No Rio de Janeiro, por exemplo, esse cenário também já vem se desenhando desde 2012. Em carta enviada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e amplamente divulgada em redes sociais, a Associação de Professores de Espanhol do Estado afirma que,

Conforme declaração da subsecretária [em] reunião [realizada em 02 de março de 2012], a partir do presente ano, haverá redução de carga horária de Língua Espanhola na matriz curricular e, em 2014, restrição a possíveis oficinas, de caráter “eletivo”, no turno da tarde, em unidades escolares chamadas “Ginásios Cariocas”.

Outro exemplo é o Estado de Minas Gerais, onde o movimento de diminuição do ensino da língua espanhola vem sendo percebido há um tempo e discutido em eventos científicos desde o ano de 2010. Em texto publicado nos Anais do I CIPLOM - Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL, Amaral e Almeida (2010) chamam a atenção para o efeito contrário provocado pela Lei 11.161, de 5 de Agosto de 2005, conhecida como a lei do espanhol, prevendo que até 2012 as escolas estaduais não estariam mais ensinando o espanhol em sua grade curricular.

Segundo os autores, esse efeito contrário acontece por causa da própria Lei, que deixa em aberto a possibilidade de oferta da disciplina no horário regular de aula. Muitas escolas se valeram desse precedente para ofertar o ensino da língua na sexta aula, visto que a matrícula é facultativa para o aluno. Em suas pesquisas, Amaral e Almeida (2010) encontraram, inclusive, a preocupante situação em que escolas que já ofereciam o espanhol em suas grades também utilizaram esse argumento para retirar a oferta da língua no currículo regular.

Para Martínez-Cachero Laseca (2008), outro efeito negativo da Lei foi uma superestimação das reais necessidades do número de professores. De acordo com o autor, a

superestimação do número de docentes necessários não produziu nenhum efeito positivo, ao contrário, achamos que causou evidentes prejuízos no momento de sua implantação. As cifras de milhares de professores de espanhol fizeram com que determinadas secretarias de educação tenham decidido, assustadas diante da magnitude das mesmas, não fazer nada considerando que lhes era impossível cumprir a lei. (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p.237)

Outro fator que, sabemos, tem contado muito para as escolhas pela língua espanhola ou inglesa na escola é a tradição brasileira de ensino do inglês como língua estrangeira no currículo formal. Com isso, a existência prévia de professores de inglês na escola cria uma barreira natural da comunidade escolar para a entrada do espanhol, que corresponderia a uma “concorrência” com outra língua estrangeira e, é claro, à diminuição das aulas de um professor que já faz parte do quadro de profissionais da escola.

4. Considerações Finais

É unânime entre pesquisadores da área o fato de que os números apresentados oficialmente pelas secretarias de educação do Estado de Santa Catarina e do município de Florianópolis são incoerentes e discrepantes, o que dificulta o diagnóstico e a tomada de atitudes em ações concretas, tanto da parte do governo, quanto da parte das associações de professores.

Como consequência dessa falta de precisão no levantamento de dados, percebe-se que as ações políticas têm sido isoladas e sem o devido critério para tomada de decisão, considerando apenas a necessidade de solucionar problemas emergenciais, como o de falta de professor, por exemplo. Não há um planejamento a médio prazo que possibilite a consolidação do ensino do espanhol na escola, assim como a sua qualidade e estabilidade.

Todas essas questões nos mostram que esse é apenas o início de uma pesquisa urgente e necessária, com um levantamento de dados minucioso, sistemático e preciso, para que seja possível a médio prazo o estabelecimento de ações concretas em prol do fortalecimento da língua espanhola na rede pública de ensino básico de Santa Catarina.

5. Referências

AMARAL, E. R. T. e ALMEIDA, E. G. de. Qual o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? In: Anais do I CIPLOM - Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. p. 313-322. Foz do Iguaçu, 2010.

BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial da União em 08 de agosto de 2005. <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2005>

FEPESE - Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos. Disponível em: <http://fepese.org.br/index.php?i=14> Acessado de março a abril de 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc> Acessado em: 20 de abril de 2013.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. Coleção Orellana. Embajada de España en Brasil, 2008.

O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: SÍNTESE: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA – UMA ESCOLHA A PARTIR DA BASE CURRICULAR COMUM DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Kleber Ferreira Costa

1. Introdução

O uso do livro didático no cenário da pós-modernidade se apresenta em meio a questionamento acerca de sua utilidade frente aos desafios de se viver em uma sociedade globalizada, onde o consumismo é peça fundante dessa engrenagem global, junto aos avanços tecnológicos e às questões de identidade e fragmentação do conhecimento.

Diante do exposto, sua escolha é motivo de reflexão crítica, pois escolher uma obra que atenda a essa sociedade pós-moderna e a proposta curricular de uma escola ou região é uma tarefa complexa, em virtude de os livros didáticos apresentarem critérios nacionais, distantes das perspectivas da escola, do município ou do estado, esse quadro de dificuldade se acentua quando se trabalha com língua estrangeira.

Dessa forma, o livro didático de inglês para o Ensino Médio ganha espaço no Programa Nacional do Livro Didático do MEC – PNLD, no ano de 2011, para implantação em 2012. Trata-se de um marco na história da educação brasileira apoiar o ensino de Língua Inglesa, em especial no nível em que se espera o desenvolvimento de princípios voltados à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB 9394/96).

Paralelo a sua historicidade, políticas públicas para o livro didático, via MEC/FNDE, mantêm programas como PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), que vinculado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), criado pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, mobiliza seleção, aquisição, escolha e distribuição de livro didático no país.

Não obstante, sua avaliação pedagógica chama atenção, desde o MEC até a escola, pois diante de um país com dimensões continentais como o nosso, escolher uma obra que atenda especificamente a um público ou proposta curricular de uma instituição é difícil, devido às complexidades social e político-pedagógica em que cada Escola, Município ou Estado se encontram com seus princípios e fins educativos.

O PNLD contribui com o processo de avaliação e seleção de obras didáticas estabelecendo critérios eliminatórios comuns e específicos, sendo esses últimos, observados pelos professores no processo de escolha das obras como um “guia”. Mas, se os critérios representam um apoio ao professor, visto que a obra se apresenta em princípios gerais, já se percebe seu grau de incompletude mediante características regionais do ponto de vista geográfico, de variação linguística, de concepções de mundo ou mesmo de políticas curriculares.

Essa tendência se configura no Estado de Pernambuco, onde o documento de referência - Base Curricular Comum (BCC)¹ - norteador da prática pedagógica do professor no Estado desde o planejamento até as avaliações externas -, foi usado durante o Programa de Formação Continuada como instrumento de identidade pedagógico-curricular do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação em consonância com os Critérios específicos (Guia de Escolha) do PNLD, referenciando o professor para uma escolha com características mais regionais que gerais.

Nessa perspectiva, esse artigo tem por objetivo verificar em que medida o livro didático de Língua Espanhola para o Ensino Médio - *SÍNTESES: curso de lengua española* - atende aos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE.

Uma pesquisa dessa natureza justifica-se pelas contribuições que o processo de escolha do livro didático de Língua Inglesa para o Ensino Médio traz ao ensino de Pernambuco: primeiro, por transformar a distância de critérios nacionais em locais; e segundo, por sua escolha fazer parte do compromisso firmado no processo de amadurecimento do Programa

1 | A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC, documento dos componentes curriculares que resulta de projeto proposto pela UNDIME-PE elaborado conjuntamente, por várias instituições de Pernambuco: a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a Secretaria Estadual de Educação (SE); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esse documento se relaciona a princípios da LDB 9394/96 visando responder aos desafios da educação do Estado de Pernambuco.

de Formação Continuada do Estado de Pernambuco, norteador pela implementação de políticas curriculares, como a Base Curricular Comum, tornando a escolha desse livro fruto dessas discussões.

2. O livro didático como linguagem midiática no contexto da pós-modernidade

O livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol), agora, não mais imposto pelos órgãos superiores de educação do Estado, mas escolhido pelos professores é analisado através de critérios eliminatórios específicos para tal componente curricular, critérios esses, previstos em edital.

Essa conquista de escolher a ferramenta pedagógica de trabalho faz do professor um questionador sobre o uso que deve ser feito do livro didático, frente aos desafios da pós-modernidade, uma vez que a tecnologia da informação e da comunicação se afirma nos espaços educativos e “a linguagem híbrida dos meios tecnológicos - a forma mais qualificada de unir os sistemas de signos diversos e linguagens distintas” (SANTAELLA, 2007, p.132), ganha espaço nos ambientes virtuais.

Tal desafio diz respeito ao processo de transformação da sociedade que vem atualizando seu modo de viver, para se perceber em um espaço mediado pelos avanços da tecnologia e da informação, contribuindo para essa mudança de pensamento e ações da sociedade pós-moderna, denominada por Bauman (2001, p.31) de “sociedade da modernidade fluida” caracterizada mediante metáfora da “fluidez” ou “liquidez”, que pela dinâmica das interações, da velocidade da informação, das múltiplas formas de linguagem que invadem nossa “aldeia global” (GIMENO-SACRISTÁN, 2007, p.17) e traz a cultura midiática, ameniza a distância e o tempo através do simples toque digital.

Enquanto o livro didático, segundo Coracini (1999, p.34), “constituiria um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade”, nesse contexto de sociedade pós-moderna de conhecimento não linear, o livro didático se torna obsoleto em meio à cultura das mídias e dos ciberespaços, que de acordo com Santaella (2007), correspondem às práticas sociais de linguagens autênticas e diversas, via uso das tecnologias digitais nos espaços *on line*.

Dessa forma, a história do livro didático no espaço escolar, confundiu os objetos de ensino “a ponto de nos levar a questionar se o ensino está

centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador” (CORACINI, 1999, p.35), uma visão do professor preso a modelos prontos que de forma vigiada pelo manual do professor, reproduz ideologias do autor, da escola, da sociedade.

Sendo o livro didático um instrumento de manutenção do estado que garante a homogeneidade do pensamento, inibindo a diversidade de ideias tão presente no espaço pós-moderno, o mesmo é uma mídia, que segundo Santaella (2007, p.119), corresponde à generalização do termo mídia aos “processos de comunicação mediados por computador”, a partir da qual, todos os meios de comunicação, inclusive o livro, passam a ter tal denominação.

Nesse sentido o mesmo tem tempo e espaço delimitados e logo se torna desatualizado frente à dinâmica de ações dessa sociedade em transformação. O que difere do conhecimento produzido nos ciberespaços com uso das linguagens híbridas em que a diversidade de informação, as diferentes formas de comunicação e usos de linguagem, produzidas em *high tech*, ou seja, de forma tecnologicamente digital e virtual, deixam transparecer o mundo presente, dinâmico e atrativo.

Então, por ser o livro didático um produto mercadológico que é abordado por diferentes esferas, entre elas: política, empresarial e pedagógica, presente em campos de estudo, políticas de ensino e editorial é essa última a que chama mais atenção pelo fato de o mesmo ser um produto de consumo, embora com toda característica pedagógica já assinalada, portanto, um produto comercializado e como toda mercadoria dessa sociedade globalizada, é fruto do “mercado em escala mundial” (GIMENO-SACRISTÁN, 2007, p.19).

Por fim, se o livro didático se transformou no único instrumento de ensino e insumo de que o professor e o aluno compartilham em sala de aula, precisa ser visto com olhar não de interesse econômico-editorial, mas com “iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível, o círculo vicioso *texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático*” (SOUZA, apud Coracini, 1999, p.102). Essa iniciativa proposta pela autora integra a inclusão de uma mídia, como o livro didático, presente entre outras mídias virtuais e autênticas, que em comparação desigual, tenta reduzir as diferenças entre linguagem tecnológica

e livro didático, proporcionando aos usuários dos mesmos um estado de percepção em um mundo crítico e de investimento em novas possibilidades de aprendizagem.

3. Discussão

3.1 Aspectos metodológicos

O processo metodológico desse trabalho está baseado na pesquisa qualitativa e quantitativa de abordagem interpretativa e de natureza exploratória. Trata-se mais especificamente de uma pesquisa documental, que tem como *corpus* o documento de referência em âmbito estadual (Pernambuco) norteador da prática pedagógica e curricular do Ensino Médio e o livro didático de espanhol usado no referido Estado, por um quantitativo de mais de 75% das escolas de ensino médio da Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú, campo dessa pesquisa. Esses objetos são os seguintes:

1. A Base Curricular Comum – BCC-PE para as redes públicas de ensino de Pernambuco;
2. O Livro didático do Ensino de Espanhol do Ensino Médio – *SÍNTESIS: curso de lengua española* - Ivan Martin, Editora Ática.

A escolha desses objetos se justifica pela necessidade de se valorizar a proposta curricular do Estado de Pernambuco - Base Curricular de Pernambuco -, que foi objeto de estudo durante a implementação do Programa de formação continuada para professores do Ensino Médio.

Tal programa de formação visa propiciar mudanças didático-pedagógicas que articulem teoria e prática de acordo com a BCC2, as OCN's3, as OTM's4 e os resultado do SAEPE5, e do ENEM6. Mas centrou

2 | BCC – Base Curricular Comum.

3 | OCN – Orientações Curriculares Nacionais.

4 | OTM - Orientações Teórico-Metodológicas dos Componentes Curriculares.

5 | SAEPE – Sistema de Avaliação do estado de Pernambuco (Avaliação Externa).

6 | ENEM – Exame Nacional do ensino Médio.

seu olhar operacionalizador no documento da Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE) que, segundo sua versão de 2008,

[...] é um documento que responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino localizados no Estado de Pernambuco de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inseridos com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado (Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/bccport.pdf> acesso em 09 novembro 2012).

Esse documento teórico-metodológico que, desde 2006, discute eixos, como: solidariedade, vínculo social, cidadania, identidade, diversidade e autonomia, além de concepção de ensino específico de cada componente curricular e Gestão Escolar, integra-se às redes estadual e municipal. A perspectiva é contribuir com a formação e atuação dos professores, assim como servir de referencial à avaliação de desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE), que procura avaliar a qualidade do sistema público de ensino neste Estado, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Para o procedimento de análise e discussão dos dados serão descritas abaixo as etapas que serão sustentadas pelo olhar das implicações da escolha do livro didático na pós-modernidade a partir dessa proposta curricular.

Na primeira etapa, apresentar-se-á a caracterização da obra a ser discutida com base nos dois paradigmas (o da Solidariedade, do vínculo social e da cidadania e o de Saberes e competência) que servirão como categorias de análise.

E por fim, as discussões, objeto desse trabalho.

3.2 Apresentação da obra

A coleção analisada é denominada *SÍNTESES – curso de lengua española*, do autor Ivan Rodrigues Martin, da editora Ática. A mesma, que teve código do MEC pelo Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 nº 25175COL25, é constituída de 3 (três) volumes que abordam temas que refle sobre diversidade e cidadania.

Essa coleção foi escolhida pelos professores de Espanhol do Ensino Médio, com uma aprovação acima de 75% na Gerência Regional do Sertão

do Alto Pajeú, através do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado de Pernambuco, que teve como uma das funções orientar o processo de escolha do Livro Didático para o triênio de 2012 a 2014.

Observando alguns aspectos gerais, os três volumes da coleção apresentam algumas características comuns descritas a seguir:

- a) Não há uso da Língua Portuguesa como suporte para introduzir as comandas de cada atividade, já inserindo, portando, o aluno ao idioma alvo;
- b) Há uma presença expressiva de textos e imagens representativos do mundo hispânico e brasileiro, nos quais sobressaem a linguagem estética e suas funções sociais;
- c) No início de cada capítulo aparece uma seção *Para oír y comprender*, que recai sobre a compreensão e produção oral;
- d) Todos os volumes tem um CD com áudio;
- e) O manual do professor oferece atividades complementares, propostas de avaliação e sugestões de leitura teóricas que permitem que o professor aborde seus conhecimentos;
- f) São oito unidades temáticas em cada volume, com duas seções denominadas *Aportado* que funcionam como revisão das unidades trabalhadas, com uso de textos variados e questões retiradas de vestibulares e do ENEM.
- f) há também, no final de cada volume, três seções adicionais. São elas: glossário, tabelas com paradigmas de conjugação verbal, bibliografia e índice temático.

3.3 As discussões

Após contextualização e caracterização da estrutura dos documentos: Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco e o livro didático de espanhol do Ensino Médio: *SÍNTESIS – curso de lengua española*, de Ivan Martin, apresenta-se as duas categorias de análises que servirão de suporte para discussão dos dados desse artigo, sendo elas a Solidariedade e a Competência.

A primeira, a Solidariedade, une-se a ideia de aliança, ao compromisso social, ao respeito e a responsabilidade para com o outro, a luta pelo espaço democrático de direito contra as desigualdades sociais e ambientais de nossa sociedade, como cita Libâneo (2011, p. 48) “solidariedade que significa estar

ao lado dos excluídos e combater os efeitos das desigualdades sociais por meio de medidas concretas em favor dos desfavorecidos”.

Sendo a escola responsável pela formação de protagonistas envolvidos com o processo de aprendizagem da cidadania democrática, o termo, solidariedade, está presente na BCC – PE como um paradigma orientador citado por esse documento da seguinte forma: “Na BCC-PE, a solidariedade, associada à ideia de reconhecimento (pertencimento) e de aliança a favor da vida em comum (vínculo social), é alçada à condição de paradigma orientador da proposta” (BCC-PE, 2008, p.25), assumindo assim, a articulação central desse documento.

Nessa investigação, o termo solidariedade, assume a posição de categoria, sendo uma forma de sintetizar temáticas socioculturais correlacionadas à mesma como: vínculo social; formação de identidade; princípios de justiça social; formação do cidadão ético; a pessoa, a cidadania e o trabalho; educação comprometida com a dignidade humana, democracia e cidadania como construção e reconhecimento de direito, que são importantes enquanto desdobramento do campo conceitual em que essa categoria pode se afirmar.

Como exemplo dessa categoria, na parte de imagens e textos da página inicial de cada capítulo em que a discussão crítica sobre os problemas da sociedade são apontados é algo marcante a ser refletido, com títulos como: *¿Dónde vive la gente?* (cap. 8, vol. 1), *¿Cómo es La ciudad donde vives?* (cap. 1, vol. 2), dá-se margem para que o aluno se questione, explore as imagens com reflexões críticas e se posicione entre as relações reais e visuais, descobrindo assim o tema do capítulo.

Como não poderia deixar de questionar essa sociedade, as reflexões de Gimeno-Sacristán (2007) e Bauman (2001) servem de fundo para situar um espaço globalizado em transformação excessiva.

Depois dessa seção de imagem, segue *Para oír y comprender* que mesmo sendo para prática de audição, seus textos, geralmente diálogos fragmentados, dão conta de contextualizar uma situação problema do cotidiano que há necessidade de refletir a vida, as relações e a sociedade, sendo um pré-requisito para a discussão dos temas sociais abordados na seção *Para leer y reflexionar (texto complementário)*.

Deve-se deixar claro que muitos textos dessa seção complementar citada, em todos os capítulos de todos os volumes não apresentam questões para refletir, embora seu título (*para leer y reflexionar*) o proponha, mas como orienta o manual do professor, é algo que deve ser explorado pelo professor,

independente de orientação do autor, muito embora, o mesmo proponha roteiros de debate para alguns textos.

Outra seção de destaque que aborda claramente elementos da solidariedade, do letramento crítico, além de um conjunto de informação e temáticas da diversidade sociocultural chama-se *Para leer y reaccionar*, uma seção presente em cada capítulo da obra que traz o texto principal como atividade de leitura e compreensão, veja a seguir:

Quadro 1 – Demonstração dos gêneros e origem textual

Volume	Gênero	Origem do texto
1	Informativo (1), Declaração dos Direitos Humanos (1), Comunicado (1), Reportagem (1).	Adaptações de texto da Internet
	Contos (2), textos folclóricos (2)	Obras
2	Aviso (1), Crônica (1)	Adaptações de texto da Internet
	Relato (2), Lenda(1), Poema (2), Fábula (1)	Obras
3	Página da internet (1), Texto informativo (1), Fragmento de texto televisivo (1)	Adaptações de texto da Internet
	Lenda (1), Vinheta (1), Conto (3)	Obras

() corresponde ao número de texto que aparece no volume.

Como se observa, há uma variedade de gêneros extraídos de diferentes fontes o que proporciona um diálogo entre a ficção, a realidade, a cultura, o modo de viver, e conviver diante de uma sociedade diversa historicamente e um mundo globalizado, conflitivo e rico em diversidade que precisa ser politicamente e criticamente debatido e refletido pela grande ânsia de formar novos sujeitos capazes de intervir na sociedade, respeitando seus direitos e deveres.

Já a segunda categoria, a Competência, parte do princípio que os sujeitos constroem conhecimento pela interatividade; não havendo nada pronto e definitivo e que tudo está em constante transformação, revela a importância de o ser humano buscar sempre e procurar desenvolver competência para atuar com precisão nessa sociedade.

Essa categoria é vista na BCC-PE como um novo paradigma – saberes e competências - que se orienta pela disposição de “levar a escola a centrar-se na ampliação de saberes e competências, dos mais gerais às mais específicas, a fim de viabilizar a inserção social inerente ao desenvolvimento justo e solidário” (BCC-PE, 2008, p.31).

Nesse documento, o conceito de competência aparece como: “a articulação dos saberes com as condições específicas das situações enfrentadas” (BCC-PE, 2008, p.32), ou ainda:

[...]a competência é conjuntamente anterior e simultânea às situações, pois incorpora elementos que as precedem e se constrói no embate com cada situação. Isto significa admitir que a competência não corresponde a capacidades prontas, acabadas, que se têm em estoque para se usar quando for preciso; a competência está feita e se faz, constantemente, no exercício de cada situação, pois a competência mobiliza o que já se sabe, ao mesmo tempo em que revela o que não se sabe ainda e o que é preciso saber (BCC-PE, 2008, p.32).

Dessa forma, o ensino organizado a partir de competência, garante verificar aonde se quer chegar, o que se quer de fato desenvolver, em que contexto, com que visão de sujeito, de identidade e de sociedade, gerando, portanto, um repensar sobre práticas pedagógicas de modo que a interdisciplinaridade, a contextualização, o dialogismo e as reflexões sobre as ferramentas de ensino como escola, tempo e espaço pedagógicos, transposição didática, avaliação e livro didático ajudam a definir um ensino crítico à luz dessa categoria.

É desse pressuposto que parte essa categoria, observar se na análise do livro didático se faz presente situações didáticas que proporcionam o estudante a vivenciar experiências em que a competência se materializa a partir de práticas como:

[...]a análise, a reflexão, a crítica e a autocrítica, a argumentação consistente, o discernimento fundamentado, a apreciação dos valores éticos, afetivos e estéticos, a compreensão e a expressão dos sentidos culturais e científicos em circulação nos grupos sociais. Essas competências vão se refletir na definição das identidades, individuais e sociais, na participação solidária e nos ideais do desenvolvimento coletivo e da justiça social (BCC-PE, 2008, p.35 e 36).

Dessa forma, a obra em destaque pouco contribui para a formação de cidadãos críticos tão esperado por essa categoria que aborda em si uma mudança de paradigma, pois a mesma ainda está centrada em pergunta resposta, mediante texto, sem valorizar o questionamento, a formação do leitor crítico, a argumentação, mesmo que nela haja temas da diversidade sociocultural como já apresentado na categoria da Solidariedade.

Na seção *Para oír y comprender*, há uma parte *Ahora habla de ti* que mais apontam para questões descritivas do que o aluno pode ou não realizar (ou gostar) do que sua opinião e seu ponto de vista como formador de opinião.

Sempre marcado pelo forte controle do autor que determina a dinâmica ensino-aprendizagem, verbos usado nas comandas como: responda de acordo com o texto ...; escreva um texto com tais aspectos...; ordene a história...; complete de acordo com...; explica o que ele quer dizer...; marque a afirmativa que..., entre outros, são exemplos comuns de serem encontrados na seção *Para leer y reaccionar*, uma seção que traz o texto principal e que, portanto, poderia explorar melhor questões de análise, diálogo e construção de múltiplos sentidos argumentativos.

Há que se registrar que a seção ¡*Evalúate!* Dedicada a questões de vestibular e ENEM reproduz questões dentro do campo sistêmico gramatical, deixando fora as questões de debate e cultura da língua.

Mas, há uma seção, *Apartado*, que resume a discussão e o conteúdo dos quatro capítulos que o antecede, embora pouca, pois se apresenta apenas duas por volume, no meio e no final do mesmo, deixa claro a integração entre essas duas categorias. A primeira, a Solidariedade, apresentada através da multimodalidade, entre imagens, músicas e textos, que contextualizados, trazem o debate dos problemas da sociedade e a segunda, a Competência, que é desenvolvida através de perguntas mais críticas como: *¿Qué piensas sobre el tema?; Explica por qué...; Discute con tus compañeros sobre...; escribe una redacción en que opine sobre...*, exigem da inferência do aluno contribuindo assim para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Portanto, essas categorias se unem a reflexões presentes em um currículo marcado pelas transformações de uma sociedade globalizada que busca, pelo viés da educação para o desenvolvimento da pessoa humana em todas as suas dimensões, formar sujeitos protagonistas atuantes nesse contexto de sociedade.

4. Conclusão

O livro didático de língua espanhola para o Ensino Médio se configura entre as principais políticas de ensino do MEC/FNDE voltado ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira nos espaços da escola.

Visto como um produto de consumo, fruto desse processo econômico global, historicamente mantém seu caráter homogeneizador do conhecimento, preso a verdades ultrapassadas, pelo tempo de vida útil no mercado (três anos). Não deixando de considerar sua contribuição para colaborar com a manutenção das classes dominantes, pelos conceitos que o mesmo aborda sem atualização permanente.

Diferente da pós-modernidade pensada por Bauman (2001) e Santaella (2007) que traz o conhecimento nos *softwares*, nos jogos digitais e nas redes, o livro didático vem pronto e determinado, inibindo a criatividade dos sujeitos da educação (professor e aluno), revelando ser a única fonte de conhecimento que chega à sala de aula de línguas.

Nesse contexto se apresenta a coleção *SÍNTESIS – curso de lengua española*, uma ferramenta ainda propondo conhecimento mais sistêmico e de análise linguístico-textual, que de mundo (BRASIL, PCN de LE, 1998), gerando pouco insumo, pois sua limitação agrega valores do ponto de vista do autor, no contexto que o mesmo se encontra e embora sua escolha seja pelo professor, já vem direcionada pela seleção prévia do MEC.

Se a BCC-PE pode nortear sua escolha pelo professor, ainda há muito o que se fazer para implementá-lo ou ampliar sua visão didática para não se tornar apenas um produto de consumo. Percebe-se nessa obra uma grande perspectiva em letramento crítico, já com textos que apontam para diferentes modalidades, precisando, portanto ser explorado pelo professor, agente e crítico de um planejamento também com essas características, pois os temas da sociedade já são tratados, valorizando assim o paradigma da solidariedade, da cidadania e do vínculo social dessa proposta curricular.

Mas falta o questionamento crítico para motivar essa discussão ao ponto de contribuir com o desenvolvimento do paradigma de saberes e competência dessa mesma proposta. Poucos questionamento são aplicados, poucas reflexões críticas são motivadas o que não articula uma nova forma de ver o mundo, mas de permanecer na inércia, contribuindo para um ensino de língua estrangeiro acrítico, historicamente constituído de estudo de vocabulário, tradução e gramática.

Portanto, pelo seu formato de característica nacional, distante das propostas pedagógicas regional ou local, em muito o MEC via PNLD já contribuiu - uma vez que esse componente de língua estrangeira era desassistido - mas, faz-se necessário um olhar sobre a formação continuada de professores de língua que proporcione a união desse instrumento - livro didático - com a visão de sociedade e currículo crítico que temos, para assim

podermos propor um ensino-aprendizagem de língua estrangeira real, para um estudante sujeito do processo de aprender a aprender nessa sociedade em transformação globalizada.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. **Programa nacional do livro didático –FNDE/PNLD**. Disponível em <www.fnde.gov.br> Acesso em 09 novembro 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998, 120 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**; tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética**. CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. – 1ª ed. – Campinas, SP : Pontes, 1999.

_____, Maria José Rodrigues Farias. **O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula**.CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. – 1ª ed. – Campinas, SP : Pontes, 1999.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**; tradução Valério Campos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 2).

- MARTIN, Ivan. **SÍNTESIS – curso de lengua española** . Ensino Médio. – São Paulo : Ática, 2010.
- PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino**. Recife: SE, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. – São Paulo : Paulus, 2007. – Comunicação.
- SOUZA, Deusa Maria de. **Livro didático: arma pedagógica?**.CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. – 1ª ed. – Campinas, SP : Pontes, 1999.

¿CÓMO EL LIBRO DIDÁCTICO ESTÁ ABORDANDO LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN?

Klismman Brito Lisboa.

Orientador: Janderson Martins dos Santos

Resumen

El objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis del abordaje de la pronunciación del español en un manual didáctico de Español Lengua Extranjera (ELE), direccionado a la Enseñanza Media. Para tanto, tratamos, inicialmente, de la importancia de la enseñanza de la pronunciación para aprendices brasileños de ELE en este contexto de aprendizaje. Con el fin de fundamentar teóricamente este trabajo, recurrimos a los estudios de Sacristán (1997), Falcão (2009), Lopez (2004), Olivé (2004), Junger (2005), Richards y Rodgers (2001), que presentan trabajos en el área de la enseñanza-aprendizaje de LE. Además, consultamos los documentos oficiales brasileños de enseñanza los PCN y las OCEM, con el fin comprobar si el material didáctico *El arte de leer español* bajo análisis fue elaborado en consonancia con lo propuesto por esos documentos. Al final, presentamos propuestas de estrategias didácticas relacionadas a la enseñanza de la pronunciación que se pueden desarrollar en situaciones en que los materiales didácticos adoptados no abordan satisfactoriamente la pronunciación.

Palabras clave: Enseñanza. Lengua Extranjera. Pronunciación.

1. Introducción

Nuestra investigación tiene como objetivo principal verificar la importancia dada a la enseñanza de la pronunciación en un manual didáctico de ELE dirigido a alumnos de la Enseñanza Media. Objetivamos, además, observar si el abordaje que sigue las orientaciones propuestas en los documentos oficiales de la enseñanza en Brasil (PCN y OCEM).

Para alcanzar nuestros objetivos, primeramente, discutimos la importancia de la enseñanza de la pronunciación en las clases de Español Lengua Extranjera (ELE). A continuación, presentamos las principales orientaciones que los documentos PCN y OCEM sugieren para la enseñanza de Lenguas Extranjeras, con el intuito de fundamentar nuestro análisis crítico del manual didáctico elegido para esta investigación.

Presentamos, en seguida, nuestro análisis del abordaje de la pronunciación en el material didáctico, focalizando el modo como el estudio de esta habilidad fue desarrollado en este material, y, también, si su concepción respetó los parámetros establecidos por los documentos oficiales de enseñanza.

Finalmente, como resultado de nuestro análisis crítico, y presentamos algunas propuestas didácticas de enseñanza de la pronunciación, con la intención de contribuir con la labor docente del profesor de ELE en la Enseñanza Media.

2. La importancia de la enseñanza de la pronunciación

Es de suma importancia la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera, por ser la base de la expresión y de la comprensión oral, sin la cual la comunicación no podría ocurrir de manera clara. Por ello, esta debe ocupar un lugar central en el proceso de enseñanza, puesto que es importante que los estudiantes pronuncien y comprendan de forma adecuada los sonidos de la lengua que están aprendiendo, según Sacristán (1997, p.113), “pronunciar correctamente es necesario para entender y sobre todo para hacerse entender”.

Trabajar la pronunciación en las clases implica presentar un elemento de la lengua que proporcionará al estudiante conocer más a respecto del idioma extranjero, sus características y las diferencias que el mismo presenta con relación a su lengua materna. Por medio

del conocimiento de cómo se pronuncia correctamente las palabras, y presentando los elementos segmentales (pronunciación de vocales y consonantes) y suprasegmentales (acentos y entonación) del idioma, el alumno podrá desarrollar las destrezas que deben ser trabajadas para que se alcance la máxima competencia comunicativa. Sobre la enseñanza de la pronunciación, Falcão (2009) señala que:

Sua importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois e através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível. (FALCÃO, 2009, p. 16)

La pronunciación cubre, entonces, una serie de aspectos lingüísticos que deben ser presentados con más atención, visto que una buena pronunciación no es solamente un accesorio para la oralidad, sino también uno de los elementos que permite el entendimiento y comprensión de la lengua estudiada. El conocimiento a respecto de los sonidos, resultará en una competencia lingüística más allá de un mero conocimiento fonético-fonológico del idioma, pues trabajará la sensibilidad lingüística del alumno en relación a las características de la lengua extranjera y la diferencia con su lengua materna. De esa forma, se proporciona al alumno aprender que la lengua presenta una heterogeneidad y que ella sufre influencia social, cultural e histórica.

De esta manera, debe ser concedido a la pronunciación la misma importancia que se muestra al enseñar la gramática, pues el trabajo integral posibilita un desarrollo mayor en el aprendizaje de los estudiantes. Además de desarrollar la conciencia crítica, el respeto a la diversidad cultural, esto resulta en ampliar la perspectiva de mundo del alumno, puesto que el conocimiento de otra lengua enriquecerá su propia cultura, y lo capacitará para que él pueda actuar en un mundo diferente del que vive.

Por eso, el profesor al analizar tal importancia y priorizar la enseñanza de la pronunciación como uno de sus objetivos de aprendizaje, debe tener en su plan de enseñanza un método que priorice trabajar la comunicación a nivel oral, visto que para la enseñanza de lenguas el alumno debe desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, oír, leer y escribir, pues, de este modo, poder actuar en las situaciones reales de comunicación. Así que, se debe buscar un método que enfatice la importancia que tiene

tal elemento lingüístico para el aprendizaje, que subraye la importancia que tiene la pronunciación para los procesos comunicativos de la lengua.

De esa forma, el profesor debe observar, cuando aborde la pronunciación del español, que tendrá que trabajar la gran variedad de la lengua, visto que el idioma no presenta una homogeneidad. El educador debe mostrar a sus alumnos que la gran diversidad lingüística debe ser vista como una cualidad que enriquece el idioma y todo eso debe ser presentado de forma que no genere prejuicio.

Delante de esa pluralidad lingüística y con respeto a lo que dicen las OCEM sobre enseñar el respecto a la diversidad cultural, el profesor tendrá la oportunidad de presentar la forma de pronunciación que él aprendió en su formación, pues cada educador hablará una variedad de la lengua española y es por medio de esa que el alumno tendrá su primero contacto con una de las formas de habla del idioma. Conforme el profesor va presentando su variación, no se puede olvidar que la pronunciación que está enseñando a sus alumnos es una de las muchas que componen la lengua española, por eso la forma como el educador presenta el idioma debe ser de manera que no imponga al alumno aprender solamente la del profesor, demostrando al aprendiente que su conocimiento adquirido es un portal para conocer mucho más de la lengua.

3. Las Orientaciones de los documentos oficiales: PCN y OCEM

El Programa Nacional de Libro Didáctico (PNLD) todavía no ha definido criterios oficiales para la evaluación de libros destinados a la Enseñanza Media. De esa manera, nos apoyamos en las observaciones de los documentos (PCN y OCEM) creados con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) que señalan la importancia de desarrollar en la Enseñanza Media, la lectura, la práctica escrita y la comunicación oral. Por medio de este último, es que señalamos, en este trabajo, la importancia de abordar la pronunciación en el libro didáctico.

El problema que muchos libros didácticos presentan no está solamente en el abordaje exagerado de la gramática de la lengua que generalmente se hace, sino también en cómo esta es abordada. Es decir, se trata de un tipo de abordaje que expone el idioma como se fuera algo que se aprende mediante el conocimiento solo de estructuras y reglas. Así lo que se observa es la preocupación de solamente explotar, primeramente,

la gramática y, además, la comprensión lectora y la producción escrita del alumno, no otorgando valor y significado que la lengua tiene.

Cuando los documentos (PCN y OCEM) apuntan para que se enseñe la lengua concediendo a ella valor y significado, lo que se quiere decir es que, al presentar la lengua, la gramática y sus reglas deben ser el soporte para el alumno, de forma que él pueda utilizar el conocimiento gramatical para desarrollar su competencia comunicativa. Tanto la comprensión lectora como la expresión escrita deben ser componentes que servirán para que el estudiante pueda actuar de forma independiente, adquiriendo cada vez más conocimiento del idioma.

Las propuestas de los documentos abordan maneras de como presentar el idioma, teniendo como una de las prioridades la presentación de la gramática de forma que sea enseñada como parte de un todo. Sin embargo, la lectura y la gramática acaban ganando casi prioridad total en la enseñanza de la lengua española. Así que la gran parte de los libros didácticos adoptados para enseñanza de ELE en la Enseñanza Media promueven y refuerzan metodologías que priorizan la comprensión lectora, la interpretación de textos, con enfoque en la gramática, no proporcionando el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

El objetivo que está presente en los documentos, no es solamente trabajar las reglas gramaticales, sino también el contexto de utilización de ella, o sea el estudiante debe conocer las reglas gramaticales de la lengua y poder utilizarlas de forma independiente en diversos contextos. Conforme se observa, en general, en el proceso de la enseñanza de idiomas, los documentos (PCN y OCEM) apuntan para la necesidad de perfeccionar la enseñanza de la lengua extranjera, que debe adoptar una visión más amplia de los contenidos que corresponden a los programas del curso, para que trabajen las habilidades más allá de la simple comprensión gramatical.

4. Metodología

Para la realización de este trabajo, llevamos a cabo un abordaje de naturaleza bibliográfica, focalizando textos que abordan teorías que tratan de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y específicamente, de la enseñanza de la pronunciación. Se procedió, de modo particular, al análisis de los documentos oficiales que rigen la enseñanza en Brasil, para que este nos sirviera de parámetro para nuestra descripción y análisis del

manual didáctico de ELE, con particular atención al modo de abordaje de la pronunciación.

El manual didáctico de ELE que elegimos para nuestra investigación es “El Arte de Leer Español”. Este manual ha sido elegido según el “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) y es utilizado como herramienta didáctica en la escuela Lameira Bitencort, en la ciudad de Castanhal, Pará. Es una colección direccionada a alumnos brasileños que cursan la Enseñanza Media y los autores son TerumiKoto Bonnet Villalba y Deise Cristina de Lima Picanço. La edición que analizamos ha sido publicada por la editora Base Editorial (2010).

5. Descripción del manual

Conviene aclarar, de antemano, que consideramos ser este uno de los materiales más importantes que sirve de apoyo al profesor y al estudiante por presentar soporte teórico y práctico para el aprendizaje de ELE, lo que permite que el alumno desarrolle su competencia comunicativa a través de distintas actividades y tareas. A este respecto, Richards y Rodgers (2001) subrayan que los materiales de enseñanza deben ser definidos conforme los objetivos del aprendizaje de la lengua que, a su vez, es permitir el desarrollo de las destrezas del alumno.

El material didáctico de ELE que analizamos es una colección compuesta por tres volúmenes, cada uno organizado en doce unidades. El volumen 1, intitulado “Contacto”, presenta como unidades temáticas: *Identidad; La lengua es útil para la comunicación; La escuela de la vida; El cuerpo y la calidad de vida*. El volumen 2, intitulado “Interacción”, presenta las unidades temáticas: *América; Trabajo y sociedad; El mundo urbano; Salud y relaciones humanas*. El volumen 3, intitulado “Transformación”, presenta las unidades temáticas: *Información, aventura y medio ambiente; Música, poesía y sus amores; Ciencias y tecnologías; La vida pasa por celebraciones*.

Cada unidad temática presenta secciones direccionadas a la comprensión del texto, a saber: “¡Mira!”, “¡Acércate!” y “¡Dale!”. Esas secciones son las que más se repiten en el manual. Se presenta, también, una sección dedicada a la explotación de la gramática, intitulada “Ahora tú”.

Los temas abordados no son muy profundizados. Sin embargo, se proponen actividades en grupos para desarrollar estos temas, proporcionando la interacción entre los alumnos. Sobre este aspecto, el manual nos parece

positivo. Richards y Rodgers (2001) señalan, pues, que es importante observar si el material didáctico posibilita a los alumnos trabajar en grupos para desarrollar la socialización entre ellos, de manera que puedan actuar, por medio de la lengua meta, repetidas veces, sin la presencia del profesor.

Cabe señalar que el material presenta actividades interdisciplinarias, relacionando a la enseñanza de ELE otras disciplinas, como Sociología, Biología, Salud, Ecología, Tecnología, además de la Geografía, la Historia y la Literatura. Al proponer este tipo de trabajo, el manual, bajo nuestra mirada, se muestra en consonancia con uno de los puntos que los documentos (PCN y OCEM) orientan. Es decir, al promover la interdisciplinariedad, se permite que el alumno amplíe su conocimiento de mundo de forma que, comprendiendo la interrelación que las disciplinas presentan, puedan percibir la relación de estas con la sociedad y con su propia vida.

5.1 El abordaje de la pronunciación en el manual “El Arte de Leer Español”: un análisis crítico

Desde el primero momento del análisis, se constató que este manual didáctico ha sido concebido básicamente para explotar la comprensión lectora, de esa forma, no contiene actividades dirigidas al desarrollo de las demás habilidades lingüísticas. Las secciones direccionada para el trabajo con el texto son, ¡Mira!, ¡Acércate! e y ¡Dale!, esas secciones son las que más se repiten en el manual comprobando la prioridad del manual de desarrollar la lectura.

Según las observaciones del contenido del libro, los temas tratados siguen la propuesta presentada por el libro que visa como prioridad la comprensión lectora, y textos que muestran la diversidad del idioma. Sin embargo, no se debe olvidar que para aprender una lengua, no basta solamente conocer estructuras gramaticales e interpretar textos o desarrollar solo la comprensión lectora. El alumno debe desarrollar todas las destrezas lingüísticas, o sea, las de expresión (escrita y oral) y las de comprensión (lectora y auditiva).

Es oportuno comentar, aquí, que no se puede esperar que los libros didácticos sean perfectos, ya que cada material didáctico sigue una determinada metodología que, a su vez, estará regido por un punto de vista. Según Richards y Rodgers (2001, p. 7) “los métodos parecen estar basados en diferentes puntos de vista sobre lo que es la lengua y cómo se aprende”. Por eso, cada material didáctico presentará una metodología

conforme un principio teórico basado en estudios del aprendizaje de la lengua, priorizando, en muchos casos, una habilidad específica que debe ser desarrollada para que se aprenda el idioma.

Nuestro análisis nos permitió constatar que, por presentar una metodología que prioriza la comprensión lectora, el manual didáctico presenta más fundamentos del enfoque tradicional, pues todas las actividades propuestas para el desarrollo de esa destreza focalizan el conocimiento de estructuras del texto, de manera que el alumno, tan sencillamente, decodifique los significados vehiculados en los textos. Sin embargo, por presentar tareas en grupos el manual acaba presentando, también, rasgos del enfoque comunicativo.

Nuestra investigación tenía como objetivo principal de verificar como el manual “El arte de leer español” abordaba la enseñanza de la pronunciación de la lengua española. Sin embargo, al final del análisis, se constató no ser posible analizar el *modus operandi* de la pronunciación, simplemente porque no hay en este material el abordaje de esta habilidad, por lo menos no explícitamente, con la excepción de la presentación de este cuadro fonético-fonológico en el volumen 1 en la página 37-38, sin ningún comentario o actividad referente a los elementos expuestos, o algo que señale continuidad más adelante en los otros volúmenes del manual. Así, pues, los alumnos siguen aprendiendo solamente las estructuras gramaticales, la lectura e interpretación de los textos, como si aprender una lengua fuera sinónimo de aprender tan simplemente gramática y vocabulario, como verificado en el manual bajo análisis.

6. Propuesta didáctica

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece oportuno presentar algunas sugerencias de estrategias de aprendizaje con el intuito de contribuir para el trabajo del profesor que, obligatoriamente, debe impartir sus clases con un material didáctico deficiente como este que compuso el *corpus* de nuestra investigación. Antes, sin embargo, conviene aclarar algo: en lo que concierne a las deficiencias en el manual didáctico utilizado en la Enseñanza Media, nos queda subrayar que solamente una evaluación previa, crítica e consciente, a la hora de elegir el material didáctico, podrá resultar totalmente positivo. Se debe evaluar el material según las necesidades de aprendizaje, tomando como criterio esencial la integración de destrezas,

para que se pueda proporcionar a los aprendices lograr, adecuadamente y efectivamente, la tan soñada competencia comunicativa, prevista, incluso, en los documentos oficiales de la enseñanza del español en Brasil.

Sugerimos, por lo tanto, elegir materiales concebidos bajo el Enfoque Comunicativo, pues, según Falcão (2006), este prioriza el abordaje de funciones comunicativas, desarrollando, a la vez, las cuatro destrezas por medio del uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. Esa concepción de Enseñanza de Lenguas presenta una gran ventaja en el aprendizaje de los estudiantes, pues demuestra la importancia de desarrollar la pronunciación del individuo y el valor que esta tiene para la interacción en los procesos comunicativos. Además, hace con que el lenguaje asuma un papel que los documentos enfatizan, o sea, que el desarrollar las habilidades comunicativas del aprendiente por medio de la interacción.

Basándonos en trabajos ya publicados a respecto del asunto, en seguida presentaremos algunas sugerencias para que el profesor pueda preparar y desarrollar sus clases de modo adecuado a las necesidades del alumnado brasileño de ELE.

6.1 *¿Qué norma enseñar?*

Conforme lo afirmado anteriormente, la variante del profesor es el primero contacto con una de las formas de habla del idioma. Sin embargo, no se debe presentarla como la única forma que existe de hablar el idioma y, además, se debe respetar la variación que el estudiante pueda haber conocido anteriormente. Atento a esta cuestión, el docente no puede olvidar que el libro también puede presentar una variante diferente de la utilizada por él, en este momento el educador debe observar que es una oportunidad de trabajar con las diferencias que el idioma presenta. Sobre eso, las OCEM orientan que:

O estudante não deve ter no livro didático o único input da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes [...] (OCEM, 2006, p. 138)

De esa forma, el profesor debe ser capaz de utilizar la variante (o variantes) del español que el manual adopta y, también, presentar sus variaciones. Además, debe incluir en su programa de enseñanza los elementos segmentales y suprasegmentales según su variante y la del material utilizado.

De acuerdo con Falcão (2006), mediante el abordaje de estos elementos, será posible percibir cuáles presentan más dificultades para el alumno. Así pues, de acuerdo con el desempeño del estudiante, el profesor podrá adecuar su contenido programático inicial.

6.2 *El abordaje de la pronunciación*

Según Falcão (2009, p. 97), “o professor precisa também definir de que modo irá trabalhá-los”. De este modo, sugerimos el uso de prácticas auditivas pues la pronunciación estará en foco. El alumno debe tener otras referencias de variaciones del idioma español, y con la utilización de esa práctica el alumno podrá trabajar su percepción de los sonidos de la nueva lengua. La autora subraya, todavía, que:

“A primeira fase, ou de percepção, refere-se ao uso de práticas auditivas, para que o aluno possa conhecer o sistema fonológico da nova língua. Corresponderia à fase de sensibilização dos alunos para os novos sons que se apresentarão a eles.” (FALCÃO, 2009, p. 97)

Este proceso también trabajará la percepción del alumno en relación a su lengua materna, pues observará la diferencia que el idioma materno presenta con respecto al idioma extranjero. En este caso, en el momento de la producción oral de los alumnos, el profesor debe realizar prácticas controladas. Priorizar actividades que trabajen la audición, para que se familiaricen con los sonidos del español para, en seguida, practicar la repetición de lo que escuchan dentro de un contexto que posibilite la interacción.

A modo de conclusión

Nuestro trabajo propuso investigar si el manual didáctico utilizado en la enseñanza de ELE abordaba la enseñanza de la pronunciación, para eso nos basamos en los PCN y las OCEM para analizar el manual y tomamos como criterios las propuestas presentadas en ellos para verificar si el manual estaba adecuadamente elaborado. Direccionamos nuestro análisis al manual didáctico por la gran importancia que este tiene para el aprendizaje del estudiante y la influencia que tiene sobre el profesor en el momento de seleccionar los contenidos que debe explotar.

El análisis comprobó que la metodología que el manual utiliza focaliza solamente una habilidad: la comprensión lectora, considerándola la más importante para que el alumno aprenda la lengua española, minimizando la importancia de las demás destrezas. Conforme las orientaciones presentes en los documentos (PCN y OCEM), el estudiante debe desarrollar todas sus habilidades para lograr la competencia comunicativa.

Por lo tanto, analizamos el enfoque que el manual presentaba a fin de definir si este proporcionaba el aprendizaje de la pronunciación, que se inserta en la práctica de la oralidad, una de las destrezas señaladas por los documentos. De este modo, se constató que el manual que analizamos no favorece al estudiante apoyo para desarrollar las destrezas lingüísticas. Así, pues, la posibilidad de lograr la competencia comunicativa estará comprometida, una vez que el trabajo con la lectura, no puede ser considerado lo más importante para el aprendizaje de ELE.

De este modo, no se puede esperar que el estudiante sea capaz de actuar en el mundo de forma crítica e independiente, pues conforme si observa en el manual adoptado en la Enseñanza Media, el trabajo está centrado en la gramática, lectura y escrita, ignorando la necesidad del aprendizaje de la expresión y comprensión oral.

Esperamos que esta investigación pueda haber contribuido para que el profesor trabaje el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación según las propuestas presentadas por los documentos que gobiernan la enseñanza en Brasil y la literatura especializada. Y que comprendan que todos los componentes utilizados para el aprendizaje de ELE deben ser trabajados en conjunto, pues para desarrollar la competencia comunicativa el alumno debe tener un buen dominio de cada una de las destrezas.

Cabe concluir, considerando todo lo expuesto, que el educador debe reflexionar sobre su práctica docente, reconociendo la necesidad primordial que tiene la pronunciación en las clases de ELE, a fin de desarrollar las habilidades de producción y comprensión oral de modo integrado a las demás destrezas, garantizando, por lo tanto, un aprendizaje crítico y de más calidad.

Referencias

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Editora Arco/Libros, S.L, 2004, Edición 2.

COSTA, E. **O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico.** Universidade Federal de Minas Gerais: Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2029.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2013.

FALCÃO, C. A. **Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE: Diagnostico e proposta didática.** 2009. 125f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará Centro de Humanidades, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/carla_aguiarfalcao.pdf. Acesso em: 28 de março de 2013.

JUNGER, C. S. V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula.** In: Anuario brasileño de estúdioshispánicos, v.15, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, Edição 5, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 13 de maio de 2013.

LÓPEZ, M. C. **Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos.** Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). SGEL, 2004.

OLIVÉ, D. P. **Los contenidos fonéticos-fonológicos.** Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). SGEL. 2004.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 de março de 2013.

PACANÇO, C. D; VILLALBA, K. T. **El arte de leer español: contacto.** Volume 1, Base editora, 2010.

_____; _____. **El arte de leer español: interacción.** Volume 2, Base editora, 2010.

_____; _____. **El arte de leer español: transformación.** Volume 3, Base editora, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Parte II- Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso em: 23 de março de 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid, Cambridge University Press, 2001

SACRISTAN, M. L. G. **La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica.** Revista Carabela, no 41, Madrid, 1997, p.111-128.

TOMÁS, N. T. **Manual de pronunciación española.** Madrid: Consejo superior de investigación científica, 2004.

VILAÇA, M. L. L. **Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 9 de maio de 2013.

INCLUSÃO SOCIAL FRENTE A UMA DEMANDA MULTICULTURAL

Luciana Pitwak Machado Silva Prates

A escola está, politicamente, despreparada para orientar ambientes com indivíduos multiculturais, pois sente dificuldade de planejar a melhor linguagem que transmita a mensagem intencionada, e que esta seja recebida satisfatoriamente por todos os envolvidos, independente de sua forma de pensar e agir.

As diferenças estão inseridas na escola moderna, na qual cada um é um, fugindo da estrutura escolar que, devido às dificuldades de compreender o “mundo” do outro, transmite a mensagem de acordo conforme a “visão de mundo” do professor ou da instituição, não se preocupando em perceber se o aluno recebeu adequadamente a informação transmitida, tal como foi intencionada, ocasionando prejuízos no processo de aquisição dos conhecimentos transmitidos, acentuando as diferenças e, ocasionando uma forte falha na comunicação entre professores, alunos e do próprio sistema.

No ensino de línguas estrangeiras, nas regiões de fronteira, se a língua estudada é a mesma falada no país vizinho, como é o caso das cidades de Guajará Mirim e Guayarámerin (Brasil-Bolívia), as diferenças acabam sendo mais acentuadas que as que ocorrem em uma região “neutra” de contatos fronteiriços, pois as fronteiras são consideradas ricas, pela diversidade cultural, a pesar dos possíveis conflitos que podem ocasionar.

Nesse ambiente, cuja diversidade cultural está aflorada, é preciso elaborar projetos de políticas públicas que promovam a interação e integração dos indivíduos envolvidos, buscando respeitar as diferenças sócio-culturais

que, em muitas das vezes, constituem fator de resistência ao estudo da língua estrangeira oferecida naquele espaço geográfico, principalmente se existirem características do pensamento pós-colonial, quando os indivíduos envolvidos tiveram uma história de colonização, cujas feridas perduram e tendem a impedir a inserção do novo na realidade do mundo atual, globalizado.

Partindo do pensamento que a ciência e a tecnologia podem nos auxiliar, caímos na ilusão de que todos os problemas estarão resolvidos e que os recursos tecnológicos irão salvar a humanidade, porém muitas vezes nos deparamos, em sala de aula com esse pensamento, no entanto, passamos por situações que nos faz acreditar que estaríamos muito melhor amparados se não estivéssemos tão dependentes de tais recursos.

Nos valemos deles para minimizar os possíveis problemas ocasionados pelas divergências de pensamentos das diferentes sociedades, mas não devemos ater-nos apenas a eles, pois muitas vezes, podem ser a nossa “salvação”, outras podem ser a nossa “perdição”.

Normalmente, a escola transfere a “obrigação” de solucionar os eventuais problemas que acontecem em sala de aula ao professor, que deve ter as qualificações necessárias para receber esses alunos, compreender suas necessidades, angústias e dificuldades e buscar estratégias que diminuam suas diferenças, oportunizando a aproximação das culturas e reconhecimento mútuo.

A escola tem um papel fundamental na educação dos futuros cidadãos; porém, necessita de referências concretas para apoiar suas ações; logo, baseia-se nas estruturas tradicionais que “engessam” o sistema que precisa ser ágil e tolerante às novidades que surgem a cada instante, tendo em vista as trocas de experiências entre os grupos sociais que, apesar de, constantemente, entram em atrito, contribuem mutuamente para o fortalecimento das nações e, conseqüentemente, do mundo.

Paulo Freire influenciou muito a pedagogia e as ciências humanas no mundo, o que é reconhecido por McLaren, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

[...] acredita na pedagogia freireana como uma importante ferramenta para a construção de sociedades democráticas, discutindo o desafio colocado pela pós-modernidade de enfrentar nossa própria fragmentação, descobrir-nos como sujeitos de nossa própria história, nossa incompletude e fragilidades diante do cenário de globalização e exclusão ascendente dos pobres e oprimidos de todos os cantos da terra. (McLaren, 1999)

Assim, a partir de uma observação idealista, é possível perceber que cada indivíduo tem seu papel na sociedade e, contribui de alguma forma para o seu crescimento portanto, ser diferente não deve ser considerado “errado”, mas uma outra forma de pensar e ver o mundo.

Partindo dessa nova forma de olhar o outro, e com a globalização aproximando cada vez mais as culturas, o que hoje consideramos diferente, amanhã poderá ser considerado tão comum que as lutas não serão mais necessárias para que haja respeito entre as diferentes formas de pensar.

O multiculturalismo não se constitui na justaposição das diferentes culturas; Paulo Freire (1994, p. 156) nos apresenta uma forma de ver essa realidade que, na verdade, se constitui “*na liberdade “conquistada”, no direito “assegurado” de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente.*”

Esse pensamento de Freire nos abre uma nova visão do mundo atual, na qual cada um precisa aprender a respeitar a cultura e a forma de cada indivíduo ver o mundo, de acordo com seus valores sociais e geográficos.

A referência às muitas culturas presente no multiculturalismo não quer dizer que uma, necessariamente, tenha que se sobrepor à outra, mas sim, que tem que respeitá-la em sua plenitude; porém, o que normalmente se percebe é que, tendo em vista o fator “diferente”, muitas vezes, gera algum tipo de preconceito ou supervalorização de alguma forma de cultura, ocasionando indisposições sociais.

Muito provavelmente, sempre irão existir injustiças; porém, não se deve perder o senso ideológico e a esperança de que o mundo possa ser verdadeiramente global e multicultural, gozando de plena convivência e respeito mútuo.

O Preconceito

É importante abordar este tema, tendo em vista que, durante a pesquisa, observou-se a existência de preconceito na região de fronteira Brasil-Bolívia. Talvez, observando esta questão, seja possível entender algumas dificuldades que os professores de espanhol encontram ao ensinar essa língua a seus alunos.

Calvet (2002, p. 67) aborda que “*A história está repleta de provérbios ou de formas pré-fabricadas que expressam os preconceitos de cada época contra as*

línguas. Conta-se que Carlos V falava aos homens em francês, em alemão a seus cavalos e em espanhol a Deus”.

A língua espanhola tomou novas proporções após a vinda de Carlos V à Espanha, que, ao identificar-se com o espírito hispânico durante seu Governo, considerou esta língua tão nobre que merecia ser conhecida e entendida por todos os cristãos; assim, a língua espanhola foi difundida e proclamada a língua universal.

Em princípio, era conhecida apenas em alguns estados da Espanha e com o nome de Castelhana, pois originalmente era a língua falada em Castilha (Estado da Espanha), e até hoje ainda é assim chamada por muitas pessoas, apesar de muitos acreditarem que se trata de línguas diferentes.

Na Espanha, são faladas outras línguas além do castelhano: Euskera (no País Vasco e Navarra); o Galego ou Galego – Português (em Galícia) e o Catalão (na Catalunia e Ilhas Baleares). Todas estas comunidades são consideradas bilingües, pois, desde a constituição de 1978, o castelhano passou a ser a língua oficial da Espanha, passando a ser chamada de língua espanhola.

De certa forma, os provérbios usados por Carlos V, conforme menciona Calvet (2002), apresentam, apesar de dar um certo prestígio à língua de Castilha mas, com relação às demais, apresenta uma forma de preconceito, não apenas pelo fato de não usar quaisquer das outras línguas citadas para falar com Deus, mas por fazer distinção entre as línguas, usando uma determinada língua para falar aos homens, outra aos cavalos e outra para falar com Deus, dando a entender que uma teria maior ou menor prestígio que a outra.

Calvet (2002, p. 67) faz uma menção a um provérbio de Tulio de Mauro, datado do século XVII que diz: *“o Alemão urra, o Inglês chora, o Francês canta, o Italiano faz comédia e o Espanhol fala, e acrescenta: estamos aqui claramente no limite em que os estereótipos lingüísticos e nacionalistas se confundem.”*

Essa citação confirma a idéia anterior de preconceito, porém aqui, o preconceito já não se refere mais à língua diretamente, mas sim à nacionalidade e seu respectivo estilo de vida, ou seja, atribuindo um léxico que represente a forma de agir de cada nação, conforme sua cultura e crença. Deixando clara a existência de alguma forma de convívio na qual as estruturas sociais se confundem e se criticam.

Calvet (2002, p. 67) comenta ainda que *“esses estereótipos¹ não se*

1 | Imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação. São usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sua aceitação

referem a línguas diferentes apenas, mas também às variantes geográficas das línguas, frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores.”.

Diante das assertivas supracitadas, podemos compreender que as manifestações supostamente preconceituosas em relação a uma língua, muitas vezes, têm motivações sócio-culturais e não em relação propriamente à língua em si mesma, mas à forma de determinada sociedade ver o mundo, tal como lhes foi apresentada, além de suas próprias experiências.

Também devem ser considerados outros estereótipos mencionados em Calvet (2002, p. 68) sobre “*o bem falar*”, nos quais alguns acreditam que exista um lugar em que a língua falada é “pura”, ou seja, sem interferências de outras nem “*sotaques desagradáveis*” ou uso incorreto da mesma. Outra situação observada em Calvet (2002, p. 76) e Prates (2007), é o fato de alguns acreditarem que o espanhol tem a “*pronúncia feia*”, desmotivando o seu estudo.

Existem várias situações de natureza preconceituosa que ocorrem no âmbito escolar e social e que interferem no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Além do que já foi mencionado, podemos considerar, no espaço geográfico da fronteira Brasil-Bolívia, especificamente nas cidades de Guajará Mirim e Guayaramerin, uma forma de preconceito que considera, nesta região, que o espanhol é “língua de boliviano”, como se fosse uma outra língua, muitas vezes, confundida com a questão lexical já exposta, que diferencia os termos espanhol e castelhano, classificando à “língua de boliviano” ao termo “castelhano”, ou seja, considera-se língua castelhana aquela falada por bolivianos e espanhol, aquela falada na Espanha.

Cabe aqui considerar que uma das respostas obtidas na conversa com os professores de espanhol de Guajará Mirim, é que muitos dos próprios bolivianos têm preconceito entre eles e isso pode ser percebido nas escolas de Guajará Mirim, onde são encontrados alguns bolivianos estudando, quando os mesmos, em sua maioria, não querem ser considerados bolivianos mas, brasileiros.

Além disso, apesar de se saírem bem no estudo do espanhol, resistem para não serem identificados como bolivianos.

Assim também é considerado por muitas pessoas, estudantes ou não, que os povos da hispanoamérica falam o “castelhano” e os espanhóis falam o “espanhol”, fazendo uma diferenciação, a partir das variações lingüísticas

é ampla e culturalmente difundida no ocidente, sendo um grande motivador de preconceito e discriminação. (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>)

que ocorrem naturalmente, quando o que ocorre, de fato, é apenas de uma adequação política relacionada ao nome dado à língua e não propriamente que sejam línguas distintas.

Em alguns casos, quando essa diferenciação entre espanhol e castelhano parte de um “hispanohablante”, o que pode ocorrer é, uma exteriorização do sentimento de repúdio, devido à imagem do colonizador-colonizado, fazendo uma analogia, ao espanhol que hoje é falado na hispanoamérica, em virtude das interferências culturais e geográficas que ocasionam as variações lingüísticas, ao espanhol falado na Espanha, assim como temos o português falado no Brasil, com suas variações regionais, e o português falado em Portugal.

Também importa observar,, ao considerar uma determinada língua, a existência de línguas², dialetos³ e patoás⁴ em um mesmo ambiente lingüístico, no qual “à língua corresponde uma comunidade “civilizada” ... aos dialetos e patoás comunidade de “selwagens””.(Calvet, 2002 p. 68).

Além das formas lingüísticas mencionadas anteriormente, podemos considerar também uma outra chamada idioma, “*termo referente à língua usado para identificar uma nação em relação às demais e está relacionado à existência de um estado político... o idioma sempre está vinculado à língua oficial de um país*”.

Tal pensamento demonstra que os dialetos e patoás são formas faladas por pessoas não cultas e que, portanto, não merecem o prestígio designado a uma língua; neste contexto, comparando esta reflexão aos dialetos falados nos países hispânicos, ou mesmo na Espanha, aqueles também recebem uma carga de preconceito em relação à língua veicular oficial utilizada no país.

Na Bolívia, por exemplo, o Quechua e o Aymara⁵, são línguas

2 | “sistema formado por regras e valores presentes na mente dos falantes de uma comunidade lingüística e aprendido graças aos inúmeros atos de fala com que eles têm contato”

3 | “designação para variedades lingüísticas, que podem ser regionais (como o português falado em Recife...com seus sotaques e suas expressões particulares) ou sociais (o português falado pelos economistas, com jargões).” (disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/qual-diferenca-lingua-idioma-dialeto-427786.shtml>)

4 | (do francês *patois*) é qualquer língua não padronizada. Apesar de o termo não ser formalmente definido em lingüística, pode referir-se à pidgins, crioulos, dialetos e outras formas de línguas nativas ou locais. Normalmente o termo não abrange os jargões e a gíria. (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pato%C3%A1>)

5 | Línguas usadas pelos Incas e Aymaras antes da Colonização Espanhola. Ainda que o idioma oficial da Bolívia seja o Espanhol, é muito freqüente encontrar palavras derivadas dessas línguas em canções e nomes de pessoas e, até hoje é faladas por milhões de indígenas nas regiões Andinas da Bolívia.

faladas por nativos e que sofrem preconceito, tanto da sociedade em que estão envolvidos como de muitos dos próprios falantes daquele dialeto em que, em determinadas circunstâncias, negam sua origem para evitar possíveis constrangimentos.

É preciso respeitar o outro, da mesma forma com que se quer respeito, pois todas as formas de linguagem merecem ser reconhecidas já que representam uma determinada cultura e sociedade; não devendo desmerecer sua credibilidade pelo fato de não ser falada pelos que se dizem “cultos” ou que sejam detentores de algum “poder”, mas pelo simples fato de existirem e terem uma estrutura mínima que supra as necessidades de seu povo.

Conforme comenta Álvaro Cruz (2003, p. 127) a importância de se preservar o direito à igualdade e à dignidade humana através das relações jurídicas e afirma que *“Uma sociedade calcada nestes princípios é necessariamente pluralista e inclusiva, pois deve garantir/estimular a participação de todos, aproveitando as diferentes cosmovisões e experiências humanas, reconhecendo/desenvolvendo o potencial de cada cidadão”*.

Neste contexto, podemos considerar que a visão de mundo de uma sociedade pode não interferir apenas na cultura de outra, mas contribuir para o seu aprimoramento e sua evolução como sociedade, já que cada sociedade tem sua própria experiência tornando-a mais ou menos madura diante das diversas situações que necessite enfrentar.

Com este pensamento, as sociedades que têm a possibilidade de sofrerem a intervenção de outras, podem também receber uma carga de contribuição ou até contribuir com a outra, na troca de experiências.

O que muitas vezes ocorre é que a maioria das sociedades, não aceita a forma do outro de ver o mundo, acreditando que a sua forma de vê-lo é que é a mais acertada.

Podemos perceber isto, minimizando este contexto para cada indivíduo que, ao se deparar com o pensamento do outro, discorda ou concorda, critica ou elogia sua atitude, o que normalmente reflete suas raízes familiares e da sociedade em que é envolvido e orientado.

Ao compararmos a forma de um muçulmano ver o mundo à de um brasileiro, percebemos os extremos que, não fossem as restrições preconceituosas do pensamento e da cultura de cada uma das sociedades envolvidas, ambas poderiam contribuir muito para o seu crescimento.

Isso pode ser observado em Molina (2008, p. 44) quando menciona Geertz:

Não podemos nunca entender, de forma adequada, a imaginação dos outros povos ou de outras épocas, da mesma forma que entendemos a nossa [...] é claro que podemos, sim, entender essa imaginação alheia de forma bastante adequada, mas isso não será possível se nos limitarmos a olhar por trás das interpretações intermediárias. É preciso olhar através delas (Geertz,1997:70)

O ser humano não costuma aceitar o diferente, pois foge à sua compreensão imediata tornando necessário “abrir a mente” ou “descortinar suas amarras culturais” para enxergar o outro em sua plenitude, da maneira como ele foi concebido e, posteriormente, orientado a agir, falar e pensar, ou seja, conforme os padrões de sua sociedade mãe.

Conforme Nenevé e Proença (2005, p. 40), a diferença, na perspectiva pós-modernista de resistência, baseia-se na história construída pelas diferentes sociedades e, a partir dela, determina sua cultura, registrando suas marcas específicas, sendo assim, considera as diferenças como construções históricas e culturais e que *“não é igual e por isso causa algum estranhamento a nós.”*

Quando o indivíduo se depara com uma realidade diferente da que está acostumado, costuma agir de maneira preconceituosa, dificultando o convívio entre os envolvidos.

Apesar dos comportamentos discriminatórios entre as sociedades e suas diferentes raças, Álvaro Cruz (2003, p. 149) informa que:

Recente pesquisa do biólogo Alan Templeton comprovou, cientificamente, a inexistência de diferenças raciais significativas no genoma humano. Ao comparar mais de 800 amostras genéticas o pesquisador constatava que: *“as diferenças genéticas entre grupos das mais distintas etnias são insignificantes. Para que o conceito de raça tivesse validade científica, essas diferenças teriam de ser muito maiores”*

Neste contexto, pode-se deduzir que a ação preconceituosa apresentada pelos seres humanos, ocorre em razão das diferenças culturais e não pelos traços genéticos.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL DA UESPI

*Maria Lúcia Vieira Alves
(Bolsista do Programa PIBID – CAPES / UESPI)*

A identidade do professor é construída no decorrer de sua prática docente e, é durante a formação inicial que são sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente. E o programa PIBID proporciona uma conciliação entre a teoria e prática ao antecipar o vínculo entre os futuros mestres, licenciandos e as salas de aula da rede pública. Diante da grande importância desse Programa, este trabalho tem por finalidade promover a ampliação de sentidos e significados da prática docente através de reflexões sobre a importância das ações mediadas pelo PIBID. Procura responder a questão: até que ponto o PIBID influencia na formação de licenciandos em Letras Espanhol/UESPI? A tese contida é a de que as ações propostas pelo PIBID mostram-se relevantes para a formação de licenciandos no âmbito da instituição onde atuam. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizados estudos sobre prática pedagógica, formação docente, didática e educação superior, baseados nos seguintes teóricos Eulálio (2011), Martinez (2009), Ibiapina e Carvalho (2007) e Barreiro e Gebran (2006), os quais compõem o quadro teórico que sustenta esta pesquisa. E tem eixo central as intervenções das bolsistas do Curso de Letras Espanhol/UESPI nas Escolas Públicas. Espera-se, por meio dessa pesquisa, propiciar uma reflexão a cerca da formação do aluno de Letras Espanhol mediada pelo PIBID e, que essa, leve a um comprometimento com a prática docente, com o saber-fazer, sendo possível o exercício da verdadeira docência e o questionamento aos fundamentos da mesma e aos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à formação profissional do mesmo. Compreende-se que na formação de professores, o processo de aprender a ser professor é um processo de longa duração que necessita constantemente de reflexão crítica e que, necessita mais ainda de prática experienciada, para reforçá-la, para modificá-la ou suprimi-la, rompendo com o modelo tradicional de ensino arraigado na prática docente ao longo dos anos.

Palavras-Chave: PIBID - iniciação à docência - formação.

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir das próprias experiências docentes proporcionadas pelo PIBID, um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica, ao promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, e ao mesmo tempo, a elevação da qualidade da escola pública. E também, é resultado de um envolvimento e compromisso, não só com esse Programa, mas também com a própria formação, tanto na universidade quanto fora dela.

Diante da grande importância desse Programa, o presente trabalho tem por finalidade promover a ampliação de sentidos e significados da prática docente através de reflexões sobre a importância das ações mediadas pelo PIBID, já que esse proporciona uma conciliação entre teoria e prática ao antecipar o vínculo dos licenciandos a uma prática docente, em salas de aula da rede pública, permitindo que eles intervenham de maneira positiva neste meio – o âmbito escolar - tão desafiador para qualquer professor.

Assim, a relevância desse trabalho está em analisar e refletir sobre a formação de licenciandos em Letras Espanhol, que conseqüentemente influenciará suas práticas docentes. Além disso, esse trabalho mostrará como a conciliação teoria-prática traz benefícios para a escola, enquanto instituição e para o licenciando (futuro professor), enquanto sujeito individual e profissional, ao contribuir que esses licenciandos obtenham possíveis respostas aos problemas propostos e ampliem as formulações teóricas e o desenvolvimento de um senso crítico.

Propomos com o referido trabalho, mostrar a importância desse Programa na formação inicial do aluno de graduação em Letras Espanhol e verificar até que ponto ele influencia na formação dos mesmos. Para tanto analisaremos concepções de prática e formação docente dentro e fora da universidade, tendo como base teórica, autoras como Ibiapina e Carvalho (2007), Barreiro e Gebran (2006) e Coutinho (2002), todos com uma abordagem distinta sobre prática de ensino e formação de professores, mas, muito significativas e pertinentes para esse trabalho. E também, concepções sobre didática, sob a perspectiva de autores como Martinez e Eulálio, em cujo material consultado encontramos, respectivamente, sobre didática de

línguas estrangeiras e especificidades da didática da Língua Espanhola. Com tal apoio teórico, buscamos repensar a prática pedagógica, considerando os elementos essenciais para a formação de um professor de língua estrangeira, no caso, o idioma espanhol.

Como esta pesquisa está inserida no contexto de Docência – ação de ensinar, o tema proposto é pertinente e, interessante, para mostrar como as ações propostas pelo PIBID tornam-se relevantes para a formação de licenciandos no âmbito da instituição onde atuam. E partindo das próprias experiências docentes proporcionadas por esse Programa, fica fácil exemplificar que é durante a formação inicial que são sedimentados os pressupostos e as orientações presentes no curso formador e, que, a teoria, por si só, não é suficiente para a formação do professor, mas que a identidade do professor é construída no decorrer de sua prática docente. Vê-se, então, que conciliação entre a teoria e prática é decisiva na construção da identidade docente.

Referencial teórico

A vivência das experiências proporcionadas pelo PIBID é de grande importância para “a formação inicial, oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino”. (ANDRÉ, 2002, p. 314). Por essa citação de André (2002), entendemos que, geralmente, qualquer licenciando chega a um curso com pouco conhecimento daquela área que lhe interessa, e assim, esse precisa ter a clareza, desde o início de sua formação, de que detém o processo de sua formação, de compreender que é responsável ou protagonista de sua própria transformação, ser capaz de entender a formação como um caminho que transforma a realidade. Essa “realidade” aqui referida é a realidade da sociedade do conhecimento, da aprendizagem, essa que é cada vez mais exigente, e que impõe a necessidade de profissionais bem mais preparados. É pertinente aqui deixar claro, o que foi dito na introdução, que é na formação inicial, especificamente na prática, que são consolidadas as ideias e orientações de todo aquele suporte teórico existente no curso formador, é esse conhecimento que apoiará o licenciando em sua prática futura, que ajudará em sua preparação para os desafios que a prática tem, diferente da teoria, Por isso é tão importante que esse tenha uma boa base inicial, pois ela, seja de forma positiva ou negativa, influenciará a prática docente. É o que podemos comprovar na citação a seguir:

Estudar e discutir a formação inicial do professor é um grande desafio na atualidade, considerando as novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica do momento sociocultural e histórico da sociedade da informação e da comunicação. O momento atual da sociedade, nomeada como sociedade do conhecimento, consequentemente da aprendizagem, impõe ao projeto formativo do professor uma revisão na perspectiva de fortalecer e/ou promover mudanças no interior do currículo de formação. (IBIAPINA e CARVALHO, 2007, p. 69).

Entendemos, assim, que a formação do professor constitui-se num processo complexo, visto que esse, primeiramente, terá que transformar a si mesmo, para que depois esteja apto para discernir entre modificar ou reforçar a realidade que vai encontrar em sua prática docente, ou mesmo suprimir aquilo que seja danoso para tal realidade. Portanto, para chegar a ser esse agente transformador, o licenciando deve lançar mão da investigação, como podemos ver nesta afirmação:

(...) a formação para docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educacional, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas da reprodução. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

Tal citação deixa bem claro que o licenciando - em especial aqui o do curso de Espanhol - deve ter a investigação como aliada e além de tudo, como recurso necessário na prática docente, pois essa exige desse um exercício constante de reflexão sobre a relação teoria e prática, fazendo necessário, no processo de formação, tornar a sala de aula como laboratório, como campo investigativo e, acima de tudo como suporte para aprendizagem prática, e tal é a proposta do PIBID, ao inserir licenciandos no âmbito escolar público, porque somente esse contato antecipado com a realidade escolar, fará com que o futuro professor veja as reais necessidades e assim trabalhe com um olhar investigativo, e, sobretudo crítico-reflexivo e prático, sobre o modelo tradicional de ensino arraigado na prática docente ao longo dos anos. Coutinho (2002), nesse contexto afirma que:

O ideal seria uma formação respaldada na reflexão da ação desenvolvida pelo professor, como um “praticum reflexivo”, como investigador de seu próprio trabalho, procurando desvelar novas práticas, novas formas de saber, de saber-fazer e de saber-agir na resolução de problemas. (COUTINHO, 2002, p.106)

A autora citada quis, com isso, ressaltar que a formação de professores deve se caracterizar por uma prática crítico-reflexiva, mediante projeto sistematizado de intervenção da realidade, dos desafios e das exigências que o contexto escolar exige. Por isso, é tão importante um estímulo que leve o licenciando a vivenciar a realidade educacional em que atuará, então, é nesse contexto que surge o PIBID, como um programa de iniciação à docência, que incentiva a formação de docentes ao inseri-los no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

E este Programa – o PIBID – proporciona a prática, que talvez, muitos professores desejariam experienciar antes do real contato com a sala de aula, assim, entendemos que quão importantes são as experiências proporcionadas pela prática, pois são elas que contribuem para formar o professor. E sobre a importância dessa prática para a formação, Barreiro e Gebran afirmam que “requer-se que o professor consiga dimensionar o alcance das suas ações, da sua prática na sala de aula, ou seja, pressupõe que ele tenha clareza para agir e intenção de intervir e modificar.” Desse modo, compreendemos que, dentre tantos agentes, o professor é o principal na configuração de sua prática como um processo contínuo – processo esse que inclui ensino e aprendizagem – e que como agente transformador dimensione esse processo, refletindo-o criticamente, compreendendo-o e o mais importante, agindo e intervindo sobre o mesmo de forma positiva e transformadora.

A formação do professor – caracterizada como um processo contínuo – se constrói através de uma socialização inseparável das aquisições de conhecimentos teóricos e das vivências da formação pessoal, no caso a prática docente, e que nela devemos considerar o professor, o aluno e o conhecimento como condicionados ao ensino viabilizado pela prática docente e que essa relação facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes nesse processo educativo. Sobre essa relação – professor, aluno, conhecimento – Eulálio (2011) discorre:

En la *didáctica* los profesores e los alumnos siempre serán los protagonistas de una clase. Estos dos elementos se interactúan a menudo y se constituyen generadores de un conocimiento esencial que se va construyendo, consolidando y dando muestras de contestación al proceso interactivo de la didáctica. (EULÁLIO, 2011, p.1)

Por essa citação compreendemos quão importante é a Didática para a prática docente, pois a mesma tem a ver com uma ação que todo professor deve ter – refletir sobre sua prática profissional no transcurso do ensino. Por esta razão, “Didáctica tiene que ver con enseñanza y aprendizaje, pues no hay un acto de enseñanza y aprendizaje que no pase por la didáctica, ya que ella se encarga de juzgar el acto didáctico”. (EULÁLIO, 2011, p.1 y 2)

Com isso, fica claro a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pois nele professor e aluno são protagonistas, fazendo-se necessário uma interação entre eles para que assim consiga se desenvolver um conhecimento essencial, que corresponda as reais expectativas e necessidades do aprendiz. E a citação de Eulálio nos ajuda entender a importância da Didática nesse processo, porque é ela que ajuda o professor a conhecer os métodos de ensino e, além disso, o mais importante, é que permite que esse compare, avalie e julgue qual melhor método é eficaz para a aprendizagem, contribuindo assim, para “un compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje del LE/E”. (EULÁLIO, 2011, p.11).

Discussão

O PIBID-UESPI teve sua implantação na instituição UESPI (Universidade Estadual do Piauí), no ano de 2011, envolvendo oito cursos, dentre eles Letras/Espanhol, com a seleção de 120 (cento e vinte) bolsistas ao todo.

O desenvolvimento dessa pesquisa focalizou-se nas ações de licenciandos em Letras Espanhol (15 alunas bolsistas do PIBID), no período de 2011 a 2013 onde as mesmas tiveram a oportunidade de iniciar sua participação nesse Programa do Governo Federal que incentiva a docência, sob a administração da Capes. Com esse programa as bolsistas desenvolveram vários trabalhos em duas escolas da rede pública do estado, localizadas na cidade de Teresina-PI, usando metodologias alternativas que lhes conferiram uma boa base na formação inicial e rica em experiências de ensino-aprendizagem.

O processo de reflexão sobre as ações vivenciadas pelas mesmas foi importante como ponto de partida para realização desse trabalho. E como parte do estudo e para melhor fundamentar as análises, primeiramente fizemos revisão dos teóricos utilizados no trabalho, como apoio à pesquisa, sob orientação da professora/coordenadora Luciana Eulálio.

E com o propósito de enriquecer esse trabalho, aplicamos um questionário com 6 perguntas com as referidas bolsistas como uma técnica padrão para coleta dos dados, para que esses resultados fossem aqui contabilizados para análise e discussão. Com a pesquisa constatamos que das quinze alunas bolsistas pesquisadas, todas relataram que o PIBID influencia positivamente sobre sua formação inicial enquanto licenciando e também como futuro professor, como forma de crescimento e incentivo profissional ao possibilitar aliar a teoria à prática, ao proporcionar experiências em contato com o âmbito escolar e, ainda permitir a produção de trabalhos científico incentivando a investigação e a pesquisa. Todas afirmaram que esse Projeto as estimularam a participar de eventos, tanto de espanhol como de docência, e que pelo menos mais da metade já desenvolveram trabalhos em eventos científicos e que os mesmos enriquecem sua formação acadêmica, e a bolsa com remuneração é um fator determinante na participação de eventos fora do estado. Por consequência desses benefícios que o PIBID proporcionam, todas as bolsistas pesquisadas recomendam a participação de outros licenciandos nesse Projeto.

Conclusões

A questão central deste trabalho era saber até que ponto o PIBID influencia na formação de licenciandos em Letras Espanhol/UESPI. E com as experiências relatadas pelas bolsistas podemos dizer que o PIBID influencia de forma positiva não só enquanto licenciando, dentro da universidade, mas também como futuro professor e como profissional, fora da universidade também, uma vez que esse Programa proporciona uma conciliação entre a teoria e prática ao antecipar o vínculo entre os futuros mestres, licenciandos e as salas de aula da rede pública, por inserir o profissional docente nos contextos de aprender e de ensinar revelando a complexidade desse processo, mas ao mesmo tempo possibilitando que esses sejam capazes de otimizar o ensino do espanhol nessas escolas do projeto.

Entendemos com isso, a necessidade da ampliação de sentidos e significados da prática docente e que ela se dá na medida em que possibilita uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico.

Por isso, também esperamos que essa pesquisa, tenha propiciado uma reflexão a cerca da formação do aluno de Letras Espanhol mediada pelo PIBID e, que essa, leve a um comprometimento com a prática docente, com o aprender-aprender e saber-fazer, sendo possível o exercício da verdadeira docência, pois partir da análise e reflexão da própria prática docente acreditamos ser possível levar licenciandos a realizar reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Diante do que foi exposto, fica claro que a formação inicial deve preparar licenciandos para as situações reais, complexas e variadas do cotidiano escolar por meio da reflexão crítica, pautada na relação teoria-prática, tendo como base a prática experimentada e, assim entendemos essa 'preparação de licenciandos' como parte da formação de professores, já que o processo de aprender a ser professor é um processo de longa duração que necessita constantemente de reflexão crítica e que, necessita mais ainda de prática experienciada, para reforçá-la, para modificá-la ou suprimi-la, rompendo com o modelo tradicional de ensino arraigado na prática docente ao longo dos anos.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores no Brasil**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL, Ministerio da Educação. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Data de acesso: 22/02/2013.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Organizadoras). **A Pesquisa como Mediação de Práticas Socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007.
- COUTINHO, Regina Maria Teles. **Formação do Professor-Formador: Desafios e Perspectivas de Mudança**. Teresina: Halley, 2002.

EULÁLIO, Luciana Maria Libório. **La Didáctica de la Lengua Española**.
Teresina: 2011.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução: Marco
Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LETRAMENTO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE EN LA SECUNDARIA: CONTRIBUCIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA LECTURA CRÍTICA Y PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA POR MEDIO DEL CUENTO LITERARIO

Maria Rita Castro de Lima e Souza
Tutora: Patricia Neyra

RESUMEN: Son recurrentes, así como muy relevantes, las discusiones que enfocan la necesidad de trabajar el letramento en la enseñanza secundaria a partir del nuevo concepto: como prácticas sociales en contextos específicos. Las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006) y la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996) discurren sobre la importancia de una enseñanza capaz de proporcionar la formación ciudadana, además de los conocimientos y competencias que deben desarrollarse en cada asignatura. Con el propósito de mejorar e innovar la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria, este trabajo pretende destacar la relevancia del letramento como un proceso que puede beneficiar la formación de un lector crítico en la lengua extranjera y la construcción de la ciudadanía por medio de la utilización del cuento literario.

Palabras Clave: Letramento en E/LE. Cuento literario. Formación ciudadana.

Introducción

Esta labor surgió de reflexiones realizadas a partir del contacto obtenido con algunas asignaturas que abordaron la literatura y de otras que enfocaron el proceso de letramento durante mi graduación. El contacto con el texto literario, más específicamente el cuento, a partir de las tareas planteadas por los profesores, en lo que se refiere a lectura/análisis del mismo, me hizo percibir que el proceso que involucra la lectura exige un trabajo de inferencias entre la forma y el contenido del texto para alcanzar el significado global. Percibí, asimismo, cuán placenteras eran las lecturas y cómo generaban muchísimas discusiones entre los alumnos, cambio de opiniones e interpretaciones diversas en el intento de interpretar. Conjuntamente, percibí también, cómo este tipo de tarea estimulaba mi raciocinio por medio de la identificación de recursos de la composición del cuento: las figuras de lenguaje, los signos de puntuación, la organización sintáctica, entre otros, es decir, cómo los recursos literarios o retóricos suministraban un trabajo de macroestrategias y estrategias de transferencia, con el cual podía elaborar las ideas principales para conectarlas coherentemente (PARODI, 2010). Además, el hecho de conocer el contexto histórico y sociocultural en el cual el texto se produjo me facilitaba una lectura plena del cuento, pues de esa manera, tenía la posibilidad de considerar todos los enfoques –interno por medio de los recursos literarios y externo a través de la relación con la historia y la sociología–. Puesto que, esos dos enfoques, más que alternativos, son complementares.

El letramento igualmente me llamó la atención por el hecho de plantear una lectura más crítica que lleve en consideración el uso del lenguaje a partir de la nueva concepción de letramento: prácticas socioculturales en contextos específicos. Esto significa realizar una lectura que proporcione la comprensión y ejercite la interpretación, facilitando la construcción de sentido. Para ello, se deben trabajar los textos dentro del contexto socio histórico involucrado en las relaciones de poder, pues la lectura es una actividad del lenguaje que contempla conocimiento de mundo y una visión reflexiva sobre las posibilidades de transformación social (OCNEM, 2006, p. 3).

Concerniente a ello, también la LDB n° 9.394/1996, así como la *Secretaria de Estado de Educação*- SEDUC-PA, discurren sobre las directrices de la secundaria como forma de construcción de independencia intelectual en lo que se refiere a una visión más crítica del individuo en relación al

mundo, y, por otro lado, respecto a la literatura, autores como Abreu (2006), Cândido (1995), Compagnon (2009), D'ONOFRIO (1994), entre otros, perciben en ésta una forma de humanización y que por tanto debe ser entendida como una necesidad cosmopolita y de derecho humano, puesto que la literatura es un medio por el cual el hombre puede reflexionar y adquirir conocimiento. Leer y estudiar literatura significa encontrarse con otras realidades y ello favorece el proceso de alteridad (ABREU, 2006, p. 111). Por tanto, a partir de las reflexiones sobre las características presentes en un texto literario, específicamente el cuento, del planteamiento del proceso de letramento para el actual contexto de enseñanza/aprendizaje en la secundaria y de las orientaciones de los documentos educacionales como las citadas anteriormente, consideraré de gran relevancia la utilización del cuento en el proceso de letramento para la formación de la ciudadanía.

Enseñanza/aprendizaje de español en la secundaria: hacia un desarrollo de la competencia lectora

Conforme lo descrito en la LDB n° 9.394/1996, artículo 35, § I, II y III, la enseñanza secundaria pretende dar continuidad a lo que los alumnos aprendieron en la primaria con el intuito de preparar al estudiante como persona humana, con lo cual se incluye capacitarlo a pensar críticamente como ser independiente. Las directrices para esta enseñanza deben, por tanto, además de otros puntos subrayados en los demás incisos de la referida ley, adoptar metodologías de enseñanza que logren estimular e incentivar al alumno para que al final del curso secundario el estudiante consiga manejar las formas actuales del uso del lenguaje.

La ley n° 11.161/2005, que establece la nueva organización curricular de la enseñanza secundaria, es seguida por la SEDUC-PARÁ, que basada también en la LDB, pretende ofrecer una segunda lengua extranjera (LE) en la escuela caso algún alumno no opte por el español, ya que aunque la enseñanza de lengua española sea obligatoria en la secundaria conforme dispuesto en la referida ley, es facultado al alumno su matrícula en esta asignatura. Por ello, la escuela debe, según su realidad, ofrecer una segunda lengua (inglés o francés) para que el alumno tenga opción. Además, la LDB expresa que la enseñanza secundaria debe partir del presupuesto de que la educación básica tiene como objetivo construir competencias y habilidades que influyan en la conducta de los aprendices permitiendo

que consigan pensar por sí y que relacionen sus conocimientos a sus experiencias cotidianas construyendo sentidos entre teoría y práctica para saber argumentar críticamente los hechos.

En este sentido, la enseñanza secundaria tiene la responsabilidad de conducir al aprendiz a saber manejar los conocimientos en sus prácticas cotidianas y principalmente discernir con visión crítica respecto a las situaciones e informaciones dándoles significado, lo que exigirá contenidos y metodologías que puedan lograrlo, puesto que existe una gran cantidad de materiales didácticos en las escuelas brasileñas y metodologías diversas para la enseñanza de LE, pero de español, específicamente, hay poco material didáctico y se reconoce que para enseñar una LE es necesario algunos cambios con relación a los materiales existentes, en el sentido de adaptarlos a la realidad del estudiante, así como en los métodos y procedimientos, puesto que los materiales de español que el mercado ofrece, en su mayoría, no conciben con la realidad del estudiante brasileño. Por otro lado, la enseñanza del español para brasileños no debe ser basada en una progresión lenta y gradual para no transformar el aprendizaje en algo hastío que perjudique la adquisición, pues los brasileños no deben ser clasificados como iniciantes, sino falsos iniciantes, puesto que no presentan dificultad para comprender el español (SALINAS, 2005, p. 56-57).

De igual modo, las OCNEM (2006) proponen una enseñanza del español que considere la proximidad y el distanciamiento entre el español y el portugués, así como la construcción de conocimientos diversos, los cuales exigen una enseñanza interdisciplinar que fomente la formación ciudadana. En este sentido, el trabajo con el lenguaje ya no es más para fines simplemente comunicativos sino un medio de acceso a la construcción de significados. Diferente de la enseñanza instrumental, la LE en el ámbito de la escuela regular representa un camino a las distintas formas de ser y de vivir de las más variadas culturas que involucran el lenguaje, con la cual el aprendiz se reconocerá como ciudadano y logrará independencia. Aquella idea de ciudadanía homogénea se transformó, pues

“[...] Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (OCNEM, 2006, p. 91).

Ser ciudadano entonces, involucra un proceso de reconocimiento propio y a su vez se caracteriza por ser heterogéneo: quién realmente se es, qué se representa para la sociedad. Eso se conquistará a través de un proceso de lectura inferida, crítica de los hechos y que puede ser posible en el aprendizaje de LE, puesto que se podrán identificar otras posibilidades de ser y de vivir de otras culturas: se logrará conocer al otro y a uno mismo. El español, por ser una lengua cercana al portugués, puede contribuir para que el aprendiz haga inferencias en la lectura sin muchas dificultades, siempre y cuando se trabaje un texto adecuado al nivel de conocimiento del alumno. Partiendo de esta óptica, la enseñanza/aprendizaje de E/LE en la secundaria no busca más simplemente preparar al alumno para los procesos de selectividad, sino que se ha vuelto un medio de incluirlo socialmente como ciudadano.

Se comprende, por tanto, que la tarea del desarrollo de la ciudadanía por medio de la enseñanza de E/LE involucra la concientización del alumno sobre el extranjero y sobre su propia realidad, y para ello, el contexto de aprendizaje donde está inserido el aprendiz debe considerarse de gran relevancia para que éste pueda reconocerse como parte significativa de un proceso heterogéneo y multicultural del lenguaje y su relación con el contexto de la lengua meta. El papel de la escuela es, por tanto, proporcionar tal aprendizaje de manera que los aprendices logren una conciencia de la importancia de la misma para su formación. Es en este sentido, que el desarrollo del letramento por medio de la lectura de textos literarios puede beneficiar la formación ciudadana.

A pesar que la enseñanza/aprendizaje de lengua involucra un proceso interdisciplinar y el desarrollo de las cinco destrezas: auditiva, escrita, oral, lectora y de interacción, en este trabajo se dará destaque a la competencia lectora ya que la propuesta es trabajar el proceso de formación de la ciudadanía por medio de la lectura de *letramento* crítico. Así, se hace necesario entender el acto de lectura, en el cual el lector, por medio del proceso cognitivo, hace comparaciones y relaciones. A partir de las representaciones mentales de imágenes más abstractas de conceptos presentes en la memoria, el lector busca comparar para encontrar similitudes sensoriales y establecer las diferencias y semejanzas. Eso forma parte de la capacidad innata del ser humano. Por otro lado, intenta relacionar para construir sentido. Relaciona experiencias previas a nuevas situaciones para comprender las informaciones que recibe, siempre comparando con lo que ya conoce. Este proceso capacita al ser humano a trascender lo “inmediato y concreto que percibe” (PARODI, 2010, p. 32-33).

La lectura, por lo tanto, es resultado de la interacción entre lector, texto y contexto en un proceso interactivo e intencionado para la construcción de significado. Así pues, ese significado está más allá del texto en sí, es necesario que haya una interacción entre el escritor y el lector, la cual ocurre en un proceso cognitivo en el que el lector imagina la situación referida en el texto. Para ello, es importante que se conozcan los aspectos culturales del contexto para interpretar la situación, por otro lado, la interpretación depende también del lugar donde está inserido el lector, que hará deducción a partir de los conocimientos previos y de mundo. Así pues, las, estrategias (acciones cognitivas y lingüísticas), son accionadas dependiendo del objetivo de la lectura. En este proceso, el conocimiento previo ayuda en la comprensión y en la medida en que se relaciona el conocimiento ya existente con el nuevo creando nuevos significados, estos conocimientos se transformarán, una vez que el lector al construir significado reconoce y recicla sus ideas antiguas y creencias, pues aprende a comprobar la nueva información con la ya existente, formando nuevos conceptos y al optar por el nuevo conocimiento rechaza lo que ahora reconoce como equívoco (PARODI, 2010 ,p. 51-60).

El conocimiento cultural y lexical, favorece al lector nativo, mientras el no nativo necesita de otras estrategias para lograr la comprensión y el sentido, ya que solo tiene a favor sus estrategias de lectura en LM. Por ello, el docente debe conducir la enseñanza, de forma que el alumno aprenda a activar sus conocimientos previos de la lengua materna y de la lengua extranjera para poder compensar tal falta. Por otro lado, no es necesario que los textos presenten un grado de comprensión fácil, puesto que el grado de comprensión está determinado por las tareas propuestas y no por el propio texto. Los niveles de comprensión a medida que avanzan demandan mayor concentración y mayor dominio de la competencia, lo que explica que la dificultad no está apenas en el texto sino en las tareas. Conforme se afirma en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹ (MCER, 2002, p. 71), para trabajar la comprensión lectora, es importante administrar el grado de complejidad de las tareas según cada nivel. Sin embargo, sólo considerar el grado de complejidad no es suficiente, esas tareas deben ampliar la propuesta de lectura para desarrollar el letramento.

“[...] as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos [...]. O letramento crítico representa

1 | Vale destacar aquí que este documento fue formulado con base en otros contextos de enseñanza, pero que puede ser adaptado conforme el entorno específico de enseñanza.

uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (OCNEM, 2006, p.116).

Como puede observarse en el trecho citado, el letramento crítico continúa siendo la “piedra” en la enseñanza secundaria. Puede ser que la barrera que impide abordar los textos de manera a desarrollar tal letramento sea el desconocimiento de lo que realmente significa este proceso. Por eso, a seguir, se intentará explicar, a través de conceptos propuestos por diversos autores, la noción de letramento.

Letramento

Letramento es el uso de prácticas sociales que involucran el manejo de la escritura “como sistema simbólico” y “como tecnología” (KLEIMAN, 1995, p.18-19) en determinados contextos y con fines específicos, considerado o no por las instituciones, por tanto todas las prácticas humana que advienen del conocimiento de la escritura es *letramento*. El manejo de la escritura en el contexto escolar debe ser de forma a dar continuidad al conocimiento que ya posee el alumno, pues todo su conocimiento de mundo y de uso del lenguaje oral o escrito subsidiará su aprendizaje, ya que la dicotomía del uso del lenguaje impuesta por la escuela dificulta este proceso, puesto que la escuela suele considerar y trabajar la escritura de forma abstracta, distante del conocimiento del aprendiz, por considerarla una manera más formal y aislada del uso oral del lenguaje. Sin embargo, estas dos modalidades son ensamblajes constitutivos, puesto que ni toda escritura es formal tampoco la oralidad es siempre informal. Además independiente de la forma de comunicación, el lenguaje es polifónico y reúne en el diálogo otras voces a la del enunciadador creando así el texto (BAKHTIN, 1990, p. 250 apud KLEIMAN, op. cit., p. 28).

El uso del término letramento se distingue del de alfabetización por el hecho de que una persona letrada no es necesariamente alfabetizada. El niño participa de actividades orales que aprende con su familia antes de ir a la escuela. El abuelito, por ejemplo, que nunca fue a la escuela, consigue contarles historias a sus nietos con una habilidad impresionante. El tío que compra pescado en la feria *Ver-o-Peso* para la reventa, negocia, presta atención al peso del pescado para que no le engañen, efectúa el pago y sabe cuánto

es el cambio. Todas estas son prácticas letradas. Sin embargo, se considera alfabetizado aquel que sigue el patrón impuesto por la institución, de saber manejar la lectura y la escritura por el valor que tienen ambas en la actual sociedad. Así, para que se consiga hacer un correo electrónico, por ejemplo, son necesarios conocimientos de lectura y de escritura exigidos por la institución. A este letramento, el exigido por la institución, se lo denomina autónomo. Por otro lado, el letramento llamado de ideológico considera toda práctica de uso de lectura y escritura que el ser humano desarrolla para manejar sus acciones cotidianas.

Para el modelo ideológico de letramento, las prácticas no son apenas aspectos culturales sino que también son aspectos de estructuras de poder en una sociedad, o sea, son determinadas por factores que comprenden los intereses de los que administran las sociedades. De esa manera, las exigencias por parte de las instituciones para la adquisición de la escritura representa una forma más de disimular los efectos ambicionados, como los de hacer que los desfavorecidos crean que son culpables por la exclusión en la que viven y que son pobres porque son legos, cuando en realidad es al contrario: son legos porque son pobres. Sin embargo, las exigencias institucionales como forma letrada no alcanzarán sus objetivos de preparar alumnos que participen activamente en la sociedad de manera ética, crítica, y democrática, a no ser cuando se acepte los presupuestos del letramento ideológico, para tanto, es necesario que la escuela incluya todas las prácticas y eventos de letramento, amplíe el universo y la naturaleza de los textos que utilizan (ROJO, 2009, p. 108).

En esta labor, los conocimientos y las prácticas del profesor no deberán ser el punto de partida y sí los de los alumnos. El profesor debe dar secuencia a los subsidios que presentan los estudiantes, debe también relativizar aquello que considera de validez universalmente incontestable, por el hecho de pertenecer a las instituciones de prestigio, pues “se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas” (KLEIMAN, op. cit., p. 52). Así, para que se discuta y reflexione sobre las relaciones de poder del modelo autónomo de letramento, es necesario que el propio profesor reconozca que su formación está basada en los presupuesto de este mismo proceso de letramento autónomo para que pueda reconocer y considerar los conocimientos y prácticas de los alumnos.

La denominación “poco letrado”² no tiene relación con el conocimiento técnico de la persona respecto al grado de alfabetización, sino con su realidad, por no tener oportunidad de interactuar sistemáticamente con los medios definidos y exigidos por determinada sociedad para ser incluido en la misma (OLIVEIRA, 1995, p. 147). Así, el letramento que subyace el modelo escolar, representa apenas una de las prácticas y que presupone el requisito de perspectiva psicológica como las “capacidades e competencias cognitivas e lingüísticas” (ROJO, op. cit., p. 98), considerado como medio de acceso social, pero excluye en el momento que no reconoce las prácticas socioculturales.

Así pues, este trabajo apuesta al desarrollo del letramento crítico en la enseñanza/aprendizaje de E/LE, pues constituye una lectura que está más allá de la simple adquisición de las cinco destrezas, puesto que el uso aislado de tales habilidades corresponde al “restrito conceito de ‘alfabetização’, pautado ainda na concepção da ‘escrita’ descontextualizada” (OCNEM, 2006, p. 106). La concepción de letramento propuesta pretende ultrapasar la pared de la homogeneidad y seguir hacia una visión heterogénea del lenguaje, en la cual se puede considerar tal proceso como distintas maneras de accionar e interactuar en determinados contextos del uso del lenguaje.

La escuela regular como principal institución de enseñanza es por lo tanto, el medio que debe ensamblar tal proceso de manera que logre formar ciudadanos críticos e independientes.

Tanto el letramento convencional –uso del texto impreso–, como el informatizado –computacional– son tecnologías de información que se tiene acceso activa y pasivamente, pero además de esto, también implica padrones ideológicos, por tanto deben ser encarados de forma funcional conscientes de su real función. No basta saber leer y escribir o simplemente tener acceso a internet, es importante saber que se está consumiendo y principalmente saber qué efecto produce en la vida del individuo. De lo contrario, será direccionado no por su propia voluntad, sino según los efectos alienantes subyacentes a las ideologías (MEY, 2001, p. 235-237).

Con base en todo lo dicho, es posible percibir una paradoja en las discusiones sobre el letramento, ya que se discute su importancia y al mismo tiempo se entiende tal proceso como alienador. Según las propias palabras de Mey: “isso significa que devemos desistir de ensinar as pessoas a ler”? o “[...] simplesmente abandonamos todos os esforços em prol da educação das pessoas rumo ao letramento” (op. cit., p. 246).

2 | Término utilizado por Kleyman (1995).

La que hay que plantearse, según el autor, tiene que ver con las siguientes preguntas: ¿cuál es la importancia del letramento para determinada persona?, ¿cuál es/son su/s objetivo/s?, ¿es seguir una carrera profesional para la cual es necesario tal/tales conocimientos? Existen casos y casos, lo que no significa que como en un “maravilloso mundo nuevo”³ se establezca un patrón, determinado por otros, que dicen como las cosas deben funcionar. Esto constituye la “*objetificação*”⁴ del letramento a la que se refiere el autor. Partiendo del presupuesto de esta paradoja, surge otro cuestionamiento: ¿el letramento –aquel exigido institucionalmente como medio de acceso social– es realmente importante e indispensable? Para intentar hallar la respuesta, habrá que remitirse a los OCNEM.

Siguiendo esta nueva concepción de letramento, en la visión de los OCNEM, éste se presenta como una importante herramienta para la formación del ciudadano crítico e independiente. Así pues, como el letramento es una forma de maniobrar y está involucrada en las relaciones de poder, los OCNEM sugieren incluirlo en la escuela como manera de desarrollar la formación ciudadana. Pues, los alumnos, a través de una lectura crítica, podrán acceder a esas informaciones. Delante de esta cuestión, se hace tal proceso de gran valía para formar alumnos ciudadanos críticos, capaces de saber qué voces leen/obedecen, de quiénes son esas voces, qué lugar ocupa en la sociedad; saber, por ejemplo, si tiene su propia voz o si apenas obedece la voz del “*personagem societal*”⁵; saber quién es y poder, por lo menos, decidir si sigue siendo quién es o cambia de lugar en la sociedad.

En este aspecto, se pasa a admitir la importancia de la lectura del punto de vista del letramento crítico: qué lee el joven y cómo lee, pues estudios planteados sobre la lectura señalan todavía resultados insuficientes en la comprensión lectora. Por otro lado, el avance investigativo del letramento hizo percibir la necesidad de cambio en el desarrollo de la lectura respecto los nuevos géneros como los informatizados y el uso del propio texto tradicional impreso, ya que todas estas tecnologías “*poderão contribuir para ampliar a visão de mundo, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para contruir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea*” (OCNEM, 2006, p. 113).

3 | *Admirável mundo novo* de Adous Huxley, 5ª edición, 1979.

4 | Término utilizado por Mey (2001), refiriéndose a la manera como se conduce el letramento y los objetivos que subyacen en este proceso.

5 | Término utilizado por Mey (2001) para designar el discurso social de los que establecen las reglas en una sociedad.

En esta perspectiva, es importante que la selección y abordaje del texto sea consonante al grupo estudiante, considerando que debe ser más útil, apropiado y relevante para aquel contexto de enseñanza en el sentido de formar al alumno según sus necesidades y objetivos, abordando temas que les sean relevantes.

El rol de la literatura en el proceso del letramento y de la formación ciudadana en la enseñanza/aprendizaje E/LE

El letramento del punto de vista crítico exige un proceso de lectura inferida capaz de identificar el discurso en el código, visto de esa manera, el texto literario se presenta propicio a esta labor una vez ya es notable el papel de la literatura en la sociedad y principalmente en la formación ciudadana puesto que ésta es un bien indispensable (bien indispensable a la sobrevivencia), y por tanto una necesidad del hombre que forma parte de los derechos humanos “que no se puede negar a nadie” (CÂNDIDO, 1995, p. 153). Ello hace de la literatura una necesidad cosmopolita que debe ser suplantada, pues así como el hombre necesita el alimento para el cuerpo, requiere asimismo la literatura para el equilibrio psicológico.

Por ser la literatura resultante de reflexiones y experiencias del que la inscribe, es útil para que a través de su lectura se tenga acceso a estas reflexiones y experiencias suplantadas en su base creacional donde están presentes conocimientos cosmopolitas inherentes al hombre, lo que la hace de gran importancia en el proceso de formación de la ciudadanía, pues a través de la lectura literaria ascendemos al universo del otro que es diferente del nuestro. La literatura es útil para enseñar al hombre, y educarlo moralmente, posibilita percibir el real objetivo de los discursos plasmados en el ámbito religioso, así como viabiliza una nueva manera de ver e interpretar las cosas, para buscar justicia, libertando al individuo del poder de los que mandan, del “*personagem societal*” pues la lectura, en este caso la literaria, es herramienta importantísima a la edificación de la independencia intelectual y responsabilidad del ser humano (COMPANGNON, 2009, p 33-3).

“[...] A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam mais que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPANGNON, 2009, p. 50).

En este sentido, la literatura por su carácter traductor e interpretador verosímil, hace enterarse de manera consiente de aquello que otros textos no suministran. Así pues, la lectura de textos literarios beneficia el proceso de letramento crítico, de ahí la propuesta de utilizar el cuento en el proceso de letramento para la construcción de una visión crítica y la formación ciudadana.

Siguiendo este presupuesto y con base en la propuesta de Albaladejo (2004), de entre las diversas razones para el uso del texto literario en las clases de E/LE, está en primer lugar los temas universales como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, que son comunes a las culturas, lo que permite la familiarización del estudiante con los temas y este acercamiento alargará la accesibilidad a la comprensión de la LE. Otro punto interesante del texto literario es que siendo la literatura un material auténtico –que no está diseñado con el propósito de enseñar la lengua, insiere al estudiante a muestras nativas del habla.

Las propiedades del texto literario subrayan el valor cultural que estos proporcionan, como el traspaso de los códigos sociales y de la conducta de la sociedad hablante de la lengua meta. De esa forma, los alumnos pueden descubrir otras culturas, otras personas “sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posiciones” (ALBALADEJO, 2004, p. 39).

Se percibe que la lectura del texto literario requiere un esfuerzo por todas las propiedades que posee y que es de gran relevancia en la enseñanza de LE, teniendo en mente que el alumno adquirirá habilidades para enfrentarse a textos no literarios, y que asimismo presentan un grado elevado de dificultad, pues el lenguaje poético “é sempre polissêmica, ambigua, aberta a varias interpretações” (D’ONOFRIO, 1995, p.14) y eso prepara al aprendiz para interpretar otros textos.

El arte del uso de la palabra presente en el texto literario, es una forma que el autor utilizar para difundir informaciones que de otro modo no accederíamos, ya que la lengua es utilizada según los intereses de una minoría que regula las sociedades con formas de lenguaje que disfrazan los discursos. Ello es de hecho de gran valía para proporcionar a los alumnos conocimientos que les amplíen la visión cosmopolita y consciente sobre la realidad, puesto que “A polifuncionalidade da arte contrasta com a tendência à unilateralidade e à especificidade das outras atividades do homem, que empobrecem seu relacionamento com a sociedade” (D’ONOFRIO, 1995, p. 20). De ese modo, el individuo que tiene acceso al texto literario, tiene la oportunidad de enfrentarse a nuevos conceptos que le alargarán las posibilidades de pensamiento.

Toda forma y contenido plasmado en el texto literario que comprende el uso artístico del lenguaje, constituye una manera de huir a la homogeneidad, y libertar la lengua, comunicando de forma discreta, la esencia de las actividades humanas, para minimizar el poder alienador de las sociedades. Todo eso son características del cuento y de su proceso de lectura, ya que su significado está involucrado en un juego de forma y contenido, elementos estos que componen el enredo en las narrativas encadenando los episodios (HIGGIE, 2008,)

Así pues, el cuento se presenta útil en un proceso de lectura crítica, pues en su composición existe un

“[...] Elemento que abre o conto, introduzindo personagens, espaço, ambiente, ações iniciais, etc. Alguns contos modernos começam abruptamente, entrando diretamente no assunto, procurando surpreender o leitor, para provocar um impacto desde o primeiro momento. Na apresentação, que geralmente coincide com o início da história, aparecem pontos de referência para o leitor, situando-o, ambientando-o e, de certa maneira, indicando o caminho que será seguido” (HIGGIE, 2008).

Así, la lectura del cuento fomenta la interpretación puesto que en éste hay un ensamblaje de artificios que sirven de pistas para la organización e interpretación del contenido. Siguiendo este principio, se evidencian las propiedades presentes en el cuento por ser éste un género literario, y que puede contribuir para el proceso de letramento como formación de la ciudadanía, pues el cuento además de presentar todas las características ya mencionadas, presenta además temas socioculturales fundamentales para trabajar la formación ciudadana, además de ser un texto breve, lo que suministrará el trabajo en clase, y puede asimismo proporcionar el desarrollo de las demás habilidades en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

“[...] Essa singularidade, temperada com brevidade, tensão e unicidade, faz com que o conto seja perfeitamente compatível com o homem moderno, expressando desejos, sentimentos, anseios, inquietações. Independentemente da roupagem com a qual o autor o revista, o conto com alma, com valor literário, alcançará o leitor e estabelecerá um forte vínculo com ele, transformando sua leitura num momento único e sublime” (HIGGIE, 2008).

Por tanto, el cuento literario por todos sus recursos permitirá desarrollar una lectura eficaz y agradable, presentándose útil a la enseñanza/

aprendizaje de E/LE en el proceso de letramento para la formación de la ciudadanía.

Conclusión

Se puede entender de todo lo discutido hasta aquí, que la enseñanza de LE asume una visión interdisciplinar y contextualizada con el objetivo de preparar al alumno para vivir y participar activamente en la sociedad como ciudadano crítico e independiente. Es notable, asimismo, que el proceso de inclusión y exclusión está relacionado con el reconocimiento y no reconocimiento respectivamente de las prácticas de letramento por las instituciones. En este sentido, el letramento al mismo tiempo que identifica conocimientos y prácticas culturales diversas, se vuelve un factor determinante de la exclusión, una vez que tales prácticas son desconsideradas por las instituciones que estandarizan formas de uso de la escritura como medio de acceso a los medios sociales. Por otro lado, el uso de la escritura en un proceso de letramento crítico puede no solo preparar al individuo para percibir las ideologías subyacentes en este proceso como también libertarlo de estos estereotipos, pues a partir de la lectura que presupone el letramento crítico, el lector percibirá los discursos implícitos y plasmados en el texto, pasando a ver el mundo con otros ojos haciendo indagaciones y posicionándose socialmente, o sea, el letramento lo prepara para ser ciudadano. Asimismo, la lectura del cuento literario puede favorecer tal proceso, en el sentido de que exige del lector un análisis crítico para interpretar, además de favorecer el acceso a otros contextos socioculturales y políticos ideológicos, así como a temas comunes y relevantes a todas las culturas.

Referencias

- ABREU Marcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- ACQUARONI, Rosana Muñoz. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ, Jesús; SANTOS, Isabel. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

ALBALADEJO, María Dolores García. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I).** *Instituto Cervantes de Estambul*, Estambul, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras modernas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Básica, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 6 de mar. de 2013.

CÂNDIDO, A. **Derecho a la literatura:** ensayos y comentarios. São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.

COMPANGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandine. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1:** prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo, Editora ética.1995.

ÉGÜEZ, I. Flash. In: **Cuentos inocentes.** Quito: Abrapalabra, 1996.

FERNÁNDEZ CONDE, Antonio. **Comprensión y composición de textos en E/LE.** In:ASENCIO, José Gómez; LOBATO, Jesús Sánchez; RODRIGUEZ, María Rodríguez (org.) Estrategias en el aprendizaje de E/LE. Madrid: SGEL S.A, 2004.

GALVÁN, Claudia; ALONSO, María Cibeles; NÚÑEZ, María. Érase una vez un cuento en la enseñanza del E/LE: tres propuestas para trabajar con cuentos en clase. In: **XVI Seminario de Dificultades Específicas para la enseñanza del español a lusohablantes:** “cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”. Consejería de educación embajada de España en Brasília; Colegio Miguel de Cervantes (org.). São Paulo, 2008.

HIGGIE, Carlos. **O conto:** alguns aspectos deste gênero. Disponível em <<http://www.artigonal.com/literatura-artigos/o-conto-alguns-aspectos-deste-genero-literario-395289.html>>.Acesso em 15 de mar. de 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14º ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

- MASLIAH, L. **Apagón**. Disponível em < <http://www.bn.gov.ar/abanico/A60902/masliah-apagon.html>>. Acesso em 5 de mar. de 2013.
- MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: seminário de pragmática. Trad. Ana Cristina de Aguiar, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, A. B. (org.). São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- PARODI, Geovanni. **Saber leer**. Buenos Aires: Aguilar, 2010.
- PARÁ/SEDUC/, DCE - **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do estado do Pará**. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, Espanhol, Pará, 2011.
- RODRIGUEZ, Cristina Ortiz. Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. In: **Actas del XXXVII simposio internacional de la sociedad española de lingüística (SEL)**, universidad de Navarra, 2008.
- ROJO, Roxane, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009
- SALINAS, Arturo. Ensino do espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: **O ensino do espanhol no Brasil**: passado presente, futuro. SEDICIAS, João. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DAS ATIVIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenadora: Marta Cotardo Jaramillo

Supervisora: Joelma de Lima Abrantes Magalhães

Estagiária: Rosangela Sanchez Grisanti

Estagiária: Jenifer da Silva Santos

Estagiária: Renata Vieira dos Santos

Resumo

Esse trabalho apresenta a experiência de alunas do curso de letras em uma escola municipal de educação infantil tendo como objetivo a iniciação à docência. Nossas abordagens práticas tomam como referência a teoria de Vygotsky que afirma que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e da sua própria realidade. Fundamentamos nossos objetivos e metas na teoria das atividades sociais e em seu uso no ensino da língua estrangeira, no caso o espanhol, principalmente nas colocações e experiências de Liberalli e Rojo. Essas atividades foram desenvolvidas de acordo com a caracterização dos alunos nos aspectos intelectual, emocional, social e físico de acordo com sua faixa etária e o contexto social da comunidade a que pertencem. A partir do reconhecimento das necessidades dessa comunidade – *vida que se vive* - desenvolvemos planos de ações utilizando as determinações do Projeto Político Pedagógico da escola. A partir do vivenciado elaboramos planos de aula tendo como referência a rotina dos trabalhos de Liberalli. Definimos a ideia guia, delimitamos o trabalho, consideramos as características da visão transdisciplinar, demarcamos as expectativas, propomos atividades sociais respeitando a sequência dos temas e de acordo com a vida cotidiana dos alunos. Utilizamos os desenhos, pinturas, colagem, música, expressão corporal, noções de higiene, conceitos ligados à alimentação, realizamos atividades envolvendo o raciocínio lógico matemático, identificamos e nomeamos as cores primárias, criamos oportunidades de reflexão a respeito do cuidado com os materiais escolares e outros brinquedos, apresentamos vídeos e trabalhamos aspectos culturais para contrastar as culturas de seu próprio país e da L.E. Oportunizamos a comparação dessas culturas através dos jogos, brincadeiras e dramatizações. Para elaborar os planos de aula levamos em consideração às capacidades intrínsecas do grupo, as adquiridas pelas vivências e o contexto social uma vez que a rotina das crianças é a base para o trabalho. Percebemos que as crianças reconhecem o idioma e o associam a sua realidade utilizando na comunicação oral o vocabulário e as estruturas da L.E. Segundo Piaget o desenvolvimento psicofísico da criança se dá pela interação com o outro, portanto, as ações propostas visam esse desenvolvimento considerando também a importância do brincar lúdico – elo que integra a criança ao mundo real - na construção dessa individualidade. A participação oportuniza a apropriação de novos conceitos que apreendidos de forma lúdica e emocionalmente intensa não são esquecidos.

Palavras-chave: educação infantil – atividades sociais – língua espanhola

Introdução

Esse projeto visa primeiramente complementar a formação acadêmica de alunos da Universidade Metodista Polo Mauá do curso de Letras através de uma experiência prática em uma escola Municipal de Educação Infantil na cidade de Mauá. O contato com a unidade escolar durante a aplicação do projeto não somente propiciou uma vivência de planejamento, construção do plano de aula e sua aplicação, mas também a vivência do trabalho dos funcionários dessa unidade e como se dá sua interação. Pudemos participar de um conselho de classe com a presença de todos os professores, cuidadores e da coordenadora da instituição. Experiências como essas podem ser fundamentais para criar vínculos, avaliar o trabalho que está sendo desenvolvido e planificar o caminho que deve ser percorrido.

Num segundo momento compreendemos a oportunidade de propiciar a comunidade escolar e mais especificamente aos alunos pertencentes ao grupo em que as aulas são ministradas a experiência de vivenciar os primeiros contatos com essa que é a 3ª língua mais falada no mundo em número de pessoas e língua oficial em 21 países, o que corrobora para afirmar sua importância para os envolvidos.

As aulas são realizadas uma vez por semana por alunas da Metodista, supervisionadas por uma profissional que está ligada a unidade escolar em que o trabalho é realizado. A coordenação é feita por uma representante da Universidade Metodista. São realizadas reuniões mensais com a coordenação no Campus da Universidade e ao longo do projeto mantemos contato através de email, mensagens e chamadas telefônicas.

O projeto está inserido numa comunidade num bairro da periferia de Mauá. Essa cidade está localizada na Grande São Paulo, mais especificamente na região do Grande ABC.

Objetivos

Através da observação e compilação de informações a respeito da comunidade alvo foi elaborado um projeto de atuação em que os alunos-professores foram convidados a caracterizar o grupo a ser trabalhado. Essa pesquisa foi realizada por meio do estudo do PPP da escola. Esse documento foi imprescindível para a caracterização da comunidade, dos funcionários,

dos alunos e dos objetivos da escola de uma maneira geral. Outras fontes de pesquisa foram utilizadas durante o projeto, tais como a leitura de brochuras da Secretaria da Educação Municipal e a observação in loco. Essas constatações serviram de base para organizar um conjunto de ações que provocassem os alunos facilitando sua identificação com os temas trabalhados. Para o aluno-professor essa experiência oportuniza a compreensão e aquisição de um modelo de atuação que incorpora ações mais próximas da comunidade que se deseja trabalhar. O movimento de pesquisar, observar, analisar, planejar e avaliar pode proporcionar aos estudantes de letras experiências construtivas do modelo de atuação de um professor mais crítico e criativo. Considerando o conceito de atividades sociais como base para o projeto de iniciação à docência, compreendemos a necessidade de pensar na “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26) para através de ações educacionais propormos a transformação para uma “melhor participação e coexistência”. (Liberalli, 2009, p. 12).

Metodologia

De acordo com a Teoria das Atividades Sociais a educação pode ser compreendida como uma provocação que visa causar “desequilíbrios adequados aos níveis dos alunos para promover a construção progressiva de novos processos cognitivos” (Liberalli, 2009). A aprendizagem nesse contexto é considerada uma aquisição individual onde o foco está no aluno e em suas operações mentais. O papel do professor é o de observar e apresentar tarefas que permitam ao aluno essa aquisição de conhecimento. Esses alunos podem tornar-se indivíduos autônomos autoconfiantes e criativos com uma visão particular do mundo. O aluno então passa a conhecer seu lugar no mundo participando em sua construção numa relação dialética e dialógica.

Piaget (1982, p. 52) declara que o desenvolvimento da criança se dá através da interação desta com diferentes meios: intervenção de adultos, brinquedos e brincadeiras com outras crianças, jogos, filmes, atividades manuais, etc. Para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Sendo assim o comportamento pode ser um resultado da interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (**epistemo** = conhecimento; e **logia** = estudo) é chamada de interacionista. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada à complexidade desta interação do indivíduo com o

meio. Em outras palavras, quanto mais complexa for esta interação, mais “*inteligente*” será o indivíduo. Tendo como base o Projeto Político Pedagógico dessa escola, a observação da comunidade escolar e suas características e necessidades elaboramos um conjunto de ações que visa proporcionar aos alunos uma vivência lúdica e repleta de elementos que podem levá-los a uma identificação com o idioma e a cultura espanhola. Porém, a aquisição do conhecimento só ocorrerá se o indivíduo estiver pronto para assimilá-lo. Portanto foi necessário que estudássemos etapas do desenvolvimento infantil para que pudéssemos estruturar nossas atividades e adaptar o grau de dificuldade exigido para a realização das ações propostas em nosso plano de aula.

A brincadeira representa um papel muito importante no desenvolvimento das crianças. É através dos jogos que as crianças aprendem a lidar com a realidade. Ele ajuda a diminuir as tensões e conflitos vivenciados por elas além de colaborar na elaboração dos processos emocionais e intelectuais. Com o tempo a brincadeira foi ganhando um espaço dentro da escola e hoje muito se fala a respeito de uso dos jogos lúdicos como instrumento na aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O ato de brincar é conhecido como um direito da criança e é compreendido como uma maneira usada por ela para expressar e compreender processos internos intelectuais e cognitivos e a própria realidade. Através dos jogos a criança pode desenvolver a percepção dessa realidade, numa leitura própria facilitando assim sua identificação como indivíduo e uma socialização mais adequada com o grupo. Segundo Piaget (1973) e Vygotsky (1998) entre outros estudiosos do comportamento a brincadeira é responsável pelo desenvolvimento do processo criativo e o período da infância é o tempo de brincar. Ser criança é poder brincar e se desenvolver em todos os aspectos. Essa experiência pode ser diferente dependendo do grupo ao qual essa criança pertence. Nessa oportunidade procuramos escolher jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas que facilitassem as crianças o processo de identificação e apropriação do conteúdo lecionado.

Além das considerações a respeito do desenvolvimento infantil e da importância do brincar nessa etapa da vida, a teoria das “Zonas Proximais de Desenvolvimento” de Vygotsky contribuiu na construção de nossos planos de aula. Na proposta de dois níveis de desenvolvimento infantil em que o primeiro é chamado de real e é estimado pelo que uma criança realiza sozinha e o que ela realiza com a ajuda de um colega ou do professor. Na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência

é que reside o segundo nível de desenvolvimento nomeado por Vygotsky de proximal. Aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha. Nesse sentido o professor passa a ser visto como facilitador e organizador de trabalhos em que grupos de alunos que avançam mais lentamente podem usufruir dos modelos dos que caminham numa velocidade mais rápida. Também retira o professor do papel de centralizador do processo de aprendizagem, embora sua avaliação possibilite reconhecer os limites e aquisições de cada aluno e possa desenhar um prognóstico de aquisições (individualmente ou em grupo) de acordo com seu potencial.

Bakhtin relata que a aquisição e a comunicação através da linguagem funcionam como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. A aprendizagem e o domínio da língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, acontece naturalmente e não necessariamente pelo uso de dicionários ou manuais de gramática. Graças à comunicação efetiva concreta que ouvimos e reproduzimos em nosso meio social estruturamos nosso aprendizado linguístico, escreveu o filósofo russo. Existe um contexto social, histórico, ideológico e cultural que modula e faz com que os enunciados sejam compreendidos. O verbal e o não verbal influenciam esse discurso dialógico entre locutor e interlocutor. O locutor-professor seleciona as palavras e estruturas que deseja trabalhar num contexto de igualdade e participação de todos. A resposta desses interlocutores-alunos pode se dar a nível verbal, não verbal, pictórico, etc. Pelo uso do idioma espanhol enunciamos nossas mensagens que são compreendidas na medida em que essas estruturas e palavras são simples e relacionadas com algo que esses alunos podem compreender por ser um retrato de suas próprias vidas e experiências.

Resultados

Segundo Rinaldi (2006, p. 17) o contato positivo com o idioma espanhol na infância pode contribuir para a formação de uma imagem favorável do idioma o que poderia facilitar seu aprendizado. Estabelecendo esse ponto de partida focamos nossa atenção para a construção de planos de aula que contemplassem atividades lúdicas, dentro das possibilidades de realização das crianças, mas que também oferecessem desafios e fossem acima de tudo lúdicas.

O tema “MI VIDA” foi escolhido por abranger em sua totalidade diversas formas de atuação e possibilidades de identificação. Nossas atividades seguiram os temas que correspondem a “vida que se vive” com foco na rotina diária desses alunos. Nessas oportunidades trabalhamos temas ligados às atividades diárias compartilhadas pela maioria das crianças. Podemos encontrar vivências diferentes nessas rotinas uma vez que cada família tende a possuir uma dinâmica diferente para lidar com as situações do dia-a-dia. Essas diferenças, contudo poderão aprofundar e sedimentar o processo de autoconhecimento e valorização dessas crianças assim como melhorar sua capacidade de lidar com as diferenças culturais e sociais. Existe ainda a possibilidade de trabalhar as diferenças e semelhanças socioculturais em relação à língua que desejamos lecionar. Para que esse processo acontecesse introduzimos o uso do fantoche que poderia ser uma ferramenta lúdica e por isso facilitadora da identificação. Ele foi inserido como um elemento que poderia compartilhar suas experiências com a turma. Pelo contraste e comparação as crianças vão conhecendo e se identificando com esse elemento.

A prática da Atividade Social traz uma oportunidade de mudança. Pela vivência proporcionada pelo projeto PIBID é possível perceber essa mudança como um importante atributo da Teoria das Atividades Sociais. Uma mudança de posicionamento para alunos, professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ela tem origem na comunicação dialógica e dialética entre os envolvidos. Esse tipo de relação é essencial para a aquisição de significado e contexto das atividades propostas.

Consideramos que a formação dos profissionais ligados à educação determina o grau de envolvimento que essa situação exige. Algumas áreas de conhecimento relacionadas ao trabalho com crianças devem ser incluídas na formação desse profissional (conceitos sobre o desenvolvimento fisiológico, desenvolvimento psicológico, pedagogia e didática), assim como a coleta de informações necessárias à caracterização do aluno, do grupo, unidade escolar e comunidade que atendemos. É imprescindível o desenvolvimento de uma postura crítica por parte desse profissional que segue avaliando continuamente todas as etapas desse conjunto de ações. O fato de escolhermos um grupo extremamente jovem e, portanto não se encontra num estágio de alfabetização que permita o uso da linguagem escrita não foi encarado como obstáculo, pois encontramos em Ferro (1995, p. 52 apud Rinaldi, 2006, p. 18):

O ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem. Isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas...

A inclusão de músicas infantis e outros materiais autênticos (extraídos do youtube, Google e outras páginas de redes sociais) também foram contemplados por aproximar esse processo da realidade.

Conclusões

O reconhecimento das necessidades, da linguagem a ser usada na comunicação, dos instrumentos e ações que permeiam esse trabalho foi decisivo na caracterização do grupo/comunidade. Um olhar mais apurado revela que o que buscamos foi apenas um retrato, um reflexo daquilo que representa esse grupo e suas vivências. Toda mensagem precisou ser garimpada, reconhecida e valorizada naquele que construiria o nosso caminho a seguir. O Projeto Político Pedagógico e as orientações gerais vindas da secretaria municipal de educação, os parâmetros estaduais e nacionais recomendados pelo poder público nos oferece um ponto de partida. O grupo de crianças com o qual trabalhamos nos orienta na escolha dos temas, vocabulário, ferramentas didáticas e tipo de abordagem a ser utilizada. Esse, a nosso ver, foi o aprendizado mais relevante. Relacionar as informações que nos servem de guia para a construção dos objetivos e planos de aulas. As alunas professoras seguem aprendendo a reconhecer as características da comunidade educacional, do grupo escolhido e de cada criança a fim de encontrar o melhor caminho a seguir. Esse caminho repleto de surpresas parece ser apenas o reflexo mais puro da realidade daquela comunidade com a qual nos dispomos a trabalhar.

Referências

- BAKHTIN, M. - **Os gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra
- LIBERARI, F. C. - **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- RINALDI, S. **Um Retrato da Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças: Um Olhar sobre o Passado, uma análise do presente e caminhos para o Futuro**. Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006
- ROJO, R. - **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUAMÁ BILINGÜE: ESPAÑOL PARA ALUMNOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

Rita de Cassia Paiva

Introducción

Uno de los tópicos más importantes actualmente es la cuestión educacional. Con las Metas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos se tiene una perspectiva más abarcadora de los retos que se buscan vencer en Latinoamérica en el ámbito educacional. En las páginas de dichas Metas se obtiene lo que se lee a continuación:

Una educación más justa exige mayor equidad social y mayor nivel cultural, aspiración que si bien se extiende a toda la ciudadanía, pretende orientarse especialmente hacia aquellos colectivos tantos años olvidados: los grupos originarios, los afro descendientes, las mujeres y las personas que viven en zonas rurales. En esta perspectiva se sitúa el compromiso de crear un fondo solidario para la cooperación educativa que complete el esfuerzo de los países y de las zonas más pobres de la región para lograr las metas acordadas. (2021 Metas Educativas, 2010: 9-10)

De este modo, la educación ha cobrado un valor que le había sido denegado en los últimos años condicionada a mero aderezo en los programas gubernamentales, incluyendo ahora, la creación de un fondo que auspicie su consecución para las zonas más necesitadas de ayuda en Latinoamérica.

Es todo muy bonito si no fuera más que un arreglo cosmético para camuflar los fallos diversos que son inherentes al sistema educativo. Se busca, sobretudo, el mero desarrollo curricular más bien la repetición de los saberes históricamente contruidos por la hegemonía que conduce al mantenimiento del sistema educacional con los conocimientos formales valorados sobre la

construcción holística del alumno. Además, la estructura escolar, heredada de la revolución industrial cuya perspectiva era formar mano de obra sumisa, no abarca el aspecto de formar ciudadanas y ciudadanos que fueran capaces de romper con los ciclos jerarquizados a que la educación está sometida o tampoco permitir que el libre pensamiento pueda adueñarse de **sus** alumnos.

Tratar, entonces, de alternativas educacionales a una comunidad de alumnos en un entorno de violencia y riesgo social se convierte en una más de las utopías que emergen desde la clase docente. No obstante, ha sido desarrollado en Belém, capital del estado de Pará, en la Amazonía brasileña, un proyecto de pesquisa en educación con actuación extensionista que trata justamente de intentar llevar los/las estudiantes a un mejor porvenir en sus estrechos horizontes académicos. El proyecto Guamá Bilingüe nació del intento de integrar la Universidad Federal de Pará –UFPA– al barrio del Guamá –el más grande y uno de los más violentos de la ciudad. UFPA está insertada en sus dos tercios dentro del barrio y, en el texto del proyecto está dicho que:

Este barrio es, reconocidamente, uno de los más violentos de esta capital debido a las desigualdades sociales y a los pocos recursos en él invertidos por los sectores públicos y privados para la mitigación de esta situación.

Siendo la UFPA una institución pública con una fuerte inclinación social en sus diversos cursos, está inserta en una relación de amensalismo con su entorno que le impide alcanzar su plenitud académica.

Partiendo de esa premisa, creemos que la educación –como agente transformador– puede iniciar un ciclo de cambios positivos que culminen en una relación más productiva para ambos, a saber, UFPA y barrio del Guamá. (GUAMÁ BILINGÜE, 2010)

Así, a partir de una iniciativa de la propia Universidad, a través de una convocatoria del 2009, tiene su inicio en el año 2010 el proyecto tema de este trabajo, que atiende a alumnos de dos escuelas públicas del barrio Guamá, que tengan entre 15 y 18 años y estén en riesgo social.

Referencial teórico

Aunque se piense lo contrario, enseñar español a estudiantes brasileños es una ardua labor. Hay, conforme informa Celada & González

(2002) en un trabajo de análisis, la presuposición del saber que lleva las/ los estudiantes de lengua española a creer que el idioma es meramente una “variación del portugués” hasta que la musicalidad y fonética del español se conviertan en una faena sin gloria para los aprendices brasileños de este idioma.

Desde esta premisa, y al considerarse Almeida Filho (*apud* NETA, 2004) al afirmar que “entre las lenguas románicas, el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí” y se construyen en una base del 85% de semejanza, y reflexionando sobre la similitud lingüística entre portugués y español, fue posible formatear una metodología de trabajo que utiliza análogos estructurales como herramienta para la enseñanza de idiomas, lo que permite un nuevo abordaje para la enseñanza de español para alumnos brasileños, debido a la proximidad filológica –entre otras– de los dos idiomas.

Para que el material fuera desarrollado buscando usar las analogías como herramienta de aprendizaje, se buscó respaldo en la idea del insight analógico defendida por Lawson & Lawson (1993:2-3) que afirman:

Creemos que los principios de modelado neural básico encontrados en *Studies of Mind and Brain* de Steven Grossberg (1982) y parcialmente explicados en el contexto de la ciencia de la educación por Lawson (1986) proporcionan un fundamento sobre el cual una teoría del insight analógico en términos neurales puede ser construida. Aunque Grossberg no haya abordado directamente la cuestión del raciocinio analógico, consideramos que sus principios de redes neurales y su teoría sobre la memoria humana pueden proporcionar un cuadro de referencias en el cual sería posible comprender como el insight analógico ocurre y porque la analogía tiene un rol tan central en el aprendizaje, en la memoria y en el raciocinio.

Así, la selección de textos para las unidades didactas partió del concepto que el uso de las analogías podría significar un facilitador para las/ los estudiantes. Se llevó en cuenta también que las operaciones analógicas implicarían, o, a lo mejor, podrían implicar en un aprendizaje más eficiente:

En resumen, la teoría argumenta que operaciones analógicas son básicas para el aprendizaje y para la retención de lo que fue aprendido. De ahí que un tópico activo para la ciencia de la educación debería ser la identificación de analogías específicas para conceptos científicos específicos y la explotación y evaluación de sus limitaciones y de su uso más eficiente. (LAWSON & LAWSON, 1993:14)

Si, en la misma medida, se puede considerar que los procesos mentales para la adquisición de una lengua extranjera pasan también por el raciocinio analógico, el texto de Méier (*apud* PAIVA & LEAL, 2011:166) corrobora esta suposición:

La adquisición de otra lengua implica la instalación de un nuevo código lingüístico, un nuevo sistema de codificación y decodificación, independiente del sistema utilizado hasta entonces. Podemos imaginar que esos dos sistemas se desarrollen o independientemente uno del otro, si la realidad cubierta por los significados es diferente, o en superposición, si los significados son interpretados sucesivamente en las dos lenguas.

Según las mismas autoras (2011:167), los pesquisadores Shank y Cleary enfatizan que, en la adquisición de nuevos conocimientos, es necesario que determinados criterios validen el conocimiento involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje que extrapolan verificación y presuponen comprensión, verdad-veracidad y rectitud:

Respecto a los criterios de validación, lo que hace que la comunicación se pueda conseguir sola y por sí: lo que se está diciendo es comprensible (inteligibilidad); que las afirmaciones que se hacen son ciertas (verdad); que lo que se está diciendo encaja en el contexto y está justificado (veracidad) y que quien habla es sincero e no pretende engañar (rectitud). Criterios cuyo alcance es infinitamente más amplio que la verificación científica. Y, por lo tanto, resultan más adecuados para el tratamiento de los valores en educación.

En términos de valores en educación fue además considerada la perspectiva antropológica de Miller (2007) que explica que se vive en una época en que el consumo prevalece sobre los valores socio/morales en todos los estratos sociales. Alumnos de escuelas situadas en regiones menos favorecidas –como los alumnos del proyecto Guamá Bilingüe– buscan ostentar ropas y celulares de moda, con alta tecnología, aunque la conectividad en la región Norte no sea estable y fácilmente accesible. Sin embargo, la educación no entra en el espectro del deseo de adquisición. Menos aún se desea aprender/construir valores como respeto y honestidad. Con ello, se ve que hay una falla justamente en la educación si la sociedad mantiene en el consumo su lastro y objetivo.

Así que, para que la enseñanza de español fuera válida y alcanzara el público especificado para el proyecto, se escogió trabajar con la perspectiva

del aprendizaje significativo de Ausubel (*apud* MOREIRA & MASINE, 1982) que al fin y al cabo es un proceso por el cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interactúa con una estructura de conocimiento específico, los conceptos inclusores (subsumers en inglés), ya existente. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla en conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva de quien aprende.

De este modo, estos supuestos teóricos, adaptados a la enseñanza de español, consideran que el aprendizaje significativo implica en la organización del material lingüístico de español en la estructura cognitiva del alumno del proyecto Guamá Bilingüe de modo a que él se apropie del idioma español para aplicarlo a los fines que se le ocurran.

Así que, todo el proyecto así como la elaboración de los materiales llevaron en consideración el esquema a seguir:

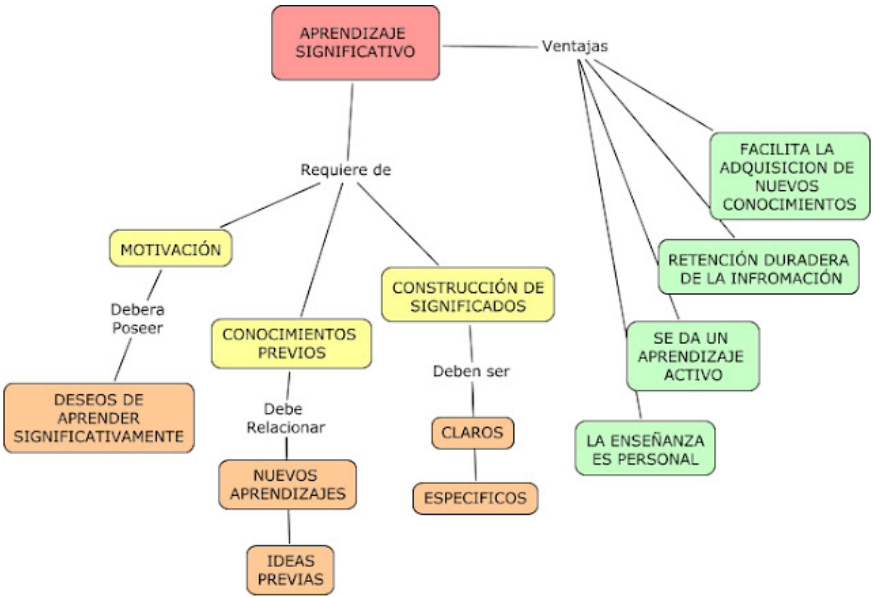


Figura 1: “Mapa conceptual: Aprendizaje Significativo” (CELAYA, 2011)

Se sabe que la función de la enseñanza de español en el proyecto Guamá Bilingüe no es exclusivamente la enseñanza de la gramática, se espera que haya *literacidad crítica*, que, adaptando de SOARES (1998:18 *apud* BANGO, STUBBS, & GANGÉ, 2002:53), es el estado de alguien que,

además de ser capaz de leer y comprender un idioma, consigue ejercer la práctica socio-cultural en el medio en que vive. Para tanto, fue necesario el escogimiento de textos que trabajaran no solamente los aspectos académicos deseables a quien estudia un idioma extranjero, sino también contenidos que llevaran los alumnos a cuestionar su entorno y buscar mejores perspectivas en su porvenir.

Discusión

Para entender el ámbito y cogedura del proyecto Guamá Bilingüe, se debe decir que la Universidad Federal de Pará -UFPA- es la más grande institución de enseñanza en la pan Amazonía, con más de 30 mil estudiantes. Es, al contrario de otras IES federales, una universidad multi-campi y está presente en 10 ciudades del interior del estado de Pará, además del Campus Guamá, en la capital, Belém, ubicación del proyecto en estudio. Por ello, se percibe la necesidad de aportar a la comunidad en la que está insertada UFPA proyectos de extensión ya que la Universidad se apoya en el trípode enseñanza, pesquisa y extensión en el ámbito académico.

De este modo, para atender las demandas de subsidios para proyectos extensionistas, fue lanzado en 2009, a través de la Pro-Rectoría de Enseñanza y Graduación (PROEG), el PAPIM -Programa de Apoyo a Proyectos de Intervenciones Metodológicas que pasa a vigorar desde el 2010. Dicho programa busca incentivar y apoyar el desarrollo de actividades y experimentos que acrezcan métodos y técnicas innovadoras y eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En su orientación se busca en todos los 11 campus de la UFPA los proyectos que puedan alcanzar mayor interacción entre enseñanza, pesquisa, extensión y soporte social.

Es importante subrayar que, para que un proyecto sea aprobado, tiene que ofrecer *métodos y técnicas innovadoras y eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Solamente por este ítem, es que la elaboración del proyecto Guamá Bilingüe fue posible ya que enseñar español para alumnos en riesgo social y a través de un material de enfoque analógico era algo innovador y, se supondría, eficaz.

A partir de ahí, fue desarrollado el proyecto de pesquisa Guamá Bilingüe iniciado ya en 2010 e incluido en 2011 como proyecto de extensión de la FALEM -Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas- de la UFPA. El proyecto, que ya está en su cuarto año de existencia en 2013, es una propuesta

educacional centrada en una metodología diferenciada específicamente diseñada para alumnos de enseñanza media entre 15 a 18 años en riesgo social de escuelas públicas del barrio Guamá, Belém/PA.

Para entender las perspectivas de jóvenes como estos, vale la pena considerar los datos del *Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação* para alumnos originarios de las escuelas públicas de Brasil, presentados en la XXII REUNIÃO ANUAL DO FAUBAI, São Paulo/2010:

1. Alta tasa de fracaso y de abandono escolar.
2. 13 años para cumplir el ciclo fundamental de 9 años.
3. 17 años para cumplir el ciclo básico de 12 años.
4. Sólo el 15% de los alumnos concluyen la enseñanza fundamental con edad correcta (14 años).
5. Sólo el 40% de los jóvenes brasileños concluyen la secundaria.
6. El 50% de los alumnos del 5º curso son analfabetos.
7. Los alumnos concluyen el 9º curso con nivel de conocimientos del 5º curso.
8. Los alumnos concluyen la secundaria con nivel de conocimientos del 9º curso.
9. El 70% de la población brasileña es analfabeta funcional.
10. El 80% de la población brasileña no consigue calcular un porcentaje. (MAGALHÃES, 2010)

Conforme encontrado en el sitio web del proyecto Guamá Bilingüe, su objetivo es: *reducir la violencia y el prejuicio social a través de la educación*. Sin embargo, se debe considerar también la intención de producir literacidad crítica, usando la enseñanza de español como herramienta para tanto. Eso porque que la educación –como agente transformador, puede iniciar un ciclo de cambios positivos que culminen en una relación más productiva tanto para la universidad cuanto para los alumnos objeto del proyecto.

Para que pudieran ser alcanzados objetivos como (1) alejar los alumnos de las calles durante el horario del fin de tarde, a saber, de las 17:30 a las 18:30, justo porque es cuando hay más crímenes cometidos por jóvenes, (2) llevar para las aulas de una universidad alumnos de las escuelas públicas para que ellos entiendan que tienen el derecho de estar ahí y que la educación superior debe también ser un reto en sus vidas, (3) brindarles el curso de español ya que en sus escuelas hasta el año 2012 –a pesar de la Ley

11.161/2005– esta disciplina no era ofertada, (4) ofrecer a los estudiantes del curso de Letras Español un proyecto de extensión que, conforme el proyecto pedagógico PP FALEM (2010:5) *prevê atividades voltadas para a prática profissional capazes de proporcionar ao futuro professor uma vivência real de diferentes situações de trabalho. Essa faceta do projeto está expressa principalmente na variedade de ações extensionistas e de atividades de natureza prática que poderão ser desenvolvidas durante o curso* y (5) permitir mayor integración con la comunidad alrededor de la UFPA, el desarrollo de los materiales didácticos tuvo que ser, además de efectivo, atrayente. Por ello, fue preparado por un equipo de alumno del curso de Letras/español de la UFPA en el que se incluyó una designer, que lo formateó solamente en blanco y negro. Los textos fueron buscados desde sitios web sin derecho de autor y los ejercicios contruidos por la coordinación. Todo esto porque el presupuesto del proyecto es restringido y, lo menos que se gastara con materiales, más se podría ofrecer a los alumnos.

En términos lingüísticos, el material ha sido preparado para permitir que los alumnos alcancen el nivel A2 del MCER –Marco Común Europeo de Referencia– que es medido por la aplicación de las pruebas DELE de este nivel descargadas desde el sitio web del Instituto Cervantes. El material tiene 13 unidades didáctica y cada una de ellas fue desarrollada para tener sólo cuatro páginas y están compuestas de un texto con diez preguntas de comprensión; una sección para discusión visando a la fluidez lingüística y participación individual de cada alumno denominada “Hablar por los codos” en la que los alumnos tienen que hablar y expresar sus pensamientos y percepciones sobre cada tema presentado; una sesión de gramática con ejercicios llamadas “¡Atar cabos!” y “Poniendo las manos en la masa” respectivamente; “¡Fíjate!” con un complemento cultural o social y terminando con “Recordar”. Además, para las vacaciones del mes de julio –verano en la región– hay un anexo de 12 páginas de ejercicios que abarcan consultas a sitios web, juegos, algo de gramática y textos.

Un cuidado especial se tuvo con el léxico. Todo proceso creativo fue pautado en el uso de vocablos con mucha proximidad al portugués, palabras transparentes y se evitó el uso de estructuras y vocabulario que pudiera sugerir palabrotas o expresiones soeces en portugués. Pero con vocabulario más distinto se buscaron estructuras que llevaran a la comprensión contextual. Por ejemplo:

Comprei uma de vinho para

Compré una botella de vino para regalar

La cuestión fonética que se trabajó desde la primera unidad, y, antes que nada, se convirtió en el resorte de impulsión para el habla. Las primeras clases son convertidas en un taller de corrección fonética. Esto porque es necesario que los alumnos tengan seguridad para leer en voz alta y, a su turno, conversar en los diversos momentos a eso destinados. A continuación, vino la parte de formación de la lengua y cultura hispanófonas. Al fusionar la enseñanza de la lengua con la cultura que la ha generado, el nivel de interés aumenta significativamente: en los grupos, había ya más comprensión y ya no era más necesario controlar tanto las situaciones comportamentales. La parte entretenida fue presentar un diseño animado “El camino hacia El Dorado” en el que el doblaje ‘mejicano’ de la película funcionó como un eslabón comunicativo muy importante. Hubo diversas discusiones sobre, incluso, la elección de vocabulario, la sinonimia y prosodia en las que los alumnos se involucraron.

Cada texto principal alternaba, por unidad didáctica, temas de la realidad a que estaban sometidos los alumnos –alcoholismo y violencia doméstica, por ejemplo, con informaciones culturales –personajes como El Cid, Joaquín Murieta, Mercedes Sosa o lugares como la Patagonia. Ya en el aspecto gramatical, las explicaciones trataron de hacer un paralelo con el conocimiento de la lengua materna que ellos ya habían estudiado justamente para validar la cuestión metodológica del aprendizaje significativo. Ya en el aspecto gramatical, las explicaciones trataron de hacer un paralelo con el conocimiento de la lengua materna que ellos ya habían estudiado.

Durante los tres primeros años del proyecto, no fue de hecho una sorpresa la descubierta que el 60% de los alumnos (de cada grupo) no tenían siquiera el conocimiento básico de conjugación adecuada de los verbos en portugués. Hay que notarse que ese hueco gramatical no era cobrado estructuralmente, sino en el contexto de la unidad. Así que, al fin y al cabo, muchos alumnos aprendieron en español lo que no habían aprendido en portugués.

Vale resaltar que, cuando eran abordados temas que escapaban al cotidiano de los alumnos, los becarios conducían los alumnos a expresar su opinión y apuntalarles su camino a un mejor porvenir siempre con discusiones o cuestionamientos en idioma español. Además, el material también busca presentar distintos aspectos culturales y lingüísticos, alternando el origen y

temas de los textos para trabajar las múltiples variantes del idioma. Así, la realidad docente también es afrontada en este proyecto de extensión que les permite a los becarios actuar como profesores y resolver problemas/dudas que surgen naturalmente en aulas de clase.

Conclusiones

Además de enseñar español, el uso de analogías para enseñanza de español para alumnos en riesgo social está convirtiéndose en un instrumento de cambio personal y educacional debido también a la adquisición de literacidad crítica. El alumno que frecuenta el proyecto sale diferente, con una percepción más pungente de su realidad y con perspectivas, por lo menos en el ámbito ideológico, de cambiar su futuro. Al facilitar el acceso a la comprensión, la analogía, o, como dicen diversos autores *apud* Lawson & Lawson (1993), el *insight* analógico, acorta el camino entre lo que se sabe y lo que se espera saber.

Así que, enseñar español a estudiantes brasileños a través de raciocinio analógico no sólo es posible sino deseable. Igualmente hace más fácil la labor de los profesores becarios, les auxilia a los alumnos a buscar más informaciones por sí mismos y a alcanzar autonomía en el proceso de aprendizaje. Logros así son aún más significativos para un público tan específico como adolescentes en riesgo social que empiezan a buscar en una biblioteca materiales en español al revés de ‘distracciones’ como la estafa. Además, de enseñar español, el uso de analogías está convirtiéndose en un instrumento de cambio personal y educacional tanto para los alumnos del proyecto cuanto para los becarios que en él actúan. Inclusive, ya son 7 (siete) trabajos de grado sobre el proyecto en los años 2012 y 2013.

Referencias bibliográficas

- 2021 Metas Educativas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid: Cudipal, 2010. Disponible en www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf Accedido en 17 de mayo de 2013 a las 14:58.
- CELADA, Maria Tereza & GONZÁLEZ, Neide Maria. *Los Estudios de la Lengua Española*. Anuario brasileño de estudios hispánicos –Suplemento

- El Hispanismo en Brasil. Embajada de España en Brasil; Thesaurus Editora, 2000 p. 35-58.
- CELAYA, Iñaki. Mapas Conceptuales, Aprendizaje Significativo y CmapTools. Disponible en: <http://icelaya.blogspot.com.br/2012/04/mapas-conceptuales-aprendizaje.html> Accedido en 26 de diciembre de 2011.
- diplomas.cervantes.es. Accedido en 06 de diciembre de 2010.
- GUAMÁ BILINGÜE. Disponible en: <http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2010/116-edicao-86setembro/1084-guama-bilingue-em-10-anos> y <http://www.sisprol.ufpa.br/view/projeto/index.php?view=projeto&action=consultarStatus>
- LAWSON David I. & LAWSON Anton E. *Neural Principles of Memory and a Neural Theory of Analogical Insight*. Journal of Research in Science Teaching, v30 n10 p1327-48/Dec 1993.
- MAGALHÃES, Marcos A. *Transições e Transformações nas Relações Internacionais Acadêmicas: Novos Tempos, Novos Atores*. Palestra de abertura da XXII REUNIÃO ANUAL DO FAUBAI, São Paulo, 14 de abril de 2010.
- MILLER, Daniel. *Consumo como Cultura Material*. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n.28, p. 33-63, jul/dez. 2007.
- MOREIRA, Marco A. & MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- NETA, Nair Floresta Andrade. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/ Cuadernos Cervantes, 2004.
- PAIVA, Rita de Cássia & LEAL, Anna Margarida Mendes. *Projecto Guamá Bilingüe*. In: IV ENCUESTRO DE LA HISPANIDAD: TRANSACCIONES INTERCULTURALES. Boa Vista: EDUFRR, 2011, p. 166-173.
- PPFALEM 2010, disponible en <https://sites.google.com/site/rtelefalem/outras/PPFALEM2010finalcomcapa.pdf?attredirects=0&d=1> Accedido en 20 de abril de 2013 a las 8:49.
- SOARES, Magda. 1999 *apud* Bango, Marcos, Stubbs, Michael & Gangé, Gilles. *Língua Materna, letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Rosária Cristina da Silva Ormond

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa “O livro didático e a prática docente no ensino-aprendizagem de língua espanhola” que será desenvolvido com os professores da Escola Estadual Presidente Médici no município de Cuiabá - Mato Grosso.

Em 26 de março de 1991 criou-se o MERCOSUL através do Tratado de Assunção, com o objetivo de integrar os países da América do Sul. O MERCOSUL tornou-se um dos principais pólos de atração de investimentos do mundo, e isto se justifica principalmente porque suas reservas de energia, minérios e hidroelétricas estão entre as mais importantes do planeta. Além disso, destaca-se no setor agrário, industrial e de comunicações, fazendo desta união uma das mais dinâmicas da atualidade.

É notório que o idioma espanhol assume, atualmente, um papel importante no cenário econômico, político e sobretudo cultural do mundo inteiro. É língua oficial de 21 nações, totalizando mais de 350 milhões de falantes. Constitui juntamente com a Língua Portuguesa, o idioma dos países membros do MERCOSUL.

As relações existentes entre o Brasil e as nações de língua castelhana nos revelam a necessidade de repensar o lugar que esta língua ocupa em nosso país, bem como sua importância para ampliar as relações políticas, comerciais e sobretudo culturais. Estas discussões apontam, também, para uma nova e promissora etapa para educação no nosso país.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Portanto, permitir ao aluno ter acesso e escolher, por si mesmo, conhecer outra cultura se configura como um exercício pleno da democracia e a escola, enquanto espaço legítimo para sua realização, não pode eximir-se disso. Aprender um novo idioma vai mais além do que simplesmente saber o que está escrito ou entender o que foi dito.

Em 05 de agosto de 2005 foi promulgada a lei 11.161 que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola no currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas com o objetivo de fortalecer a aproximação e a integração dos países de língua espanhola da América Latina. Para orientar o processo de ensino-aprendizagem, os livros didáticos e os planejamentos escolares são instituídos de dois documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's-1999) e em 2006 as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante OCNEM): Conhecimentos de espanhol.

As OCNEM apresentam reflexões sobre os objetivos do ensino de língua espanhola no Brasil levando em consideração a realidade e as necessidades dos alunos que optarão por cursá-la, já que a oferta é obrigatória, porém o aluno poderá optar por cursar ou não esta disciplina. Esse documento propõe diretrizes para o ensino desse idioma, ainda que esclareça que o ensino dessa língua deve ser sempre pensado e discutido entre os docentes e a comunidade escolar.

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão para fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas. (OCNEM,2006, p.127)

Em 2010 surgem as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (doravante OCEMT) fundamentadas na decisão política de fazer chegar a escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca

do homem e da sociedade que se quer formar. As orientações curriculares têm como eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura. É dividido por Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens.

Esse documento foi elaborado a partir de uma ação dialógica entre Seduc-MT, Cefapros, Assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade. A organização das Orientações Curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio- histórica e cultural. As Orientações buscam a ressignificação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos envolvidos no espaço educativo.

De acordo com as OCEMT o ensino de Língua estrangeira no Ensino Médio se faz pela necessidade de fornecer uma formação educacional adequada e de qualidade aos aprendizes dessa língua, a fim de que os mesmos sejam capazes de usar as multimodalidades linguísticas, bem como tenham acesso às novas tecnologias de informação. O estado de Mato Grosso passa por um notável desenvolvimento socioeconômico, intensificando relações comerciais com diversos países através da agroindústria. Portanto, é imprescindível qualificar melhor os usuários da língua estrangeira (LE) para que não se sintam excluídos deste processo.

Sabemos que o material didático é uma peça de muita relevância no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo material didático entendido aqui como todos os materiais utilizados pelo professor (impresso, sonoro, visual etc.). Segundo Gargallo (1999)

Todos aquellos recursos que – en soporte impreso, sonoro, visual, informático – empleamos en la enseñanza de lengua extranjera aparecen aglutinados bajo el término materiales didácticos. Los materiales constituyen la exteriorización del método, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso (...). Los materiales concretan nuestra particular forma de entender la enseñanza. (GARGALLO, 1999, p. 49)

Cabe lembrar que na prática cotidiana da sala de aula, principalmente em escolas públicas, o livro é o principal recurso de auxílio do professor. Serve de referência de correção para professores e estudantes que não têm a língua estrangeira de forma espontânea e natural. Em muitos casos ocupa um lugar protagônico no planejamento e adequação de conteúdos, lugar

este que deve ser do professor. Isto acontece por várias razões como: o elevado número de alunos em sala de aula, pouca carga horária destinada à disciplina e problemas na formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeiras. Tudo isto ressalta a necessidade de um material básico que supra minimamente as necessidades dos nossos estudantes e cumpra com os objetivos do ensino de LE.

Reconhecendo essa importância o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- 2012) oportunizou a escolha, pela primeira vez, do livro didático de língua espanhola. Para participar do programa os livros são submetidos por meio de edital à avaliação de especialistas da área e, depois de concluída essa etapa, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. Posteriormente, este Guia é apreciado pelos professores da escola que optarão por um dos títulos.

Na avaliação das coleções inscritas no edital de livros para o Ensino médio das disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, uma das premissas destaca que o LD representa um objeto de cultura e deve suscitar, no trabalho com as linguagens, o interesse do estudante para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Considerando que a língua é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisada em seu contexto histórico-social e em suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete a cultura, os costumes e as tradições de um povo. Destaca ainda, que o livro didático deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.

A edição do PNLD (2012) selecionou três coleções para o ensino-aprendizagem de espanhol- *El arte de leer español*, *Enlaces e Síntesis*. O corpo docente da instituição (lócus de minha pesquisa) após minuciosa análise e seguindo as recomendações do Guia PNLD decidiu pela adoção da coleção *El arte de leer español* (2010), de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, uma obra assumidamente, centrada na leitura.

De acordo com o MEC esta coleção estimula a formação de um leitor proficiente a partir da seleção de materiais que inclui reproduções de obras artísticas de pintores latino-americanos, bem como a partir dos textos selecionados. Os temas tratados são de interesse dos alunos do ensino médio, bem como adequados a sua faixa etária. A coleção é organizada em três volumes (Contacto, Interacción e Transformación) com quatro unidades cujo número de páginas varia entre 21 e 40. Em cada unidade encontram-

se atividades de compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral. Há uma seção destinada à explicação de elementos linguísticos e outra com exercícios referentes a tais elementos. A coleção inclui, ainda, uma seção de curiosidades sobre a língua.

As autoras explicitam na coleção, que entendem a linguagem não como um compêndio de regras certas ou erradas, mas sim como prática social. Conforme deixam claro no Manual do professor,

Por no comprender el lenguaje de esa manera estática, la concebimos como práctica social, o sea, como una realidad en proceso, en cambio permanente, condicionada por aspectos no solamente lingüísticos. Así, nuestra concepción de lenguaje, constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeraccionales, realizadas y actualizadas por sujetos sociohistoricamente situados. (p.06)

Evidenciamos então, um material construído sobre as bases bakhtinianas de língua com prática de interação social, tendo o livro um cunho sociointeracionista que se preocupa com o contexto sociocultural em que a linguagem acontece. Estabelecem como alvo o desenvolvimento da compreensão leitora com base no diálogo inter(multi)cultural através de textos de diferentes regiões “hispanohablantes”.

De acordo com Vygotsky (1991b), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva.

Dessa maneira, o livro didático é um dos pontos de partida para a nossa reflexão sobre o fazer pedagógico nas aulas de língua espanhola. Conforme afirma Bohn

Os materiais são vistos como uma fonte inspiradora de atos de linguagem, frutos da interação do professor com seus alunos, dos alunos com seus colegas; os materiais servindo de apoio para executar certas atividades, que gerarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem. (BOHN,1998, p.294)

A pesquisa será desenvolvida com os professores efetivos de língua espanhola do Ensino Médio da escola estadual Presidente Médici localizada no bairro Araés na cidade de Cuiabá. Criada através do Decreto nº1975/74 a escola de 1º e 2º graus Presidente Médici é a maior escola do estado mantida pela Secretaria de Estado de Educação, atende atualmente, os três turnos com uma clientela de aproximadamente 2.100 alunos. Oferece o ensino fundamental, a partir da segunda fase do terceiro ciclo (2ª e 3ª fase), ensino médio organizado por série (1ª, 2ª e 3ª) e o EMIEP – Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (Administração e Informática).

Investigaremos os métodos e práticas do ensino-aprendizagem de língua espanhola em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso. Analisaremos como a prática pedagógica de professores de espanhol como língua estrangeira, no contexto de uma escola pública da rede estadual, contribui para a proposta de um fazer didático que contemple o aspecto ideológico do uso da linguagem e de instaurar nos aprendizes uma postura crítica através do uso do livro didático “*El arte de leer español*” sugerido pelo MEC através do Plano Nacional de Livro didático (PNLD-2012) para o ensino de espanhol no Ensino Médio.

Sabemos que muitos alunos apresentam dificuldades de leitura e interpretação até mesmo em língua materna. Deste modo, fica claro que nos depararemos com muitos obstáculos no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir de textos.

Segundo Foucambert (1994) ler é muito mais do que extrair a significação de um texto. Assim, a leitura está embutida em todas as experiências vivenciais e cobra do leitor a sua percepção e sensibilidade. Costa (2011) afirma que ler é uma atividade que pode ajudar o leitor a aprender sobre o mundo e a decifrar se uma informação é válida ou não, o conhecimento é entendido como um processo de análise racional da realidade, referente supremo para a interpretação.

Partiremos do pressuposto básico de que a língua estrangeira deve formar um cidadão crítico e ser uma ferramenta de inclusão. Segundo Grigoletto (2003) conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante. Assim, nenhuma língua, para nenhum sujeito falante, é vivenciada somente como um instrumento de comunicação. Nossas relações com as línguas são profundas e estruturantes. Coracini (2003) afirma que a língua estrangeira é a língua que pode permitir dar vazão aos desejos recalcados, interditados,

criando a ilusão da liberdade e do gozo pleno, justamente porque se constitui nas zonas de não-interdição.

Um dos grandes desafios deste século para nós docentes é a formação de cidadãos críticos, autônomos, polivalentes, criativos, capazes de enfrentar os múltiplos desafios deste século. O que ocorre é que infelizmente não fomos preparados e nem preparamos nossos alunos para a vida, com suas frustrações e desafios.

Sendo assim, examinaremos como a prática pedagógica no contexto de uma escola pública da rede estadual, contribui para a proposta de um fazer didático que busque a aprendizagem da língua como uma prática social de maneira que se instaure nos aprendizes uma postura crítica e autônoma através do uso do LD. Identificaremos as técnicas e métodos utilizados pelos professores no ensino de Língua espanhola para o Ensino Médio e apontaremos as dificuldades dos docentes na utilização do LD *“El arte de leer español”* e sugeriremos métodos para o ensino de LE que incentivem a leitura, a interpretação e compreensão textual de maneira crítica.

Para o desenvolvimento deste projeto faremos um levantamento bibliográfico sobre as concepções e métodos de ensino de língua estrangeira e uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa realizada sob a forma de estudo de caso, visto que analisaremos apenas uma unidade escolar da rede estadual de Mato Grosso.

Para a geração de dados serão aplicados questionários que contemplarão questões abertas e fechadas, estes buscarão identificar os diferentes métodos e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Faremos também entrevistas, pois esta técnica permite uma flexibilidade e interação com o participante, numa relação face a face. Conforme Gaskel (2002, p. 65), ela “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Fundamentada na vertente francesa da Análise do Discurso serão analisadas as respostas dos questionários e as entrevistas. Segundo Michel Pêcheux, as palavras não têm um sentido ligado a sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. A prática de leitura proposta expõe o olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto objetivando o que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. (ORLANDI, 1997).

Com base na análise dos dados coletados, apresentaremos sugestões de abordagem e práticas no ensino de língua espanhola para o ensino médio, que incentivem a leitura, a interpretação e compreensão textual de maneira crítica. De forma que, os professores sejam capazes vivenciar as vantagens que o livro didático pode trazer para a sua prática, das quais ressalto a possibilidade de vivenciar a experiência da autonomia no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Referências bibliográficas

- ALVES, S. M. D.;COLAÇA, J. P.;MENEZES, N. N. C. Letramento digital e o material didático de espanhol na educação básica brasileira: em que está contribuindo o PNLD 2012? In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.São Cristóvão-SE, 2012.
- CORACINI, M.J.R.F.; Língua estrangeira e lingual maternal: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.(Org.). Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? In: JORDÃO(org.) Letramentos e multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, Vol.1, 2011.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARGALLO, I. S. Linguística Aplicada a la enseñanza -aprendizaje del español con lengua extranjera. Madrid, Arco Libros, 1999.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

- KLEIMAN, A. Texto e leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias – arte. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia do Plano Nacional do Livro Didático 2012- Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/downloads/pnld/pnld2012/.../download Acesso em : 23/10/2012
- ORLANDI, E. M.; Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. Estudos da Linguagem, Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, jun.1997.
- PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. El arte de leer español. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI, 2012. Disponível em www.eepresidentemedici.com.br. Acesso em: 23/10/2012



02



EDUCACIÓN A DISTANCIA Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN. RELACIONES CON LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ

*Ana Paula Alves Ferreira
Rozilene Ferreira da Costa*

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são um conjunto de técnicas e ferramentas que estão presentes em todos os âmbitos, como social, econômico, cultural, político e principalmente educacional. Essas novas tecnologias possibilitam ao indivíduo o acesso a uma gama de informações e complexidades de um processo comunicativo, gerando também saberes e conhecimentos científicos.

Não é algo comum encontrarmos em nossas escolas, laboratórios, equipamentos e artefatos tecnológicos que estejam condizentes com a infraestrutura que possa atender as expectativas do aluno. Se tivéssemos essa estrutura, estabelecer-se-ia uma cultura digital em que todos (corpo discente, docente e administrativo), ganhariam tanto no processo do ensino quanto da aprendizagem.

É essencial dizer também que com a implementação das TICs, o educador criará um novo modelo de comunicação na qual permitirá que haja uma maior simbiose entre aluno versus professor, porque essa prática dá acesso à interdisciplinaridade, criatividade no planejamento dos conteúdos ministrados, oportunidades para discussão de várias temáticas, possibilitando o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar como um todo.

À proporção que nos deparávamos com todas essas nuances referentes às TICs, nos ocorria à curiosidade, e, ao mesmo tempo, a

necessidade de descobrir sobre essa nova abordagem (TICs) no ensino de espanhol das escolas públicas de Mossoró. Desta forma, quando iniciávamos o estudo sobre a implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino de espanhol das escolas públicas de Mossoró, pensávamos em um problema: de que maneira poder-se-ia inserir as TICs no ensino de espanhol? A partir daí, nossa pesquisa foi gerida pelo seguinte objetivo geral: analisar se o professor está qualificado para utilizar as novas tecnologias e como objetivos específicos: verificar que medidas deveriam ser tomadas para que esse processo tecnológico seja inserido nas escolas públicas de Mossoró e observar se há incentivo dos órgãos públicos para a implantação desse método no processo de ensino e de aprendizagem. Como metodologia, utilizamos uma pesquisa quali-quantitativa e com base no nosso objetivo, uma pesquisa descritiva e explicativa. Como embasamento teórico a fundamentamos em autores como Bettega (2004), Gadotti (2002) e Kenski (2001).

Estruturamos nosso trabalho em dois capítulos; no primeiro discutimos a influência das TICs sobre a sociedade e a nova perspectiva no processo de ensino-aprendizagem na prática docente e no segundo discutimos o processo de formação dos docentes para mediar as TICs no ensino de LE.

1. A sociedade tecnológica informacional

A sociedade atual encontra-se fortemente influenciada pela tecnologia, esse meio de comunicação e informação está presente em todos os campos da ação humana, principalmente na educação. Devido à necessidade de praticidade, produtividade e obtenção de conhecimentos, a implantação das TICs nas escolas é uma maneira de criar situações diversificadas para que o discente possa inserir-se num ambiente informatizado, proporcionando-lhe condições para desenvolver competências e habilidades fundamentais para um convívio social, tendo em vista que hoje a sociedade é considerada uma base tecnológica.

O uso das TICs é um método enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, não pode ser considerada apenas como um mero apoio didático ao professor, mas uma nova prática pedagógica, ou seja, uma nova perspectiva, na qual o docente irá assumir uma nova postura, além de ser um transmissor do saber instituído, irá adotar, elaborar e praticar estratégias, métodos de investigação e pesquisa que refletirão como um novo perfil metodológico.

Estamos vivendo hoje, a chamada revolução tecnológica baseada na informática, na telecomunicação, na robótica, no conhecimento e nos saberes; uma nova realidade mundial em que a ciência e a inovação tecnológica assumem uma grande importância. Os estudiosos a chamam de sociedade tecnológica informacional ou sociedade tecnológica. (TANGREYSE EHALT MACEDO apud OLIVEIRA e LIBÂNEO, 1998).

O fato de nos encontrarmos na culminância da tecnologia universal, nos faz observar as transformações sociais e econômicas que impõem novas formas de ensinar e aprender. Assim as TICs são incorporadas crescentemente ao processo de ensino-aprendizagem como uma ferramenta de mediação entre o indivíduo e o conhecimento.

Hoje, a nossa sociedade pode ser considerada a sociedade da informação e o porquê desse pensamento está sendo evidenciado, corresponde ao fato do ser humano pensar, agir e realizar todas e quaisquer ações se estiver concatenado na esfera digital, visto que é ela que fornece em concomitância, a instantaneidade e velocidade a essas informações, sem as quais talvez esse ser humano não encontrasse o “ar” para tráfegar em um mundo quase ou totalmente cibernético, voltado para a máquina. Porém, se o indivíduo puder “humanizá-la”, possivelmente, ter-se-á uma educação de qualidade.

Nessa linha, quando se pensa em ser humano, vem à mente a imagem do professor que terá o dever de educar-se sobre o mundo tecnológico e está apto para introduzir as ferramentas e estratégias pedagógicas no ensino de uma língua estrangeira. A implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua estrangeira supõe mudar a ordem do processo educativo e para isso é necessário a contribuição do profissional para inserir em suas aulas o cenário (computador, equipamento multimídia e de som, TV, DVD, *tabletes*, quadro interativo) tecnológico.

Ensinar através desses recursos é uma tática fundamental para promover as mudanças necessárias no que se refere à prática docente, pois não se trata apenas de incorporar o conhecimento das modernas tecnologias e excluir os livros, textos e leituras, trata-se de uma interação e um avanço no ensino brasileiro, tendo em vista que nos dias atuais a tecnologia se tornou um instrumento imperativo na vida social.

É essencial dizer que com a implementação das TICs, o educador criará um novo modelo de comunicação na qual permitirá que haja uma maior simbiose entre aluno versus professor, porque essa prática dá acesso à interdisciplinaridade, criatividade no planejamento dos

conteúdos ministrados, oportunidades para discussão de várias temáticas, possibilitando o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar como um todo.

Os dias atuais são marcados pela preponderância dos meios de comunicação de massa. Com a proliferação de equipamentos e a revolução no que se refere à eletrônica, à comunicação e à informação, o mundo ganhou outro nome, outro formato o qual impera a velocidade da informação nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Segundo Scarpa (2009), “no mundo de hoje, não há mais espaço para quem não sabe trabalhar com o computador”.

Provavelmente, a introdução das TICs nas escolas públicas, terá uma repercussão no âmbito da docência, pois o nosso corpo docente, os nossos alunos não estão habituados e/ou acostumados à presença dessas tecnologias. Porém, as práticas escolares, embora não estejam totalmente “preparadas” e engajadas nesse novo padrão de trabalho, se faz necessário o seu cumprimento para que as mudanças possam começar a acontecer e aparecer, simultaneamente.

É sabido que a partir do momento que somos inseridos no ambiente das tecnologias da informação e comunicação já não seremos os mesmos, passaremos a atuar não como simples professores e sim professores reflexivos, articuladores, participativos e comunicadores, pois esse mundo concebido por diversas mídias permite que o “novo” professor seja agente global, provido da dinâmica e interatividade.

É interessante e válido ressaltar que o uso das TICs na sala de aula só terá utilidade quando o docente estiver, dir-se-ia assim, preparado para “dominar” com criticidade a tecnologia, pois se ao usá-la com sabedoria, talvez não seja fácil solucionar todos os entraves porque passa a escola, mas pelo menos contribuirá para uma maior satisfação educativa.

Para formar esse indivíduo, o professor é a figura mais importante no processo ensino-aprendizagem. Além de especialista em uma área do conhecimento, o professor precisa ter uma visão de conjunto da sociedade e, também noção de como se desenvolvem os processos mentais vivenciados pelo estudante. Por isso, ter o domínio de técnicas inovadoras e fazer a atualização contínua de conhecimento deveria fazer parte de sua rotina de trabalho. (SIMONE PELLIN CENCI e JAMILE SANTINELLO apud BETTEGA, 2004, p.14)

Para o professor, a atuação nessa perspectiva, implica em rever os seus conceitos e a maneira de propor essa inovação aos seus discentes, tendo

em vista que ao implantá-los o docente estará naturalmente incluindo o aluno no âmbito tecnológico.

1.1 A capacitação dos professores para mediar o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Com a implantação das TICs nas escolas públicas cria-se um novo perfil de aluno e surge a necessidade de um novo perfil de professor que passará por uma formação que o torne capacitado para mediar as TICs, alunos, conhecimento e realidade, assim sendo um profissional ligado e comprometido com o que está acontecendo ao seu redor.

O docente precisará aprender a manusear as novas tecnologias, utilizando-as para educar, dominar sua eficiência, adequar-se às inovações e transformações que estes meios exercem sobre o mundo atual. É fundamental que haja o processo de capacitação dos professores para o uso das TICs em conjunto com os alunos, visto que havendo essa interação entre docente e discente haverá um aumento na capacidade de desenvolver conceitos, expandir conhecimentos e realizar novas descobertas. Dessa forma, Tangreysse Ehalt Macedo (apud Gadotti, 2002, p.32) define o professor:

[...] Deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem.

O professor irá estabelecer uma ponte de relações com os saberes entre docente, discente e tecnologia, que contribuirá para o acesso à informação e comunicação, tendo em vista que permitirá um leque de possibilidades de conhecimento para ambos que serão aprendizes permanentes, pois a tecnologia é uma transformação e inovação constante. O uso das TICs junto ao professor que esteja capacitado a mediá-las, estabelecerá os limites de materiais tradicionalmente utilizados, favorecerá a comunicação e articulará a comunidade escolar com a sociedade atual. Como é perceptível verificar, quando Macedo (apud Kenski, 2001) nos diz:

Entende que a tecnologia como ferramenta de transformação do ambiente tradicional de sala de aula, buscando a produção do conhecimento de forma criativa, interessante e participativa, possibilitando o educador e educando aprenderem e ensinarem usando imagens (estática e ou em movimento) sons, formas

textuais e com isso adquirirem os conhecimentos necessários para a sobrevivência no dia a dia em sociedade.

A inserção de ferramentas tecnológicas nas aulas de LE nas escolas públicas transformará e inovará o processo de ensino-aprendizagem adotado pelo educador que ainda não as utiliza como metodologia. Fazer uso dessas TICs como instrumento formador de conhecimentos contribuirá para uma completa obtenção de conhecimentos, tendo em vista que os meios tecnológicos agem de maneira eficaz e veloz no poder cognitivo do aluno, assim como em seu cotidiano. O educador terá em suas mãos formas de explorar a criatividade de seus alunos, despertar o interesse para falar uma língua estrangeira, participar continuamente e de forma assídua das aulas, pois estará desenvolvendo outra maneira de aprender uma competência, ou seja, fará parte de uma metodologia inovadora de obter conhecimento com praticidade e produção de conhecimento.

O professor permitirá ao seu aluno a obtenção de informações sobre o mundo a adquirir uma melhor compreensão da atualidade, fazendo isso de maneira contextualizada e dentro de uma sala de aula totalmente interativa que despertará o interesse dos alunos envolvidos, ou seja, o educador terá que criar atividades que viabilizem a participação do aluno nessas atividades. A escola juntamente com o docente poderá conectar-se ao mundo, acompanhar a evolução da ciência e orientar adequadamente o aluno e para isso a instituição de ensino terá que disponibilizar mais recursos para a atuação profissional do docente, que terá que trabalhar no ramo tecnológico incluindo o discente a esse meio. A condição do professor é facilitar/mediar a comunicação, a colaboração, a pesquisa e a participação do aluno, realizando trocas de ideias e posições.

No campo tecnológico dispomos de várias ferramentas como: aulas multimídia, e-mail, chats, blogs, equipamentos multimídia e de som, tablets, notebooks, laboratório de informática e quadro virtual, entre eles ainda encontramos o facebook, o twitter, myspace, form spring e badoo que reúnem diversos recursos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, desde o acervo de imagens à discussão de temas diversos. O uso destas ferramentas será uma forma que o professor terá para estabelecer um novo perfil de docente e adquirir um novo método de ensino.

Estes suportes favorecem novas relações do sujeito social com o conhecimento, através da relação emissão/recepção, gerando uma

relação dialógica e possibilitando a co-criação do conhecimento e de soluções criativas para as necessidades institucionais e educacionais (TANGREYSE apud KENSKI, 2001).

Tendo em vista o poder que as TICs exercem sobre os discentes, a implantação destes meios tecnológicos irá desenvolver a participação assídua do aluno em seu processo de aprendizagem, não somente de uma LE, mas sim de qualquer competência ou disciplina que deseje aprender, será através da tecnologia que ele terá acesso a todos os campos ligados à sociedade, inclusive e principalmente o campo da educação. Não basta apenas incluir as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino das escolas públicas de Mossoró, a presença do professor e sua qualificação são fatores primordiais para o seu uso.

O docente irá dispor de formas práticas para ensinar, informar e explorar as habilidades e competências do aluno, levando-o para a realidade social sem sair da sala de aula de maneira diversificada. Ao fazer uso das TICs, os professores criarão um ambiente interativo que harmonizará o aluno ao processo de investigação e pesquisa para construir seu próprio conhecimento, isto é, a aprendizagem ocorrerá através de uma troca de informações, saberes virtuais e realidade social, o que levará o aluno a ter uma participação intensificada nas aulas.

As tecnologias de comunicação conduzem a educação para uma nova realidade ocasionando transformações significativas, logo, a educação deve acompanhar estas, propondo perspectivas diferentes que estão reacionadas à atuação dos docentes e das escolas. A implantação dessas ferramentas demonstra que o sistema educativo visa a um novo horizonte para a atuação dos professores, na qual não se limita apenas a simples melhoria da eficácia do ensino tradicional, porém, um novo perfil de ensino.

É importante frisar que, a partir desse momento o professor assumirá um novo papel, o de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não mais o grande detentor de todo o conhecimento. O professor jamais será substituído pelas tecnologias, provavelmente ocorrerá uma mudança de postura desses educadores, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, essas modificações, no entanto, não estabelece o luto da função do professor e tampouco a perda do seu emprego, ao contrário, apresentam novos desafios e desempenhos a serem cumpridos por ele.

A implantação dessa realidade digital na sala de aula traz inúmeros benefícios, tais como: formação crítica do aluno como cidadão, qualificação para o mercado de trabalho e consequente competitividade,

inclusão social, sendo esses de suma relevância para o fortalecimento da cidadania.

1.2 O avanço das TICs no ensino de espanhol

As TICs se apresentam como uma forma de inovar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tendo em vista que o seu contexto histórico está centrado na fixação da linguagem e nos conhecimentos direcionados à escrita e à comunicação oral, ou seja, a composição da língua como: a gramática e suas estruturas linguísticas.

Estas ferramentas nos oferecem um cenário de possibilidades de ensinar a língua espanhola tais como: aulas virtuais através de *e-mails*, de *chats* e de *fóruns*, o acesso à internet que fornecerá um processo de busca e pesquisa, onde o aluno poderá realizar download de filmes em espanhol e músicas, outra inovação que as tecnologias de informação e comunicação oferece ao docente é o acesso às redes sociais como: *facebook*, *twitter* e *sites de bate papo*. Estes métodos desenvolverão as habilidades e competências primordiais do aluno como: escrever, falar e ouvir. Queiroz et al. (apud MOSCOSO, 2012, p.21), nos comenta a respeito disso, dizendo que:

Outra hipótese é o próprio docente criar os seus próprios materiais didáticos para colocar *on-line*, através dos programas de autor como *Fun with Texts* e *Hot Potatoes*, que trouxeram inúmeras vantagens ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pela bateria de exercícios diferentes que permitem elaborar: verdadeiro/falso, lacunas, associação, ordenação, crucigramas, numa dimensão de interatividade que fomenta consideravelmente uma pedagogia mais rica e diferenciada, isto porque podem ser diversificadas as estratégias e adequadas às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos.

Através da inclusão de atividades via *on-line* o professor estará incentivando e proporcionando ao aluno novos métodos de pesquisa, investigação, troca de conhecimentos, opiniões e através dos *chats*, *bate papo*, meios esses que também servirão de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, pois trabalharão com escrita e a construção de pensamentos, respectivamente.

2. A implantação das tics nas escolas públicas de Mossoró: desafios e conquistas

Quanto aos aspectos metodológicos de nosso projeto, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o uso das TICs no ensino de espanhol e sua implantação nas escolas públicas de Mossoró, nos baseando nos fatores e características que dificultam ou não essa implantação. Em seguida, providos desses meios elaboramos questionários compostos de oito perguntas destinadas aos professores e seis perguntas para os alunos, cujo propósito era sabermos se o docente utilizava as TICs em suas aulas e, se o corpo discente teria conhecimento pelo menos da sua definição. Abaixo descreveremos os questionários no que tange ao educador e aluno.

Para o professor:

1. O que são TICs?
2. Que ferramentas tecnológicas sua escola disponibiliza para seu trabalho em sala de aula?
3. Você recebeu em algum momento treinamento para usar as novas tecnologias?
4. Com que frequência e que ferramentas tecnológicas você utiliza em sala de aula para o ensino de Espanhol?
5. Que técnica você utiliza para ministrar sua aula através dos meios tecnológicos?
6. Você acha o uso da tecnologia eficaz no processo de ensino-aprendizagem?
7. Em sua opinião, que benefícios a tecnologia pode trazer para a educação?
8. A implantação das TICs está sendo vista como uma forma de substituir a metodologia do professor em sala de aula. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

A maioria dos professores das escolas públicas de Mossoró define TICs como sendo um recurso a mais e uma forma de aproximar-se dos alunos, pois esta é uma área que os estudantes dominam e utilizam no dia-a-dia, é uma forma também de obter retorno (feedback) rápido do processo de ensino-aprendizagem, uma ferramenta motivacional e lúdica que torna o ensino de língua estrangeira mais atrativo e dinâmico; para outros as TICs é um sistema inovador no processo de ensino-aprendizagem, porém, imaginam que utilizando esses meios tecnológicos, o aluno se tornará dependente da tecnologia pra estudar e aprender.

As escolas públicas desse Estado viabilizam como ferramentas tecnológicas para uso do professor, computadores, equipamentos multimídia e de som e laboratório de informática, apesar das escolas disponibilizarem esses recursos são poucos os professores que realmente fazem uso desses meios tecnológicos, os utilizam sim nas suas aulas, mas de forma que não dá para suprir totalmente as exigências que essa metodologia requer, isto é, treinamento e capacitação adequados e suficientes para abranger e satisfazer o corpo discente.

Verificamos que os resultados obtidos em decorrência do uso das TICs nas escolas públicas de Mossoró exibe quadro insatisfatório, salientando que a proposta do nosso projeto é a implantação dessas tecnologias no ensino de língua espanhola. Observamos ainda que existem professores os quais desconhecem o uso de tais ferramentas (tecnologias), assim como as instituições (escolas) não oferecem recursos necessários para que se faça o uso adequado desses equipamentos e que atenda aos anseios dos alunos e da própria instituição e ao mesmo tempo possa trabalhar as competências comunicativas. Com base nisso, é necessário que haja uma capacitação dos professores para a utilização das TICs.

Analisando sob essa ótica, dir-se-ia que aparentemente o sonho e a materialização dessa prática realizar-se-iam se dependesse do incentivo do professor, vontade e necessidade do aluno em aprender a fazer uso desse modelo de aprendizagem, entretanto, o “retrato” fiel não é tracejado assim, visto que existem os obstáculos que são grandiosos e travam esses sonhos, alienam essas perspectivas, como: as restrições em sala de aula; nos laboratórios de informática; a insuficiência da carga horária e o número excessivo de alunos que geralmente totaliza um percentual mínimo de 40 alunos por sala, entre outros fatores.

Para o aluno:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Espanhol das Escolas Públicas de Mossoró.

1. O que são TICs?
2. Com que frequência e que tecnologia utilizam os professores de espanhol em suas aulas?
3. Você acha importante o uso da tecnologia nas aulas de Espanhol? Justifique.
4. Em sua opinião, quais as ferramentas tecnológicas mais interessantes para se usar nas aulas de Espanhol? Justifique
5. A escola disponibiliza aos alunos o acesso à internet? De que forma? Você acredita que a tecnologia pode ajudar em seu processo de aprendizagem de espanhol?
6. Quais os benefícios que a tecnologia pode trazer para a educação?

No que diz respeito aos alunos, a maioria entende que as TICs são Tecnologias de Informação e Comunicação e essa definição concisa que eles têm deve-se ao fato de no próprio questionário o título está exposto, eles argumentaram também que as TICs são instrumentos que estão próximos deles, visto que utilizam a internet em seu cotidiano e acreditam que o ensino se tornará mais atrativo com o uso dessas ferramentas, entretanto, fazem uso desses meios mais para fins pessoais.

Interrogados sobre a frequência e que tecnologia utilizam os professores de espanhol em suas aulas, a maioria respondeu que a frequência das TICs não é tão constante como deveria ser e que a escola não dispõe de muitos aparelhos retroprojetores, por isso os professores não têm como utilizá-los em suas aulas e na sexta e última questão que discorre sobre os benefícios e/ou vantagens que a tecnologia pode trazer para a educação, houve unanimidade em externarem que a tecnologia ajudaria muito na resolução das atividades e do aprendizado na língua espanhola, um melhor incremento no interesse, melhoria para o ensinamento, mais praticidade, a introdução de mais informações, a aproximação da linguagem dos alunos, as informações que chegam mais velozmente, de forma clara e objetiva, facilitando assim a aprendizagem.

Considerações finais

São múltiplos os aspectos positivos que contribuíram e influenciaram para que desenvolvêssemos e realizássemos estes estudos. Munidos de várias leituras no que se refere às TICs, fomos dirigidos a pensar que essa “nova” prática, esse uso de equipamentos que propicia a desenvoltura do professor e aluno é uma cultura recente no âmbito pedagógico. Entretanto, essa sinergia que passa a existir entre docente e discente é imprescindível, urgente e cercada de incalculáveis possibilidades.

A presente pesquisa marca a necessidade crucial e ativa da incorporação das TICs à realidade escolar, por razões mais do que justificáveis, no que se relaciona à formação do aluno, à sua capacitação, à abertura e a ampliação de outros horizontes e no que diz respeito ao professor, o leque de possibilidades de trabalhar os conteúdos em uma língua estrangeira; a sua habilidade perante a comunidade; o seu acesso a essas ferramentas que se tornam mais do que relevantes para o processo ensino-aprendizagem e o mais importante: a interação entre o homem versus sociedade.

Seria um pouco utópico, porém não impossível que as crianças (desde as séries iniciais) tivessem acesso à realização das atividades escolares em laboratórios específicos de informática, sendo assim com esta base tecnológica, ter-se-ia menos analfabetos digitais e nossas escolas estariam mais preparadas para o alicerce e conseqüentemente à construção de uma melhor cidadania, onde imperasse a união da escola, família, comunidade e assim a nossa sociedade estaria mais organizada e com um só objetivo: o crescimento e domínio da era digital associado à satisfação do professor e aluno.

Analisando sob uma ótica geral, mesmo com a iniciativa de trabalhar as TICs em sala de aula, os professores se deparam com a dificuldade da escola não disponibilizar equipamentos necessários e/ou adequados à aplicação das TICs, oferece tão-somente equipamento multimídia, de som e laboratório de informática, os quais não atendem as expectativas dessa nova perspectiva de ensino, visto que o número de computadores é insuficiente no que concerne à quantidade de alunos, que na maioria das vezes ultrapassa o número das máquinas.

Portanto, é imperativo dizer que diante das intempéries existentes, cabe ao professor reivindicar dos órgãos públicos a implantação das TICs nas escolas públicas de Mossoró para que o corpo docente possa inserir-se no mundo tecnológico informacional a serviço da construção do conhecimento

digital aliado à comunicação global, fatores que juntos procriarão a participação efetiva e social da escola e comunidade.

Referências bibliográficas

CENCI, S. P e SANTINELLO, J. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação docente.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1628-8.pdf>> Acesso em: 27.04.2013.

MACEDO, T. E. **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 07.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 10.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 10.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 10.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 10.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 25.05.2013

_____ **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>> Acesso em: 10.05.2013

QUEIROZ, D.N. et al. **TIC: uma realidade, avanço e possibilidades na mediação no ensino de espanhol.** Artigo apresentado no VII CONNEPI, em Palmas – Tocantins, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1080/1231>>. Acesso em: 28.06.2013.

ESTUDO SOBRE A OBTENÇÃO DE VANTAGEM COMPETITIVA NO CAMPO PROFISSIONAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL PELOS ALUNOS DO IFB DO CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

Bruna Pimentel Lopes

Maria Raimunda Vieira Lima Rocha

Orientador: Laura del Carmen Ramírez de Martínez

Resumo

Este relatório final das atividades do projeto de pesquisa relata as atividades realizadas referentes à coleta dos dados utilizando um questionário desenhado para captar a percepção dos alunos do FIC língua Espanhola do IFB Campus São Sebastião na periferia do Distrito Federal, Apresentam-se as atividades realizadas até fevereiro de 2013, a metodologia utilizada e a análise preliminar dos dados coletados. Foram realizadas 4 coletas de dados por meio de questionário especialmente desenhado para esta pesquisa, assim como duas rodadas de entrevistas de grupos focais. Os dados foram analisados estatisticamente e foi realizada a transcrição de trechos selecionados das entrevistas realizadas e dos encontros com os grupos focais. Pode-se concluir que o público dos cursos de formação inicial continuada esteja interessado em obter uma vantagem competitiva no mercado de trabalho com o aprendizado de língua espanhola.

Palavras chaves: Ensino profissionalizante, pesquisa social, prática pedagógicas.

Introdução

O Instituto Federal de Brasília - IFB oferece no Campus São Sebastião Cursos Técnicos e Formação Inicial Continuada para atender a demanda social de estudantes, trabalhadores, empregados, desempregados e membros da comunidade conforme manda a Lei de Diretrizes e Bases 9.384 de 20 de dezembro de 1996 no seu Capítulo III nos Artigos 39 a 42.

Em conversas na sala de aula os alunos expuseram casos nos quais o fato de estarem já freqüentando as aulas de espanhol tinha trazido benefícios e oportunidades que anteriormente não lhes eram oferecido, na literatura encontramos poucos relatos sobre práticas pedagógicas específicas para o ensino de espanhol na educação profissionalizante nem estudos sobre o diferencial que o aprendizado do espanhol como língua estrangeira traz para as comunidades periféricas no Brasil, Conforme Frigotto (2004) na sala de aula as experiências curriculares propostas pelos materiais didáticos são enriquecidas com as experiências pessoais do mundo do trabalho; cabe, portanto estudar se o aprendizado se converte em uma vantagem competitiva para os freqüentadores dos cursos de FIC no campus São Sebastião.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é avaliar o impacto profissional com a obtenção de uma vantagem competitiva nos alunos dos cursos de Espanhol da Formação Inicial e Continuada do IFB Campus São Sebastião periferia do Distrito Federal.

Os objetivos específicos são:

1. Qualificação do impacto profissional provocado pela aprendizagem do espanhol como língua estrangeira
2. Quantificar o grau de satisfação dos alunos com o curso
3. Definição do perfil socioeconômico dos alunos
4. Obter subsídios para o aprimoramento do curso de espanhol alinhando-o com as expectativas dos alunos

Métodos e material

Antes de realizar o planejamento da pesquisa e proceder à coleta de dados e a realizar entrevistas e encontros com grupos focais foi realizada uma revisão da literatura, concernentes a pesquisas na área social e a formulação de questionários e condução de entrevistas em grupos focais, foram consultadas referências bibliográficas na internet e na Biblioteca do IFB no Campus do Plano Piloto, já que atualmente não existe uma Biblioteca dentro do Campus São Sebastião.

Depois de realizada a revisão da literatura a decisão foi a de realizar uma Pesquisa Social com levantamento de dados qualitativos e quantitativos utilizando os seguintes instrumentos:

1. Aplicação de questionários com perguntas objetivas fechadas para o levantamento de dados quantitativos visando:
 - Medição de atitudes perante o aprendizado de espanhol
 - Levantamento de opiniões dos participantes
 - Obtenção do perfil sócio demográfico dos participantes
2. Realização de entrevistas individuais para:
 - Comprovação e esclarecimento de respostas
3. Realização de grupos focais de forma a:
 - Revelar a percepção dos participantes sobre a obtenção de vantagem competitiva.
 - Reunir Grupos com tamanho de 6 a 10 pessoas
 - Detalhar as informações coletadas nos questionários

No desenvolvimento da pesquisa de campo foram utilizados gravadores de áudio e vídeo: uma câmara digital para fotografia e filmagem, dois celulares com câmaras digitais para documentação das entrevistas individuais e de grupos focais, questionários impressos em papel e desenhados conforme as hipóteses estabelecidas a-priori para realizar o levantamento qualitativo e quantitativo dos alunos participantes dos cursos de Espanhol da Formação Inicial e Continuada do IFB Campus São Sebastião. Para a realização da análise dos dados foram utilizados os laboratório de informática instalado no IFB Campus São Sebastião, dentro do laboratório foi disponibilizado para a pesquisa um computador com acesso a internet e

com o pacote Office instalado, dos quais foram empregados os aplicativos Access para a compilação em um Banco de Dados relacional, Excel para a elaboração dos gráficos, Word para elaboração dos relatórios, e Power Point para elaboração das apresentações dos resultados.

No levantamento de dados qualitativos e quantitativos foi aplicado o método Delphi de coleta, foram realizadas quatro rodadas de aplicação do questionário e seis entrevistas com grupos focais com duas turmas no primeiro e segundo semestres letivos do ano de 2012 como amostras dentro do universo de alunos participantes dos FIC de Espanhol.

Resultados e discussão

Para a execução desta pesquisa foram realizadas entrevistas em grupos focais com 6 a 10 participantes. Estas entrevistas foram aplicadas com alunos participantes da turma de FIC do primeiro e segundo semestre de 2012. As entrevistas de grupos focais realizadas foram transcritas, analisadas e sumarizadas para a melhor compreensão. As entrevistas com os grupos focais iniciaram-se contextualizando os alunos sobre o objetivo da pesquisa e sobre a forma de execução, assim como garantindo o sigilo de todas as informações e o seu uso exclusivo para fins deste estudo. Foi reforçada a ideia central da pesquisa, bem como, o papel profissionalizante do IFB e do curso FIC de Língua Espanhola.



Figura 1: Aplicação de questionário para o levantamento de dados qualitativo-quantitativos



Figura 2: Realização de entrevista em grupo focal

Escolhemos algumas das declarações feitas durante estas entrevistas para exemplificar a conexão com os dados coletados concomitantemente por meio de questionários. A pergunta sobre o que os fez querer aprender espanhol, quais razões e motivações eles tinham sugeriram os seguintes tipos de posicionamentos:

Vicente¹ afirmou que quis aprender a língua espanhola apenas para interagir com algum grupo social: *“eu quis fazer mais só pra ficar assim junto com as pessoas. Eu tava muito só. Dentro da cidade, mas só.”*. Porém, ele mesmo afirmou que utiliza o espanhol como ferramenta de trabalho: *“Pra mim não vai ter muita diferença não, só se for pra ler. Com esse negócio de MERCOSUL, as peças de carro vem com espanhol. Vai servir só pra mim ler as receitas das peças.”*

Outros alunos afirmaram que quiseram aprender espanhol para ter um aprendizado e conhecimento sobre alguma língua estrangeira. Atualmente eles não estão utilizando o Espanhol em seu trabalho, mas no futuro pretendem utilizá-lo profissionalmente. A aluna Luiza disse: *“o que eu estou aprendendo, eu quero estar futuramente trabalhando em cima disso”*.

Ao serem indagados se ele já tem alguma utilização do espanhol nos atuais empregos eles responderam:

O aluno Marlon afirmou que está tendo oportunidade de colocar seu conhecimento em prática: *“a gente recebe caravanas do MERCOSUL. Eu não tenho um envolvimento direto com eles, só que nos intervalos eles querem saber informações, conversar. No começo eu não entendia praticamente nada, mas aí eles vão falando devagazinho, mais lento, aí vai.”*

1 | Os nomes foram alterados para preservar o anonimato dos entrevistados preservando unicamente o gênero de forma correlacionar as suas declarações com os dados consolidados dos questionários. As declarações foram digitadas literalmente sem aplicar as devidas correções ortográficas.

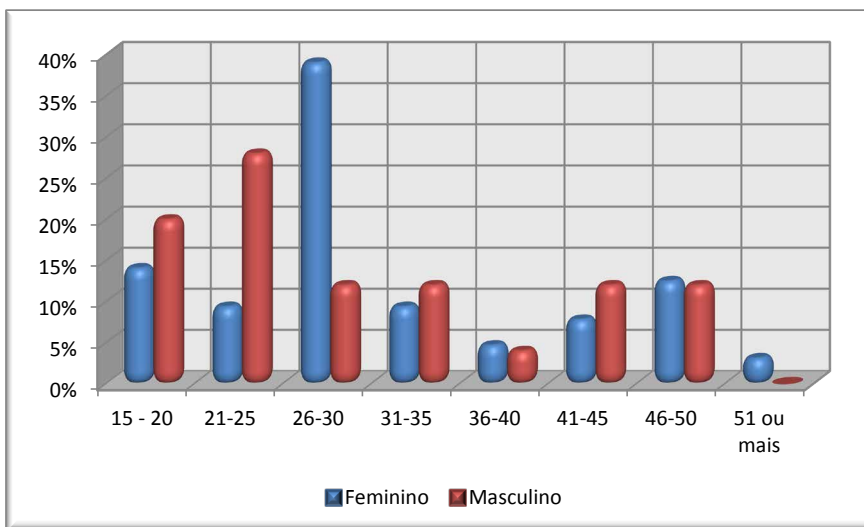
O aluno Antônio relata: *"la no meu emprego tem gente que liga da Argentina e agora o pessoal me coloca para falar com eles, eu já to pleiteando até uma vaga melhor pra mim."*

A análise estatística dos dados foi feita para todos os dados coletados no primeiro e segundo semestres letivos no Campus São Sebastião. Os questionários foram aplicados em: 3 de abril, 3 de maio, 31 de julho, 25 de setembro e 29 de novembro de 2012 de forma a consolidar a percepção dos entrevistados por meio de uma variação do método Delphi

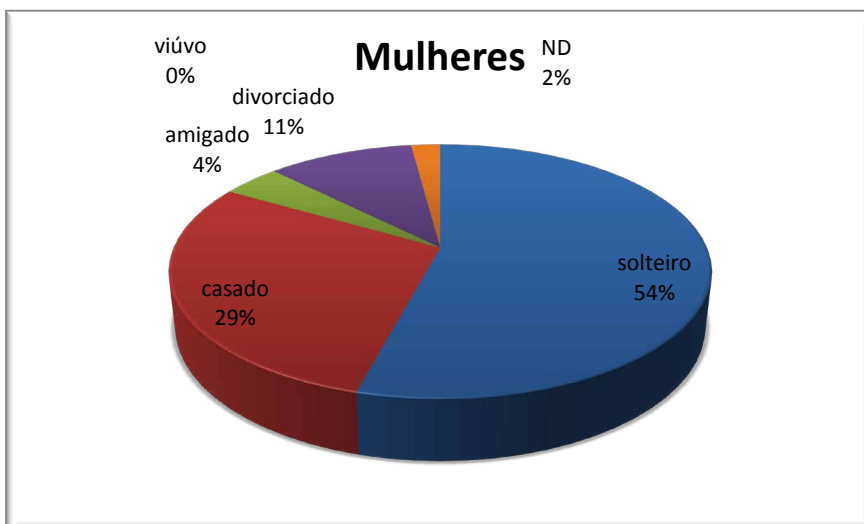
Gênero	03/04/2012	03/05/2012	31/07/2012	25/09/2012	29/11/2012
Feminino	12	15	18	11	9
Masculino	7	5	7	3	3
Total	19	20	25	14	12

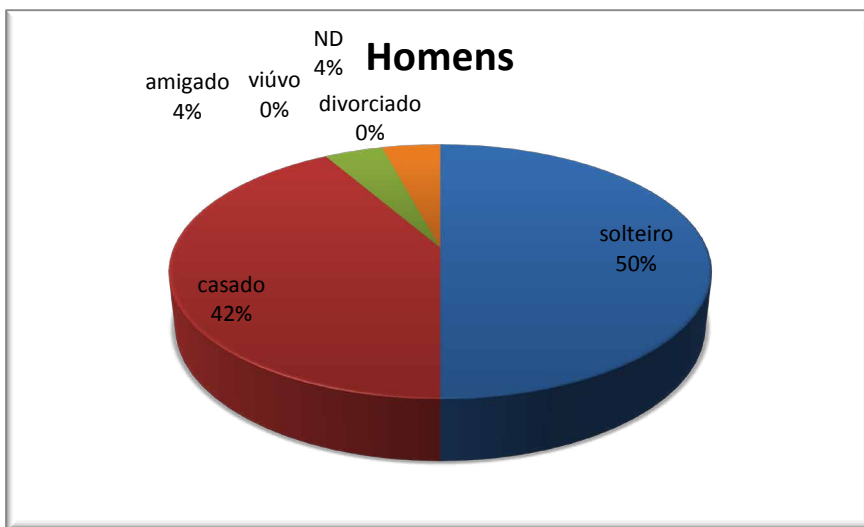
Gênero	03/04/2012	03/05/2012	31/07/2012	25/09/2012	29/11/2012
Feminino	63,2%	75,0%	72,0%	78,6%	75,0%
Masculino	36,8%	25,0%	28,0%	21,4%	25,0%

Na consolidação de todas as aplicações dos questionários foi constatada que a maioria dos respondentes é de pessoas do sexo feminino consolidando-se uma maioria significativa de 75% de sexo feminino para 25% de sexo masculino.



A maioria das mulheres entrevistadas está na faixa etária compreendida abaixo dos 30 anos e a maioria dos homens entrevistados se concentra na faixa etária dos 21 aos 25 anos.

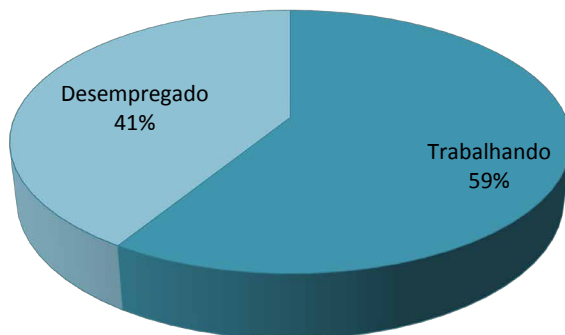




A maioria das mulheres entrevistadas se declara solteira (54%) e os homens entrevistados se distribuem igualmente em solteiros (50%) e em união estável.

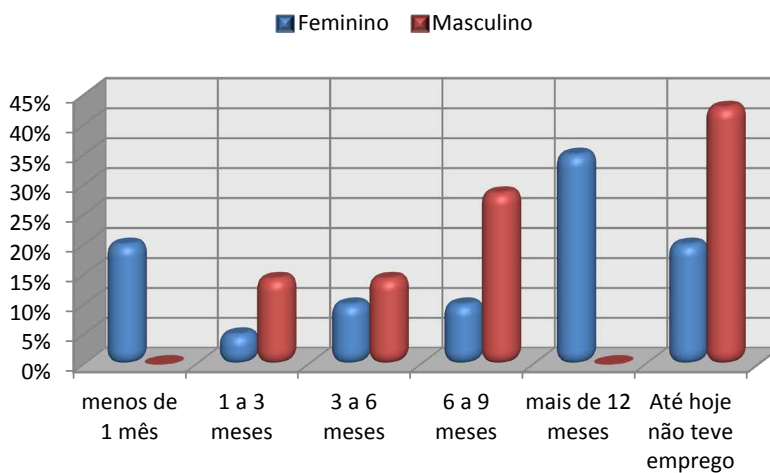


Homens

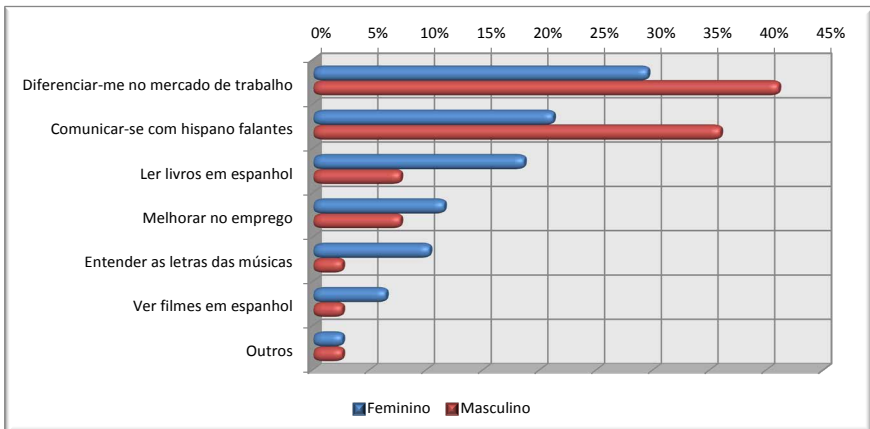


A maioria das mulheres entrevistadas (53%) se declaram desempregadas no momento, já a maioria dos homens entrevistados (59%) se declaram empregados no momento da aplicação dos questionários.

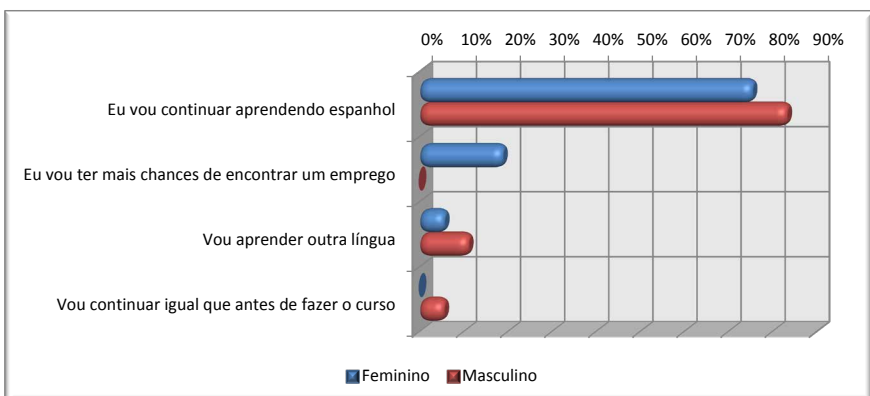
Desempregados



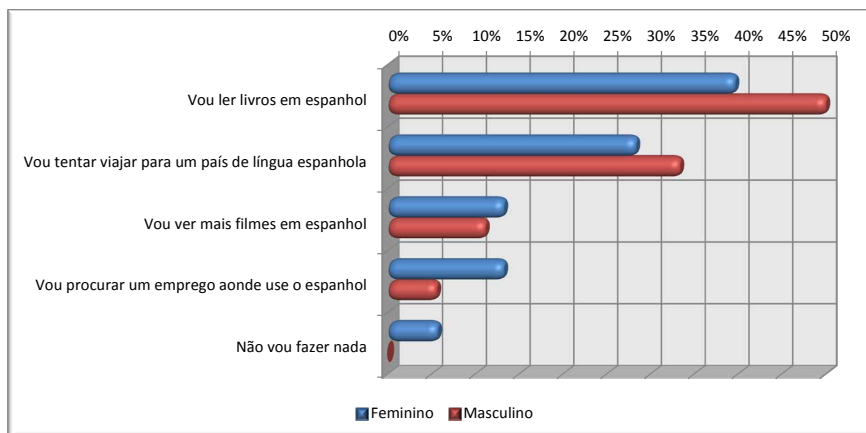
Entre os entrevistados que se declararam como desempregados observa-se que a maioria dos homens (43%) não teve emprego formal até o momento da aplicação dos questionários, e que as mulheres por outro lado possuem maior tempo de desemprego.



Os interesses mostrados pelos entrevistados masculinos se concentram predominantemente nos esforços por se diferenciar no mercado de trabalho e em se comunicar com hispano-falantes, já as entrevistadas do sexo feminino distribuem os seus interesses para se diferenciar no mercado de trabalho, se comunicar com hispano-falantes, ler livros em espanhol, melhorar no emprego e entender as letras das músicas.



Tanto os entrevistados do sexo feminino quanto masculino manifestam o seu interesse pela continuidade no seu aprendizado do espanhol após a finalização do FIC, não identificam, entretanto não identificam que o aprendizado do espanhol até o momento lhes outorgue maiores chances para obter um emprego.



Ao serem questionados sobre como darão continuidade ao seu aprendizagem de espanhol quase 50% dos entrevistados homens e quase 40% das entrevistadas mulheres responderam que vão ler livros em espanhol, e aproximadamente um terço dos homens entrevistados e um quarto das mulheres entrevistadas expressaram o desejo de viajar a um país de língua espanhola.

Conclusões

A partir da análise das declarações feitas durante as realizações de entrevistas em grupos focais e da análise estatística das respostas nos questionários inferimos que o grupo de alunos participantes do FIC Espanhol tem como motivação principal encontrar um convívio social e melhorar a sua interação no próprio meio social em que este inserido do que promover o desenvolvimento de uma vantagem competitiva dentro do mercado de trabalho. A hipótese formulada previa a condição a-priori de que os participantes estariam à procura de inserção no mercado de trabalho,

entretanto a maioria dos participantes conforme o perfil sócio demográfico levantado na coleta de dados trata-se de mulheres entre 26 a 30 anos em uma relação estável e que procura as aulas de língua espanhola como uma forma de sair das atribuições familiares e não se encontra na procura ativa de uma colocação no mercado de trabalho, os poucos que expressam esta intenção ou já se encontram inseridos no mesmo e aí sim procuram galgar novas posições dentro do emprego atual.

De acordo com as informações contidas nos gráficos, o grupo focal é formado basicamente por mulheres entre 26 a 30 anos, que embora estejam trabalhando, em sua maioria, informalmente ou formalmente, não conseguem utilizar o Espanhol como ferramenta de trabalho ou vantagem competitiva. Por se tratar de pessoas ainda jovens, muitas procuram aprender o espanhol apenas para ter o conhecimento em outra língua e para manter relações interpessoais.

Os homens, por sua vez, estão inseridos no mercado de trabalho e por menor que seja a utilização do Espanhol, ela se faz presente. Através do grupo focal, também podemos analisar que a maioria dos homens utiliza o espanhol em seu trabalho, como é o caso dos alunos Marlon e Vicente, que disseram interagir com hispano-falantes ou realizar a leitura de ferramentas de trabalho em espanhol, respectivamente.

O grupo masculino é muito inferior ao público feminino, o que pode se deduzir que os homens não têm muito interesse em aprender outra língua ou não conseguem enxergar o Espanhol como um diferencial profissional.

Diferentemente das mulheres, os homens sabem que o principal objetivo das atividades FIC é diferenciar-se no mercado de trabalho. Ao assinalarem suas respostas, as mulheres idealizam um pouco mais o curso, achando que as atividades são baseadas para leitura de livros em espanhol, por exemplo.

Outra diferença, é que os homens trabalham formalmente o que aumenta as chances deles tornarem o espanhol uma ferramenta de trabalho. As mulheres, por sua vez, também trabalham formalmente, mas é grande o número de pessoas que trabalham informalmente ou estão desempregadas há algum tempo.

Podemos enfatizar, assim, que apesar do número de homens ser reduzido nas atividades FIC, eles pretendem ou utilizam o espanhol como uma vantagem no mercado de trabalho. As mulheres sonham um pouco mais, querendo utilizar o espanhol para comunicar-se com hispano-falantes,

viajar para outros países, ler livros em espanhol ou quem sabe num futuro distante utilizá-lo no campo profissional.

Concluimos, portanto que o grupo de alunos participantes do FIC Espanhol tem como motivação principal encontrar um convívio social e melhorar a sua interação no próprio meio social em que este inserido sendo que os participantes obtém uma considerável vantagem competitiva para o seu desempenho profissional, entretanto não reconhecem que a tenham adquirido.

Referências

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- BABIN B., HAIR Jr. J. F., MONEY A., SAMOUEL P., Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração, Ley Publishing LLC, Artmed Editora S.A., Porto Alegre, RS, 2003.
- BARBOSA E. F., Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa, Curso de Especialização em Metodologias de Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Educacionais – SEE-MG/CEFET-MG/1999.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMEC, 2004.
- HAYATI, D; KARAMI, E. & SLEE, B., Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. Social Indicators Research, v.75, p.361-394, Springer, 2006.
- HEYINK, J.W. & TYMSTRA, T. J., The function of qualitative research. Social Indicators Research, v. 29, 291-305, Springer, 1993.
- DELORS, J. et al, Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, ISBN 85-249-0673-1, UNESCO,1996

ATIVIDADES PARA APRENDER ESPANHOL APLICADO À INFORMÁTICA

Dalila Gomes da Silva

Introdução

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil começou a experimentar uma nova fase em relação ao ensino profissionalizante a partir da chegada dos padres salesianos. Desde este momento o país sofreu grandes pressões de grupos sociais para que sua base econômica fosse sustentada pelo modelo de produção industrial (SANTOS, 2000, p. 211-212).

Tal pensamento converteu-se em mudanças educacionais e, pela iniciativa do presidente Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Quase um século depois, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, institui a formação profissional técnica de nível, em que o estudante matriculado no ensino médio pode cursar disciplinas desta modalidade juntamente com disciplinas do ensino técnico, podendo inserir-se rapidamente no mercado de trabalho após a conclusão desta fase de qualificação profissional (BRASIL, 2004, p.1).

A modalidade Integrada está ancorada nos princípios de formação do indivíduo para o mundo do trabalho, requerendo das disciplinas que compõe o currículo o desenvolvimento de competências no estudante voltadas ao atendimento das demandas do mundo profissional. Tais componentes curriculares são aplicados ao âmbito específico de cada área de formação, ajudando ao estudante a aproximar-se do local de atuação e a desenvolver habilidade que servirão como ferramenta de atuação profissional.

No Brasil o Ensino Médio Técnico contempla a oferta obrigatória de Língua Espanhola em cumprimento à Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. É importante esclarecer que nesta modalidade de ensino, a Língua Espanhola é requisito obrigatório para que o estudante conclua seus estudos e seja diplomado na área que escolheu.

Neste caso, tem-se o ensino da língua de especialidade com fins acadêmicos, em oposição ao ensino de língua com fins profissionais, vertente em que o estudante aprende a língua fora do ambiente de formação profissional, muitas vezes por exigência da empresa ou ramo de atividade que desenvolve, ou porque vê na aprendizagem de língua a oportunidade de alcançar melhores ofertas de salário e de trabalho (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 66). Dessa forma a disciplina tem o papel de proporcionar ao estudante o contato prévio com o setor que irá atuar principalmente ao que tange ao linguístico, fazendo com que conheça com os prováveis documentos e as situações que encontrará, envolver-se-á e resolverá profissionalmente.

No contexto de ensino com fins específicos, as línguas de especialidade merecem tratamento mais atento por apresentar terminologias, léxico, organização sintática, estilística e pragmática particular em relação à língua comum (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 21).

As línguas de especialidade surgiram com os avanços das ciências, técnicas e profissões, que exigiram o desenvolvimento de uma linguagem específica para divulgar os saberes de forma precisa e sem ambiguidade, com as novas dimensões da economia e comércio, o fenômeno da imigração e as novas possibilidades de livre comércio entre os países (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 19; AGUIRRE, 2000, p. 34).

São conhecidas como “línguas de especialidade” ou “linguagens especializadas” e, de modo geral, possuem características linguísticas e funcionais comuns e se inter-relacionam umas com as outras (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 20). Uma das definições sobre estas línguas difundidas atualmente se refere a:

Subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos o no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006 *apud* GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 20)¹.

1 | “Subconjuntos de recursos específicos, linguísticos ou não linguísticos, discursivos e gramaticais que são utilizados em situações consideradas especializadas pelas suas condições comunicativas.” (Tradução Livre).

As línguas de especialidade apresentam atributos próprios, além de um número restrito de falantes que as utiliza para estabelecer a comunicação no setor específico, contudo compartilham estritamente características estruturais da língua comum, como a morfologia, a sintaxe e o processo de formação lexical, o que permite manter a distância básica entre as duas línguas (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 21).

Nesta perspectiva, aprender uma língua de especialidade é compreender que além do sistema linguístico, o idioma oferece uma infinidade de informações socioculturais e cumpre um objetivo de comunicação no âmbito laboral através de intercâmbios linguísticos, enriquecendo-o e tornando-o completo, requerendo uma especificação de abordagem nessa vertente.

Os elementos linguísticos mais destacados no âmbito especializado são o léxico (vocabulário e unidades fraseológicas) e as marcas discursivas dos textos especializados, mas também há os jargões e as expressões próprias inventadas pelos usuários dessas línguas, as quais são criadas com frequência a fim de nomear ou dirigir-se a uma nova descoberta da área (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 21).

Cabe ressaltar que as línguas de especialidade podem ser empregadas com diversas variantes na mesma área ou subárea científica ou técnica, onde cada elemento léxico pode chegar a adquirir um significado próprio em cada discurso concreto (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 23).

Objetivo

O ensino de Língua Espanhola vem se consolidando desde sua incorporação nas escolas brasileiras, mas quando se faz uma revisão de materiais didáticos nesta língua aplicado a contexto de ensino específico, nota-se a escassez de publicações nacionais especializadas para a maioria das áreas de formação, dentre elas a Informática. Este problema enfrentado durante minha atuação como docente no curso Técnico em Informática no IFBA Campus Valença incentivou-me a desenvolver atividades em Língua Espanhola aplicada a esta área, tornando-se finalidade deste escrito propor atividades para aquisição de léxico em Língua Espanhola referente à língua de especialidade do âmbito de Informática.

Referencial Teórico

Espanhol com Fins Específicos inclui o ensino e aprendizagem desta língua estrangeira aplicada à comunicação especializada. O ensino de línguas para a comunicação profissional fundamenta-se como um enfoque baseado na comunicação e orientado ao alcance da competência comunicativa, com o propósito de melhorar as capacidades de compreensão e expressão requeridas em determinado campo de atividade profissional (AGUIRRE, 2000, p. 35).

Nos cursos técnicos o ensino de Espanhol capacita o estudante para atuar de maneira eficaz e eficiente no contexto profissional, demandando o desenvolvimento de habilidades comunicativas e da criticidade pelo estudante que está sendo preparado para a cidadania e para o trabalho, servindo-lhe como uma ferramenta de inclusão nas sociedades (BRASIL, 2008, p. 91).

Nesta perspectiva todo planejamento didático e do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para profissionais em formação, deve fundamentar-se em condições adequadas para que os estudantes adquiram as capacidades, habilidades e técnicas de comunicação para o contexto determinado (AGUIRRE, 2000, p. 36).

Dentre as etapas do planejamento didático encontra-se a fase desenvolvimento de materiais para o ensino de língua com fins específicos. Esta vem sendo incluída com mais frequência no planejamento de professores de Espanhol/LE devido à dificuldade ou até mesmo escassez de materiais didáticos voltados a abordagens específicas.

Adotar os princípios e procedimentos do desenvolvimento de materiais didáticos passa pela concepção de como se acredita que uma pessoa aprende língua estrangeira. Neste norte teórico, entende-se que estudar uma língua é aprender seu sistema e seu entorno sociocultural, implicando o desenvolvimento de aspectos comunicativos numa perspectiva de práticas letradas (MIRANDA, 2012, p. 93). Tais práticas são vistas como a ampliação dos modos culturais de ver, descrever, explicar e a contemplação das várias modalidades de leitura, que contribuem para a formação de um indivíduo que tem uma visão de mundo e assume uma posição crítica diante do que vê, vivencia ou lê (BRASIL, 2008, p. 98).

A consequência de tal entendimento do processo de como um indivíduo aprende uma língua estrangeira leva a preparar um estudante para

ser capaz de interagir fora da sala de aula no idioma-alvo, e que ele possa fazê-lo em situações nas quais é imprescindível uma razão social e pessoal para fazê-lo (MIRANDA, 2012, p. 94).

O processo de ensino fundamenta-se na competência comunicativa a qual compreende os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático (IC, 2002, p. 24). A competência linguística integra um dos componentes da competência comunicativa, e contempla o conhecimento pelo usuário do léxico, da fonologia e da sintaxe da língua, além de compreender a língua como sistema, independente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas valorizações (IC, 2002).

Entre as competências linguísticas a serem desenvolvidas no ensino de Espanhol Língua de Especialidade está a aquisição de vocabulário, fundamental na aprendizagem de línguas especializadas, já que se constitui como a “identidade” da língua, sendo impossível a realização da comunicação do estudante no trabalho sem este instrumento (FERNÁNDEZ DE CALEYA, 2000, p. 153).

Além da aquisição é indispensável o conhecimento e domínio do vocabulário e dos documentos técnicos e semitécnicos da área, e o conhecimento dos gêneros próprios do setor, para que o profissional o utilize de forma adequada a cada contexto de comunicação, seja através da escrita (redação de cartas, memorandos, e-mails) ou oralidade (conversações telefônicas, palestras, apresentações de produtos e softwares) evidenciando o controle que tenha da terminologia específica em qualquer meio de comunicação (AGUIRRE, 2000, p. 36).

Discursão

Para os alunos do curso de Informática propuseram-se duas atividades: “Glosario de términos informáticos” e “Los electrónicos en tu vida”. A primeira atividade visa construção de um glossário em espanhol de termos específicos de informática e a segunda explora o processo industrial de fabricação e dispensa de aparelhos eletrônicos e o impacto ambiental e social causado neste ciclo.

Para elaboração das atividades considerou-se que os alunos devem estar expostos a experiências na língua alvo usada para comunicação e para isso precisam adquirir vocabulário específico e saber posicionar-

se criticamente diante de situações. Tais atividades foram pensadas para estudantes do ensino médio técnico, independente de suas experiências anteriores com espanhol, já que as atividades são de nível (A1).

Atividade “Glosario de términos informáticos”: comentarios gerais

A elaboração do glossário de termos constitui-se uma atividade mais técnica, entretanto apresenta-se como uma oportunidade para o professor explorar o manuseio do dicionário, ferramenta importante para a elaboração do glossário, pois pode ser consultado para encontrar algumas palavras. A construção de um glossário envolve o entendimento pelo aluno do que é e para que serve a ferramenta, e em que se diferencia de um dicionário, além do atendimento de algumas recomendações de organização como ordem alfabética, entradas, lemas, a fim de que alcançar o objetivo esperado: servir de material de consulta para os estudantes do curso.

O material constituinte do glossário – as palavras que o comporão – será fornecido por textos do âmbito específico selecionados previamente pelo professor, devendo o docente estar atento nesta seleção. Tais materiais devem ser autênticos, interessantes para os estudantes, sendo possível combinar uma representação multidimensional² e os estímulos afetivos para tornar o texto significativo para eles.

O texto realmente deve fornecer um vocabulário específico da área de Informática, para que os alunos compreendam a existência de textos em Língua Espanhola próprios do setor e que forneçam os elementos linguísticos requeridos para a área de atuação. Como critérios de seleção de textos pode-se usar algumas perguntas como: o texto ainda interessa do ponto de vista cognitivo? O texto irá envolver a maioria dos alunos? Os alunos serão capazes de relacionar o texto à sua vida pessoal e à formação profissional? (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 35).

O trabalho dos estudantes com os textos contemplará inicialmente as fases de aproximação do estudante ao tema³, leitura e compreensão textual,

2 | A representação multidimensional envolve os estímulos em que a voz interior e as imagens sensoriais ajudam o leitor a estabelecer a relação de sentido e identificação com o texto, facilitando a aquisição da língua. Ajuda os estudantes a representarem os textos em suas mentes à medida que os lê ou os ouve (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p.34).

3 | Este momento é importante para estimulá-los a criar imagens mentais sobre o assunto, fazendo com que a lição comece na mente dos alunos e não propriamente no texto, permitindo a conexão com seu entorno pessoal (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p.

seguida da seleção de léxico, acompanhada da expressão escrita, investigação do significado da palavra ou expressão, exploração e aprendizagem de vocabulário.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Objetivos: conocer tipos textuales diversos; discutir los temas propuestos a partir de los textos; construir un diccionario de términos propios del ámbito de informática.

Destrezas predominantes: comprensión escrita, expresión escrita.

Contenidos. Gramatical: clase de palabras: sustantivo, verbo, artículo, adjetivo, locuciones verbales y adverbiales, frases hechas; **lexical:** palabras relacionadas al mundo de la informática; **tipo textual:** texto informativo; texto de divulgación.

Recursos: textos escritos, diccionarios impresos y en línea.

GLOSARIO DE TÉRMINOS INFORMÁTICOS

El conocimiento de palabras es muy importante a la hora de leer un texto, oír una noticia o explicar algo. Te proponemos construir un glosario de términos de informática con palabras recorridas de textos del ámbito específico de Informática para que puedas consultarlo a la hora que necesites.

1. Lee el texto propuesto. *(El profesor puede insertar el texto que juzgue adecuado a su grupo).*
2. ¿Sabes que es un glosario? ¿Para qué sirve? Explícalo con tus palabras.
3. El glosario que construiremos será especializado. ¿Sabes por qué lleva este nombre?
4. Con la ayuda de tus compañeros y de tu profesor, rellena la tabla descriptiva de tu glosario:

37). O professor pode utilizar, por exemplo: imagens, vídeos, perguntas de verificação do conhecimento prévio, promover entrevista entre os alunos ou solicitar uma pesquisa para discussão na sala de aula.

Área y sub área: _____
Usuarios: _____
Objetivo: _____
Lenguas: _____
Cronograma: _____
Formato: _____
Documentos de extracción de las palabras: _____

5. Lee otra vez el texto y selecciona las palabras que pueden formar parte de tu glosario. Discute con tus compañeros tu elección para saber si fue apropiada.
6. Entiende la organización de un glosario y empieza a construirlo a partir de las instrucciones:
Portada y contraportada
Índice
Descripción del uso del glosario: explicación del uso del diccionario.
Abreviaturas: descripción de las abreviaturas contenidas en el diccionario.
Entradas en orden alfabético: organización de las palabras en orden alfabético.
Bibliografía: sitios, libros, textos y materiales consultados para la elaboración del glosario.

Atividade “los electronicos en tu vida”: comentarios gerais

A atividade pretende envolver os estudantes em um contexto vivenciado por eles durante seu cotidiano e que se relaciona diretamente com o curso de Informática: a produção e destino de aparelhos eletrônicos.

Em processos que envolvem intervenção humana, é importante fazer com o estudante possa sentir-se participante dessa construção, ainda que naquele momento não sejam o executor direto, mas como sujeito ativo na sociedade, encontre seu lugar neste ciclo.

Ao se discutir o processo de fabricação de aparelhos eletrônicos, propõe-se localizá-los dentro do ciclo verificando no grupo, através de uma entrevista ou um questionário, que aparelhos eletrônicos possuem e qual o uso que fazem deles, quanto tempo dura considerando a vida útil do bem e a obsolescência programada para o mesmo e como e onde é feito o descarte desse bem quando já não serve mais.

Essa discussão buscará despertar no estudante a noção de cidadania, de responsabilidade ambiental e de cuidado com os seus semelhantes, permitindo que o ensino da língua seja ressignificado nos termos da formação cidadã e do respeito ao meio ambiente, como preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 91-92). Sugere-se que esta atividade seja baseada em vídeos (documentários, entrevistas, filmes e outros) e textos (reportagens, relatos e outros) que forneçam base para discussão entre os estudantes.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Objetivos: comprender el proceso de fabricación de los electrónicos y su impacto en el medio ambiente y sociedad; adquirir el léxico relacionado a los electrónicos; utilizar las estructuras para expresar opinión; aplicar las estrategias de selección, ordenamiento, investigación.

Destrezas: comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita.

Contenidos. Pragmático-funcional: practica de las estructuras para expresar opinión; **gramatical:** verbos en presente de indicativo; **lexical:** nombre de los aparatos electrónicos; **tipo textual:** video documental.

Recursos: video, texto escrito, actividades fotocopiadas.

LOS ELECTRÓNICOS EN TU VIDA

Los electrónicos forman parte de nuestra vida y hoy en día es casi imposible vivir sin al menos uno de ellos: el móvil, el ordenador, el MP3, la televisión, el Tablet... y un sinfín de aparatos que nos divierten, nos acompañan, nos hacen compañía, nos instruyen, nos conectan al mundo...

1. ¿Tienes electrónicos? Marca los aparatos que tienes e informa la cantidad.

	Cant.		Cant.
() Teléfono móvil		() Grabadora de video	
() Ordenador personal		() Consola de videojuegos	
() Reproductor de audio		() Módem	
() Smartphone		() Ratón de ordenador	
() Tablet		() Impresora a láser	
() Ordenador portátil		() Cámara digital	

2. Si anuncian que en una semana se lanzará un nuevo aparato (teléfono móvil, ordenador...) más avanzado que el tuyo ¿cómo reaccionas?
3. ¿Qué aparato(s) tienes por necesidad? Explica la necesidad.
4. ¿Qué aparato(s) tienes por placer? Explícalo.
5. ¿Cuánto gastarías para comprar un aparato que te ha hecho flipar⁴?

LA FABRICACIÓN DE LOS ELECTRÓNICOS

¿Sabes por quién y cómo fue hecho el ordenador que usas? El proceso de fabricación de los electrónicos involucra la participación de muchos actores, desde la extracción de la materia prima hasta el momento que lo adquiere. Annie Leonard movida por la curiosidad resolvió investigar este proceso.

6. ¿Conoces a Annie Leonard? En parejas, haz una investigación sobre su biografía y preséntalo en clase a tus compañeros.

LA HISTORIA DE LOS ELECTRÓNICOS

7. Ve el video “*The Story of Electronics*”, 7’55’, subtítulo en español.
<<http://www.youtube.com/watch?v=m9ndeDGR7fk>>.
8. Tras visionar el video, contesta las preguntas que están basadas en él.
 - a. ¿Qué Annie Leonard llama de “*designed for the dump*” o “diseñado para el vertedero”?
 - b. ¿Qué dice Annie Leonard sobre la Ley de Moore?
 - c. Investiga la Ley de Moore y haz una síntesis.
 - d. Según Leonard, ¿de qué manera el jefe de los diseñadores comprendió la Ley de Moore?
 - e. Describe, de manera sintética, el proceso de producción de los electrónicos según Leonard.
 - f. ¿Cómo Leonard describe las operaciones de reciclaje?

4 | FLIPAR: (Coloquial) Estar o quedar entusiasmado. Ej.: *La gente flipaba con la música.* (<<http://lema.rae.es/drae/?val=flipar>>).

- g. ¿De qué manera las personas involucradas en el proceso de producción y consumo de electrónicos pagan por el lucro de los empresarios?
 - h. ¿Qué es “responsabilidad extendida del productor” o “retirada del producto”?
 - i. Leonard describe dos actitudes que podemos adoptar con relación al desafío de innovar ¿Cuáles son?
9. Lee los que los usuarios de YouTube comentaron sobre el video.



COMENTARIOS

Para ver con nuestros hijos...

Mae Goner 4 meses atrás

Si las televisoras de todos los países le cedieran un poco de tiempo a estos mensajes y muestras de nuestra realidad, ayudaría a abrirle los ojos a aquellas personas que simplemente ignoran esto.

2choisangun 9 meses atrás

genial excelente video informativo.

TheSOM9000 10 meses atrás

Y tú ¿qué opinas del video? Haz tu comentario.

Te puede ayudar para expresar opinión:		
Para mi A mi modo de ver Por lo que veo En mi opinión Desde mi punto de vista	+ indicativo	<i>Desde <u>mi punto</u> de vista el video <u>es</u> muy interesante.</i>
Creo / opino / pienso Me parece Considero Yo diría Estoy convencido de Lo que yo creo es	+ que + indicativo	<i>Pienso <u>que</u> la historia de los electrónicos <u>trae</u> un buen retrato de la realidad.</i>

Fuente: LOBATO, J. S. et al. Nuevo español sin fronteras 1. SGEL: Madrid, 2005. p. 70.

COMENTARIO

LOS ELECTRÓNICOS Y TÚ

- En grupo elige un electrónico, investiga su historia de fabricación y cuéntala en un video con duración máxima de 3 minutos. Sube tu producción en YouTube.

Conclusão

As atividades sugeridas pretendem fornecer aos estudantes ferramentas de comunicação úteis ao desempenho das atividades laborais que se depararão futuramente. Dessa forma esses princípios fornecem um direcionamento geral voltado para a aprendizagem de Espanhol Língua de Especialidade aplicado à Informática.

A partir da aplicação das atividades espera-se que os estudantes de Informática possam adquirir o léxico estudado, ajudando-os a compor

o inventário de palavras requerido no âmbito de especialidade e que desenvolvam criticidade sobre as atividades humanas que envolverão o contexto profissional em que irão atuar.

Caso haja necessidade em aplicá-las em outras modalidades de ensino na mesma área, deve-se fazer uma análise de necessidades no grupo meta e alinhar a proposta ao Projeto Político Pedagógico da instituição para que não se produza incoerências entre a prática em sala de aula e a proposta do curso e da instituição.

Deseja-se que os professores de Língua Espanhola possam identificar-se com a proposta, julgando-a útil às suas aulas e, a partir dela, sentirem-se motivados para desenvolver outras atividades aplicadas ao âmbito, a fim de suprir a falta de materiais didáticos específicos para o ensino da Língua Espanhola de Especialidade.

Referências

- AGUIRRE, Blanca. El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. Em: **Español para Fines Específicos**. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam, noviembre de 2000. p. 34-43.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio**. v. 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- FERNÁNDEZ DE CALEYA, Rosa Blanco. La enseñanza del léxico específico del vino. Em: **Español para Fines Específicos**. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam, noviembre de 2000. p. 153-156.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa. **La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos**. Madrid: Arco Libros, 2009.
- IC. INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Madrid: MECD; Anaya, 2002.

MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. O ensino de E/LE na rede pública estadual de fortaleza e a sua aproximação com as práticas letradas propostas nas OCEM. Em: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádís (org.). **Múltiplas perspectivas, múltiplos sentidos: o ensino e a aprendizagem do espanhol em foco.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. Em: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

TOMLINSON, Brian. MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

O BLOG NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE E/LE

*Erida Souza Lima
Marília Silva Dias*

Resumo

O objetivo geral desse trabalho é de apresentar uma proposta didática com o gênero digital *blog*, desvinculando o mesmo da visão de um diário pessoal. Para ilustrar, foi elaborado um *blog* de ensino/aprendizagem da língua espanhola, intitulado “Nos gusta español”, tendo por intuito proporcionar um espaço de aprendizagem da língua espanhola diferente dos modelos tradicionais, de modo que os alunos sejam agentes ativos nesse processo e possam aprender o idioma de maneira dinâmica, interacional e satisfatória. Como fundamentação teórica, foram utilizados conceitos de Carvalho (2009), Costa (2009), Lerner (2002), Paiva (2011) e Prensky (2001).

Palavras-chave: Blog. Ensino/Aprendizagem. Língua Espanhola.

Resumen

El objetivo general de esa investigación es de presentar una propuesta didáctica a partir del género digital *blog*, desvinculándolo de la visión de un diario personal. Para ejemplificar, fue elaborado un *blog* de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, denominado “Nos gusta español”, que tiene como meta posibilitar un espacio de aprendizaje de la lengua española distinto de los modelos tradicionales, de modo que los alumnos puedan ser agentes activos en ese proceso y puedan aprender el idioma de manera dinámica, interactiva y satisfactoria. Como fundamentación teórica, fueron utilizados conceptos de Carvalho (2009), Costa (2009), Lerner (2002), Paiva (2011) e Prensky (2001).

Palabras clave: Blog. Enseñanza/Aprendizaje. Lengua Española.

Introdução

Diante da Era digital em que os alunos cresceram e/ou crescem cercados e fazendo uso de computadores, vídeo games, telefones celulares, câmeras de vídeo, mp3, mp4, entre outros meios dessa era; se faz necessário pensar e utilizar novas ferramentas de ensino, a fim de adequar o processo de ensino/aprendizagem ao novo perfil de aluno, possibilitando a eficácia do mesmo.

Segundo Marc Prensky (2001), os alunos de hoje mudaram radicalmente, já não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Estes não mudaram somente no que diz respeito as suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, em relação às gerações anteriores, mas, sobretudo, passaram por uma rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. É nesse contexto que o autor denomina os estudantes de hoje de *Nativos Digitais*, estes, falantes nativos da linguagem digital de computadores e internet; e a geração mais antiga de *Imigrantes Digitais*, estes, falantes de uma linguagem ultrapassada da era pré-digital.

Os profissionais de ensino precisam refletir e elaborar materiais, planos de aulas ou mesmo procurar utilizar ferramentas didáticas pensando nessas mudanças, a fim de alcançar o novo perfil de aprendiz. O conhecimento muda constantemente, as tecnologias evoluem do mesmo modo, então, não podemos simplesmente estacionar, parar no tempo; o saber caminhar junto na mesma direção é um fator imprescindível para evolução do processo. Vale considerar que não são os alunos que têm de voltar ao tempo, voltar para as velhas práticas; nós como educadores é que temos que avançar, já que o objetivo do conhecimento é evoluir e não retroceder.

A educação atual enfrenta um grande problema: os orientadores *Imigrantes Digitais* lutam para ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente nova. É nesse sentido que o gênero textual *blog* foi escolhido, por ser um gênero que está inserido no contexto digital e na realidade dos estudantes de hoje, podendo expandir a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, além da possibilidade de desenvolver a autonomia dos educandos. Outras contribuições são as possibilidades de trabalho com competências importantes para aquisição de uma língua estrangeira, como: competência oral, escrita, leitor compreensiva e auditiva; sem contar com o comportamento leitor, comportamento escritor (Lerner, 2002), competência argumentativa, competência crítica, amplitude de conhecimento de mundo, entre outras.

Outra motivação para elaboração dessa proposta didática foi a questão do tempo de aula semanal que nós professores de língua espanhola, no geral, contamos para ensinar os conteúdos de cada unidade, trabalhar com o livro didático, com o caderno, além de realizar algumas atividades dinâmicas. A maioria das instituições escolares oferecem uma aula semanal, como muito, duas aulas, o que acaba sendo pouco se levamos em consideração a riqueza da língua. Nesse contexto, a interação entre professor/aluno ou mesmo aluno/aluno acaba sendo bastante limitada e o blog pode viabilizar um contato fora do espaço físico escolar, de modo a unir o grupo em prol do mesmo objetivo: aprender e conhecer a língua espanhola.

Trabalhando com o Gênero Blog

Segundo Costa (2009) o *blog* pode ser definido como um jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na web, geralmente informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. O autor ainda reitera:

Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O blog é o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns. (COSTA, 2009, p. 44-45)

O intuito deste trabalho é de apresentar o *blog* como uma espécie de site de ensino/aprendizagem de línguas, desvinculando o mesmo da visão de um diário pessoal. Para ilustrar, foi elaborado um *blog* de ensino/aprendizagem da língua espanhola, intitulado “Nos gusta español”¹, como mostra a figura 1:

1 | Disponível em: <http://eridasouza2.wordpress.com/>. Acesso em 30/06/2013.



Figura 1

Sendo assim, a estrutura do *blog* se constitui como um curso de língua propriamente dito, nesse sentido, o mesmo é composto por conteúdos e atividades correspondentes às unidades didáticas, além de outros tópicos que possibilitam os alunos assumirem o papel de agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem. O *blog* é dividido nas seguintes categorias:

- Unidades: correspondente às unidades do ano letivo, nesse espaço estarão disponíveis os conteúdos e atividades propostas, como mostra a figura 2:



Figura 2

- Ahora eres tú: espaço criado para que os alunos possam expor e/ou compartilhar diferentes temas livres para os demais colegas como: dicas de games, sites, ferramentas da web, novidades, temas interessantes, etc.;
- Karaoke: espaço extrovertido onde os alunos poderão cantar músicas que tenham como língua o espanhol, através de podcast;
- Yo protesto: espaço dedicado ao protesto e expressão de opiniões adversas sobre temas livres como: educação, política, saúde, ambiente, economia, sociedade, como ilustra a figura 3:



Figura 3

- Comentarios y dudas: neste espaço, os alunos poderão tecer comentários sobre os temas tratados nas unidades, bem como tirar suas dúvidas através de perguntas e questionamentos destinados ao professor;
- Evaluación de los alumnos: aqui os alunos poderão tomar conhecimento de como serão avaliados, será exposto cada tópico com sua devida pontuação;
- Evaluación y sugerencias del blog: este espaço será dedicado aos alunos, para que eles possam avaliar o trabalho do blog como todo, incluindo outras ferramentas digitais que nele estarão inseridas. Além de avaliar a eficácia do trabalho, poderão dar sugestões de mudança e/ou melhora;
- Historietas: este espaço será destinado às Histórias em Quadrinhos! Aqui, os alunos terão conhecimento dos elementos comunicacionais que compõem as HQs; do surgimento e história desse gênero de maneira sucinta; receberão dicas para criação da sua própria

história por meio digital e terão acesso a alguns sites que publicam as histórias online. O objetivo geral é desenvolver o comportamento leitor e escritor dos mesmos;

- Mural de producciones: espaço destinado às produções dos alunos: trabalhos, tarefas e atividades solicitados pelo professor. Aqui, os alunos poderão compartilhar suas produções, além de comentar e receber comentários dos demais colegas;
- Orientaciones y dudas sobre el uso del blog y otras herramientas digitales: este espaço é destinado a orientar os alunos sobre o manuseio do blog, explicando detalhadamente cada categoria integrante do mesmo, bem como o uso de linguagem adequada e temas pertinentes ao curso, além de orientar o manuseio de outras ferramentas digitais que serão trabalhadas a partir do blog;
- Quién somos nosotros: espaço destinado a apresentação do professor e alunos, através de avatar e podcast;
- Temas para discusiones: espaço aberto para propor temas transversais, geradores, tendo como objetivo a discussão e emissão de opiniões sobre tais temas;
- Curiosidades del mundo hispanohablante: aqui os alunos terão acesso à informações e curiosidades dos países que tem como língua oficial o espanhol, como: cultura, culinária, dança, música, educação, etc., como mostra a figura 4:



Figura 4

Além das categorias apresentadas acima, o *blog* apresenta um espaço para indicação de sites de interesse em língua espanhola, tais como: dicionário online, conjugador de verbos, rádio online, tv online, jornais online, histórias em quadrinhos online, entre outros. Como podemos ver na figura 5:

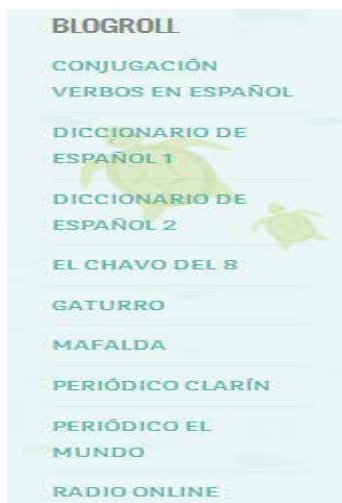


Figura 5

Os estudantes também têm a opção de seguir o *blog* por email e receber notificações de cada nova postagem. A ideia desse trabalho é que os alunos e professores tenham acesso ao *blog* em um período paralelo aos encontros presenciais na instituição escolar; o ideal é que pelo menos uma vez por semana os estudantes acessem o *blog* para acompanhar o curso online; o professor além de elaborar as atividades e realizar as postagens deve acompanhar com frequência o desempenho dos alunos na ferramenta trabalhada. As dúvidas dos alunos são esclarecidas no próprio *blog* nos espaços destinados a esse fim ou pelo email privado do professor. O feedback do professor nas atividades realizadas é realizado no próprio *blog* e/ou por email privado se necessário.

No que se refere à avaliação dos alunos, sugere-se que seja realizada de maneira continua a partir do desempenho nas tarefas propostas e participação individual e/ou grupo. É interessante que no *blog* estejam

disponíveis os quesitos que serão avaliados em cada atividade, com suas devidas pontuações, para que os alunos fiquem a par não somente da sua nota de desempenho final, como também do processo de construção. Caso a instituição escolar não permita que os alunos também sejam avaliados oficialmente a partir do *blog*, nesse caso, o professor pode realizar o trabalho do mesmo modo, porém, sem fins avaliativos.

Em relação à avaliação da proposta didática por parte dos estudantes, no próprio *blog* é disponibilizado um espaço destinado a avaliação dos alunos sobre o trabalho realizado nele junto com outras ferramentas digitais. Neste espaço, além de avaliar, os alunos poderão tecer sugestões para uma possível mudança e/ou melhora do *blog*.

Outras ferramentas digitais

Para enriquecer o trabalho com o *blog*, sugere-se o trabalho com outras ferramentas digitais, como por exemplo, o Glogster que permite aos utilizadores a criação de cartazes interactivos gratuitos ou glogs, onde o utilizador pode inserir texto, imagens, fotografias, áudio (MP3), vídeos, efeitos especiais e outros elementos nos seus glogs para gerar uma ferramenta multimídia online. Vejamos um exemplo na figura 6:



Figura 6

Outra ferramenta é a Webquest que seria uma atividade didática de aprendizagem, geralmente elaborada por um professor com questões para serem solucionadas pelos alunos a partir de pesquisas na própria web. A estrutura dessa ferramenta é composta por introdução, tarefa, processo, recursos e conclusão, como podemos visualizar na figura 7:



Figura 7

Outra possibilidade é o site Bitstrips que possibilita a criação de histórias em quadrinhos online. Aqui o usuário tem a possibilidade de escolher o plano de fundo, posição dos objetos, customização dos personagens, tipos e posições dos balões de fala, linhas cinéticas, entre outros aspectos, como podemos visualizar na figura 8:



Figura 8

A ferramenta Voki permite que o aluno crie seu próprio avatar e disponibilize na web usando sua própria voz. Também conta com a opção de customização com as características que mais agrade ao usuário. Vejamos um exemplo na figura 9:



Figura 9

As ferramentas digitais didáticas apresentadas são apenas algumas dentre tantas outras possibilidades que a web fornece, como por exemplo o wallwisher, audacity, prezzi, podcast, entre outras.

Contribuições para o ensino de línguas

Os ambientes de aprendizagem centrados no aluno pode trazer uma contribuição bastante significativa no processo de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que permite o educando assumir um papel de agente ativo, de modo que desenvolve sua autonomia e amplia a interação professor-aluno e aluno-aluno. Segundo Land e Hannafin (2000, p.6 apud Paiva e Braga, 2011), nos ambientes de aprendizagem centrado no aluno, o aprendiz constrói significado de forma ativa e determina como prosseguir com base em suas necessidades individuais e em questões que surgem ao testar suas hipóteses, além de que auxilia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No que diz respeito ao uso do computador e novas tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos dizer que foi e continua sendo um avanço bastante significativo uma vez que facilitou o acesso à informação; hoje um individuo pode realizar um curso online na língua estrangeira desejada, pode ter acesso a textos autênticos, ter contato com nativos da língua, contar com ferramentas digitais que podem ajudar no desenvolvimento de habilidades comunicativas, enfim, é um leque de opções.

Levy (1997 apud Carvalho, 2009) argumenta que a utilização do computador no ensino de línguas pode desempenhar funções explicitamente didáticas, relacionadas, por exemplo, com a veiculação de diversos exercícios que visem o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos aprendizes.

Reiterando, Humblé (2001 apud Carvalho, 2009) trata que as novas tecnologias, em especial o computador, significam uma verdadeira revolução para o ensino de línguas uma vez qu possibilita acesso imediato a textos autênticos e atuais na língua alvo, o que era mais difícil antes da internet.

Nesse contexto, o trabalho com o *blog*, além das outras ferramentas digitais inseridas nele, pode trazer várias contribuições, dentre elas o desenvolvimento de:

- ✓ habilidades escrita, oral, leitor compreensiva e auditiva na língua estrangeira estudada;
- ✓ habilidade cognitiva;
- ✓ comportamento leitor e escritor;
- ✓ competência argumentativa;

- ✓ competência crítica;
- ✓ interação professor/aluno e aluno/aluno;
- ✓ amplitude de conhecimento de mundo;
- ✓ autonomia;
- ✓ criatividade;
- ✓ imaginário;
- ✓ capacidade para a decodificação e a apropriação de diferentes linguagens;
- ✓ aprendizagem cooperativa;
- ✓ trabalho colaborativo em busca da construção do conhecimento;
- ✓ linguagem pessoal e auto expressão do educando;
- ✓ possibilidade de trabalho interdisciplinar;
- ✓ entre outras.

Considerações Finais

Ressaltamos a importância dos educadores realizarem uma reflexão a respeito das novas possibilidades de práticas de ensino, diante do contexto tecnológico que estamos inseridos atualmente. Ainda vale frisar a importância de utilizar novas ferramentas de ensino, a fim de adequar o processo de ensino/aprendizagem de línguas ao novo perfil de aluno, possibilitando a eficácia do mesmo.

Nesse sentido, acreditamos que o gênero digital *blog* pode ser uma boa ferramenta de ensino, uma vez que está inserido no contexto digital e na realidade dos estudantes de hoje, os nossos Nativos Digitais, de modo a reduzir distâncias existentes entre os educadores e educandos no espaço físico da sala de aula. Sendo assim, defendemos que o *blog* pode ampliar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, além de desenvolver a autonomia dos educandos. Outras contribuições são as possibilidades de trabalho com competências importantes para aquisição de uma língua estrangeira, como: competência oral, escrita, leitor compreensiva e auditiva; competência argumentativa, competência crítica, amplitude de conhecimento de mundo, possibilidade de trabalho interdisciplinar, entre outras.

Referências

- CARVALHO, Tatiana Lourenço. O professor de espanhol diante dos letramentos da web e a utilização dos gêneros digitais. In: Júlio César Araújo e Messias Dieb. (Orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 82-98.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PAIVA, Vera L. M. de Oliveira ; BRAGA, J. C. F. . **Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Ana Maria Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, v. 13, p. 119-139.
- PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE VIRTUAL DE RORAIMA

*Jociane Gomes de Oliveira
Iris Anita Fabián Ramírez*

Resumo

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino extremamente importante, pois auxilia no atendimento a necessidade da sociedade atual de capacitar profissionalmente o maior número possível de pessoas com o mínimo de mobilidade física destes indivíduos, garantindo a estes, pelo menos em tese, a oportunidade de acesso a conhecimentos que talvez não tivessem através do ensino presencial. Além disso, permite que muitas vezes o Ensino Superior seja inserido em comunidades em que as aulas presenciais, por motivos diversos, não conseguem adentrar. No caso do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, e em especial no Estado de Roraima, essa modalidade é ainda mais interessante, pois alia a necessidade de capacitação profissional a outra, não menos importante, que é a de difundir o ensino de espanhol, afinal este é um estado fronteiriço a países cujos idiomas oficiais é o espanhol. Assim, oferecer uma educação que inclua a língua espanhola é para Roraima mais que uma opção; é uma necessidade fundamental para a interação saudável entre os povos dessa região. E como este é um território com severas limitações no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, a EaD vem justamente em busca de garantias de que a educação oferecida nessa região acompanhe o nível dos demais Estados brasileiros. O presente trabalho aborda a importância da utilização de recursos tecnológicos como ferramentas essenciais à implantação de uma EaD de qualidade no Estado de Roraima. Além disso, relaciona os recursos mais empregados nessa modalidade de ensino à sua real utilização mostrando que entre a teoria das metodologias de ensino e a prática costuma haver um abismo, em virtude de um conjunto de fatores e situações que dificultam o pleno desenvolvimento da EaD neste território, como o fato de que nessa região a internet, ferramenta primordial para a existência da EaD, possui qualidade absurdamente inferior a de outros locais. Para isso, serão tomadas como base as experiências da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIR), pois esta,

sendo uma das principais instituições de ensino superior à distância no Estado, reflete a situação dessa modalidade educativa em Roraima. Nesse caso, a ênfase será mais especificamente na disponibilidade de recursos tecnológicos, bem como na necessidade e nas dificuldades da aplicação destes, que representam para a EaD um ganho incalculável. Desta forma, pretende-se mostrar que em alguns casos as melhorias nesse quadro dependem de artifícios relativamente simples e cabíveis à realidade da EaD roraimense. Para tanto, este trabalho será realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo apoiada em estudos já realizados por diversos autores, como Gustavo Lopez Estivalet e Josias Ricardo Hack (2011), que discorrem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância. Com isso, será possível mostrar de que forma os recursos tecnológicos são empregados na EaD em língua espanhola, destacando a viabilidade de cada um.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Língua Espanhola

1. Introdução

O presente artigo aborda a relação entre a Educação a Distância (EaD) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR).

A necessidade de um estudo a esse respeito se deu a partir da constatação por parte de alunos e da comunidade em geral de que em Roraima os estudantes da modalidade EaD, que em tese deveriam ter acesso a um ensino igual ao oferecido em regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente, sofrem com diversos problemas que dificultam o pleno desenvolvimento da EaD no Estado em questão. E como exemplo de tais problemas, é possível citar “aspectos relativos ao acesso à internet, à instabilidade da energia elétrica em alguns municípios, à locomoção desses alunos até os polos e ao pouco conhecimento no uso de recursos tecnológicos” (GAIA, 2011, p.104).

Quanto à escolha da Universidade Virtual de Roraima como objeto de estudo, a principal motivação foi o fato de esta ser a principal instituição de ensino superior no Estado a adotar a EaD como modalidade de ensino, o que leva à suposição de que a situação desta reflete o que vem ocorrendo em todo o território roraimense.

Visando proporcionar ao leitor maior compreensão sobre o assunto, será apresentado, inicialmente, um breve histórico sobre a UNIVIRR, relatando como esta foi fundada, em que ano surgiu, qual o seu objetivo e a sua importância para a difusão do ensino superior à distância, em especial quando se trata da formação profissional em Língua Espanhola. É sabido que tal instituição é elemento que contribui para o desenvolvimento socioeconômico de Roraima.

O objetivo principal deste trabalho é conhecer os recursos metodológicos comuns à EaD em Roraima para que deste modo seja possível também diagnosticar quais destes são realmente eficientes, e no caso dos recursos inviáveis, buscar uma solução para sua adequação à realidade desta região, ou ainda sua substituição por elementos educativos mais eficazes.

Esta produção está calcada em autores como Estivalet e Hack (2011). A pesquisa de campo, por sua vez, foi feita a partir da observação da estrutura física e organizacional da UNIVIRR, com o intuito de verificar as condições em que as aulas são ministradas. Além disso, foram realizadas entrevistas com acadêmicos, tutor e coordenador envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem da universidade em estudo, visando conhecer se as metodologias de ensino empregadas nesta são realmente adequadas e se tais práticas pedagógicas facilitam o processo educativo.

2. Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR)

A Universidade Estadual de Roraima (UNIVIRR) é uma instituição pública de ensino fundada em 2006, e segundo informações por ela divulgadas, foi constituída como tal pela Lei Estadual nº527 de 22 de fevereiro deste mesmo ano, sendo então estabelecida sob a forma de uma Unidade Administrativa Desconcentrada integrante da estrutura organizacional da Secretaria da Educação, Cultura e Desporto-SECD. Tem como objetivo de ofertar educação à distância em todos os níveis de ensino, com prioridade para o ensino superior.

Com a Lei Complementar nº156 de 14 de janeiro de 2010,

Foi transformada (...) em Fundação Pública, órgão descentralizado, dotado de personalidade jurídica de direito privado com autonomia administrativa, financeira, pedagógica, científica, cultural, patrimonial e disciplinar, destinada ao ensino, pesquisa e extensão na modalidade a distância. (GAIA, 2011, p.101)

Para cumprir com a missão de “Integrar o Ensino, Pesquisa, Extensão e Tecnologia, contribuindo para o exercício da cidadania no processo de construção do conhecimento e da cultura participativa” (UNIVIRR, 2013), que lhe foi imputada desde sua criação, esta conta com 15 Centros Multimídia, também denominados Polos de Apoio Presencial, localizados nos 15 municípios do Estado: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista (capital do Estado), Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz do Anauá e Uiramutã.

O ensino superior oferecido pela UNIVIRR se dá através de parcerias feitas com outras instituições por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Como exemplo, é possível citar o Instituto Federal do Pará-IFPA, o Instituto Federal de Roraima-IFRR, a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e a Universidade Federal de Roraima-UFRR, entre outras.

Essas sociedades funcionam da seguinte maneira: enquanto a UNIVIRR disponibiliza os polos virtuais e demais meios tecnológicos

necessários a condução do processo educativo- a saber, aqueles alusivos ao acesso à internet-, as instituições parceiras colaboram com professores e tutores. Em outras palavras, a UNIVIRR atua como mediadora do processo de educação entre acadêmicos roraimenses e os estabelecimentos de ensino a ela integrados.

Assim, os estudantes que optam por uma graduação através da EaD podem concluir o curso superior sem que para isso haja necessidade de se deslocar da sede do município em que habitam e ainda recebem certificação de formação por meio da instituição associada à UNIVIRR.

Dessa forma, pelo menos em tese, os acadêmicos roraimenses têm oportunidades de acesso a uma educação similar à que se verifica em outras regiões do país, em que geralmente a educação superior tem mais reconhecimento por parte da sociedade e do mercado de trabalho.

3. A importância da Educação a Distância (EaD) para sistema de ensino superior brasileiro

Sobre a Educação a Distância, sabe-se que:

Ela surgiu da necessidade do preparo profissional e cultural de milhões de pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial e evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciaram o ambiente educativo e a sociedade. (ARAÚJO; MALTEZ, apud GAIA, 2011, p. 97).

E atualmente, tem se desenvolvido cada vez mais no Brasil, sustentada por uma necessidade que urge neste território: formar um número cada vez maior de profissionais qualificados, capazes de contribuir de fato para a construção de um país que acompanhe o ritmo de desenvolvimento das nações mais favorecidas socioeconomicamente.

Ademais, Parreira (2012, p. 07) constata que “a educação a distância tem sido usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviços”, o que a torna ainda mais importante para o sistema educacional.

Além disso, sua expansão é favorecida pelo “interesse do governo para atender a um grande número de estudantes por um custo menor que o presencial” (GAIA, 2011, p. 95).

Todavia, cumprir com os objetivos atribuídos a EaD não tem se mostrado uma tarefa tão fácil quanto inicialmente parece, tendo-se em mente

a dimensão territorial do país, bem como as diferenças sociais e econômicas de região para região, entre muitos outros aspectos.

No caso de Roraima, que é o destaque desta pesquisa, essas diferenças são mais evidentes, pois se trata de um território relativamente recente- só foi reconhecido como Estado a partir da Constituição de 1988- que se vê obrigado a acompanhar o nível de desenvolvimento socioeconômico e educacional do restante do país sem, contudo, dispor dos mesmos recursos financeiros e estruturais que os demais Estados.

Com isso, a EaD mostrou-se estratégica alternativa para que seja implantada neste Estado uma educação de qualidade. Para que se tenha noção da importância da EaD para os acadêmicos roraimenses, é válido reconhecer que:

O aluno que procura a formação na modalidade EAD, muitas vezes não tem possibilidade de realizar seu curso em uma universidade presencial por conta dos horários e/ou deslocamento ou por já exercerem uma atividade profissional. O ensino EAD tem como meta oferecer ao aluno a autonomia e responsabilidade para que ele mesmo possa está monitorar o seu tempo em relação aos estudos (ANJOS, 2012, p.02).

E esse é o caso de grande parte dos estudantes roraimenses que optam por essa modalidade educativa, o que a torna ainda mais importante para este Estado, visto que possui a vantagem de ser flexível tanto no que se refere aos horários quanto no que diz respeito aos recursos financeiros.

Que o acadêmico que faz esta opção não se engane, porém. Mesmo que a EaD seja reconhecidamente maleável, é fato que os cursos à distância, assim como os presenciais, requerem compromisso, dedicação e planejamento financeiro, entre outras posturas que devem ser adotadas por qualquer estudante que se disponha a fazer um curso superior.

4. Relevância da Educação a Distância (EaD) em língua espanhola para o Estado de Roraima

Analisando os benefícios que a EaD pode trazer ao sistema de ensino, já mencionados no tópico anterior, evidencia-se a relevância desta para o desenvolvimento educacional superior, em especial quando se trata do ensino da Língua Espanhola, afinal, esta

É considerada uma necessidade no contexto educacional brasileiro, realidade que nos leva a refletir sobre a importância do ensino da língua espanhola (...), além de propiciar o estreitamento dos seus laços econômicos, culturais e sócio-políticos com os países hispano-americanos, com a criação do Mercosul e o apoio do governo brasileiro ao inserir esse idioma no âmbito escolar (SILVA, 2012, p 01).

E se o idioma espanhol é apontado como necessário à educação brasileira, não poderia ser diferente no caso de Roraima, já que este território faz fronteira com a Venezuela, país que tem como oficial o idioma espanhol e com o qual o Estado em questão mantém importantes relações comerciais e culturais.

Aliás, tendo esta informação como base, é ainda mais interessante que sejam formados cada vez mais profissionais conhecedores da língua espanhola em Roraima, pois, deste modo, além de facilitar a integração social e econômica entre Brasil e Venezuela, serão possíveis inúmeras trocas de experiências entre os povos destas duas nações, contribuindo até mesmo o desenvolvimento da própria educação.

Nesse caso, a EaD desempenha um papel significativo, pois permite que um número cada vez maior de pessoas tenham formação superior no idioma espanhol, tendo em vista que esta atende a muitas pessoas que, se não fosse pela modalidade a distância, dificilmente teriam graduação em língua espanhola, principalmente porque muitos destes indivíduos moram em localidades distantes das universidades e demais instituições de ensino responsáveis pela oferta desses cursos.

5. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no processo educativo à distância: aspectos gerais e aplicação na UNIVIRR

Uma vez que, conforme afirma Parreira (2012), na EaD não há necessidade da utilização simultânea do mesmo espaço físico pelos professores e alunos para que efetivamente ocorra o processo educativo, é necessário planejar um meio para que a separação física entre estes não seja um empecilho ao aprendizado de qualidade.

E uma maneira de compensar este afastamento corporal entre docentes e discentes é a utilização de recursos tecnológicos, nos quais a EaD pode encontrar apoio para efetivar seu papel, afinal, “a tecnologia se coloca

como possibilidade de subversão da distância e do tempo na comunicação de professores e alunos”(PARREIRA, 2012, p.14).

Entretanto, esses recursos tecnológicos, que conforme Martins (2008) inovam as práticas educacionais, tornando a EaD mais flexível e descentralizada a medida que exigem do aluno mais autonomia, também “acrescentaram complexidade ao processo de ensino/aprendizagem” (ESTIVALET, HACK, 2011, p.1762).

Isso porque ao mesmo tempo em que concedem ao educando maior liberdade para conduzir o processo educativo, as TIC's exigem que este tenha um compromisso muito maior com os estudos, afinal, engana-se quem pensa que com a EaD terá menos responsabilidade com os estudos ou ainda que será cobrado esforço e qualidade inferiores se comparado aos acadêmicos da modalidade presencial.

Não que este seja um fator negativo, conforme pode ser apurado pelas palavras de Faria (2004, p.02):

Os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista, ainda que a realização de um novo paradigma educacional dependa do projeto político-pedagógico da instituição escolar, da maneira como o professor sente a necessidade desta mudança e da forma com prepara o ambiente da aula.

De todo modo, em se tratando do ensino da língua espanhola, o emprego das TIC's é imensamente contribuinte, pois, de acordo com Schulz (2004), estas auxiliam na superação de alguns obstáculos concernentes ao processo de aquisição de línguas. Dentre as barreiras a que Schulz se refere, é possível apontar a questão das dificuldades em pronunciar adequadamente os termos da “nova língua” em processo de aquisição.

Sobre isso, Estivalet e Hack (2011, p. 1765-1766) afirmam:

Em relação ao ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em LE [língua estrangeira], uma série de programas de computador de comunicação, sites e recursos disponíveis na internet, podem oferecer um vasto repertório de descrições, vocabulário, situações de conversação, especificidades da língua, exercícios e atividades.

Na UNIVIRR, segundo declarado por uma acadêmica entrevistada, os recursos e tecnologias mais empregados no processo de ensino e

aprendizagem através da EaD são essencialmente, os computadores (e, por extensão, a internet), além de materiais em CDs e apostilas, etc. Já as aulas ocorrem por meio de videoconferências e de encontros com os tutores.

Para que as aulas sejam ministradas com proveito na modalidade EaD, é imprescindível garantir, pelo menos, o acesso a uma internet de qualidade, pois, como é possível perceber, as aulas dependem muito disto. E segundo muitos alunos da UNIVIRR, não é esta a realidade desta instituição, que oferece aos alunos uma internet de lenta, o que seguramente interfere negativamente no processo de aquisição de conhecimentos e interação entre os envolvidos neste processo.

Outro problema a ser levado em conta quando se fala na utilização de meios tecnológicos pela UNIVIRR é as constantes interrupções no fornecimento de energia elétrica, o que é muito comum em todo o Estado de Roraima.

Isso, somado a outros elementos apontados por Gaia, como a dificuldade de alguns estudantes para se locomoverem até os polos, e a dificuldade que muitos possuem em manipular adequadamente as tecnologias disponibilizadas pela UNIVIRR, constituem intervenientes prejudiciais ao desenvolvimento da EaD.

6. Graduação em língua espanhola por meio EaD pela UNIVIRR

O curso de Licenciatura em Letras/Espanhol e Literatura Hispânica- Modalidade EaD, inicialmente apontado como pertencente a UNIVIRR, e que desde o princípio foi a proposta de estudo desta produção, é na verdade ofertado pelo Instituto Federal de Roraima-IFRR. Este, por sua vez, como parceiro da Universidade Virtual de Roraima, contribui para a ocorrência do processo educativo nos moldes descritos no tópico 2 deste artigo.

Em virtude dessa associação, e para conhecer a situação do curso superior em estudo, foi realizada uma entrevista com o coordenador de Letras/Espanhol e Literatura Hispânica- Modalidade EaD do IFRR, que afirmou que a graduação em questão, por causa do convênio entre UNIVIRR e IFRR, permite que os acadêmicos que a cursam pertençam ao *campus* Boa Vista do IFRR e recebam certificação como tal, mas tendo a vantagem de poder optar por estudar em um dos 5 Polos de Apoio Presencial em que o curso é oferecido: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Rorainópolis e São João da Baliza.

Além disso, ele considera o curso de espanhol extremamente importante para Roraima, por causa da necessidade que a população local tem de conhecer o idioma, tendo em vista a relação entre este Estado e o país vizinho, Venezuela, o que faz com que a comunidade seja receptiva ao ensino do idioma, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior. Assim, inicialmente, há um interesse em aprender o idioma para fins de conversação, porém com o avançar dos estudos, o aluno passa a ter contato com muitos outros aspectos que envolvem a língua, como a literatura e a cultura, por exemplo, ampliando as perspectivas com que o estudante percebe este idioma.

Como exemplos de recursos aplicados no processo de ensino/aprendizagem do curso de Espanhol, tem-se o ambiente virtual (no qual é possível acessar o livro-texto), fóruns, listas de discussão, envio de arquivo único, prova eletrônica, encontros presenciais, etc. Tudo isso para complementar o ensino disponível tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais.

Com isso, é observável no curso aspectos positivos e negativos. A evasão, por exemplo, pode ser considerada baixa se comparada a outros cursos do país, pois a turma, que em agosto deste ano iniciará o 4º módulo de estudo, inicialmente contava com 250 alunos e atualmente está composta por 162 alunos, o que para o coordenador do curso está dentro dos padrões da normalidade.

Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que os tutores estão em contato permanente com os alunos, buscando a participação destes nas aulas e atividades e encorajando-os a persistir até a conclusão do curso.

Já quanto aos problemas enfrentados, pode-se dizer que são essencialmente de ordem administrativa, já que esta é a primeira turma via EaD do IFRR. Além disso, também podem ser citados problemas classicamente tratados pela literatura da EaD, como os problemas com a internet, que dificultam o acesso ao ambiente virtual e comprometem a qualidade do ensino.

De todo modo, tem sido estudadas alternativas com o objetivo de superar estes obstáculos.

Entre outras medidas planejadas para tal finalidade, tem sido considerada a possibilidade de promover intercâmbios para que os alunos tenham contato com países como Espanha e Argentina, além de algumas regiões brasileiras.

Além disso, é intenção do IFRR que os tutores a distância específicos do curso de espanhol sejam graduados na área, para que desta forma possam atender melhor às necessidades intelectuais dos acadêmicos da instituição, inclusive facilitando a atuação do próprio professor, afinal, vale ressaltar que grande parte do material e do curso em si é conduzida na língua espanhola, salvo disciplinas como Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Linguística I, e algumas de Didática.

Também é do interesse do Instituto Federal de Roraima expandir o curso para mais quatro polos: Boa Vista, Caracarái, Iracema e Pacaraima, num total de cerca de 150 novas vagas a serem distribuídas entre estes municípios a partir de setembro do corrente ano.

7. Considerações finais

Diante do exposto, foi constatado que a EaD em Roraima, apesar de fazer parte da realidade do ensino superior no Estado há um tempo relativamente curto, consegue colocar em contato com os alunos instituições a que estes normalmente não teriam acesso, em função de dificuldades na locomoção até as sedes destas, por exemplo, entre outros fatores a serem levados em conta.

Obviamente, existem muitos problemas no que diz respeito a esse processo, contudo, há um interesse em superar estas dificuldades em prol de melhorias na educação oferecida aos estudantes roraimenses.

Um desses problemas tem a ver com o distanciamento e a dificuldade de acesso dos alunos aos tutores a distância e os professores. Isso normalmente prejudica o aprendizado, uma vez que muitas dúvidas relativas aos conteúdos e demais assuntos relacionadas às aulas podem não podem ser sanadas pelos tutores presenciais.

Porém, pelo menos no curso de Espanhol do IFRR, há tentativas de aproximação e contato constantes entre tutores e alunos.

Em relação aos recursos tecnológicos, a UNIVIRR enfrenta a lentidão da internet e as interrupções constantes no fornecimento de energia elétrica, conforme já foi destacado em tópicos anteriores. Isto, por si só, acarreta em prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem e exige a tomada de atitudes que visem à resolução dessa situação o quanto antes.

Apesar disso, Gaia (2011) classifica a educação a distância em Roraima como satisfatória, estando em constante avanço em relação à tecnologia e à qualidade de ensino.

É certo, porém, que é preciso não só investir em novas tecnologias. É necessário também aproveitar todos os recursos disponíveis, fazendo de cada tecnologia um instrumento pedagógico e aumentando a eficiência dos métodos atualmente aplicados. E entre as medidas que podem colaborar para tal fim, Schulz (s.d.) aponta o uso das redes sociais mais populares atualmente, como é o caso do Facebook, Blog e Twitter, entre outros. De fato, estes meios são merecedores de muita atenção, já que as redes sociais normalmente alcançam números de pessoas e esferas da vida destas que muitas vezes outros elementos não conseguem atingir. Entretanto, vale ressaltar que os benefícios da utilização destes elementos para a aprendizagem na modalidade à distância dependem da adequação destes ao contexto educacional.

De qualquer forma, é indispensável frisar que há muito a ser considerado e a ser feito em relação à EaD em Roraima. Mas, de qualquer forma, é que as mudanças necessárias, ainda que demorem a ocorrer, já estão sendo estudadas e planejadas pelas instituições que ofertam os cursos, cabendo à comunidade estudantil e as demais componentes da sociedade cobrar a efetivação dos planos de melhorias no sistema de educação a distância.

8. Referências

ANJOS, E. G. **Um estudo da cultura na formação de professores de E/LE na modalidade EaD**. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art18_anjos.pdf. Acessado em: 14 de abril de 2013

ESTIVALET, G. L., HACK, J. R. **Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral**. Curitiba: 2011. Disponível em: http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/02/Gustavo_Estivalet_Josias_Hack.pdf. Acessado em: 14 de abril de 2013

- FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72). Disponível em: <http://educacaoetecnologiapa.blogspot.com.br/2012/05/o-professor-e-as-novas-tecnologias.html>. Acessado em: 31 de maio de 2013
- GAIA, E. H. V., et al. **Evasão na EaD em algumas Instituições de Ensino Superior no município de Boa Vista – RR**. Norte Científico, n.1, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/SISTEMAS/revista/index.php/revista/article/.../134>. Acessado em: 31 de maio de 2013
- MARTINS, G. **Inovações no Ensino Superior**: a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/379.pdf>. Acessado em: 14 de abril de 2013
- PARREIRA, F. J. **Metodologia e Aprendizagem em EaD**. Boa Vista: UFRR, 2012
- SCHULZ, C. V. A. H., et al. **O ensino e a aprendizagem de língua espanhola por meio de redes sociais**- o relato de uma experiência. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/espanhol_artigos/art_schulz.pdf. Acessado em: 31 de maio de 2013
- SILVA, A. M. F. da. **O ensino/aprendizagem da Língua Espanhola e a Rede Social Livemocha**. Disponível em: <http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/article/view/v1a6>. Acessado em: 14 de abril de 2013
- UNIVIRR. Fundação Universidade Virtual de Roraima-UNIVIRR. Disponível em: <http://www.univirr.edu.br/>. Acessado em: 18 de junho de 2013

ANÁLISE DOS FÓRUMS DO AVA-SOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DE SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO E/LE

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Considerações iniciais

A aprendizagem pressupõe a construção conjunta do conhecimento e requer a participação ativa do aprendente, o sujeito que se encontra em situação de aprendizagem e a mediação do professor, o sujeito que orienta esse processo. Nesta direção, para Vigotsky (2003) no processo de aprendizagem existem dois níveis de desenvolvimento, assim definidos: o *atual* e o *potencial*. O primeiro representa o que o aprendente sabe, enquanto o segundo o que este pode chegar a saber. Esse autor propõe a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal* que se refere ao grau de habilidade ou destreza situado em um nível acima da competência que o aprendente possui em dado momento. Conforme essa teoria, a aprendizagem será mais efetiva se esse trabalhar juntamente com outro sujeito (professor, companheiro), no nível imediatamente superior ao de suas capacidades atuais, ou seja, com um par mais experiente. Portanto, por intermédio da interação o aprendente constrói o seu conhecimento e pode avançar em termos do seu desenvolvimento *atual* para o *potencial*.

Ainda segundo Vygotsky (2003), a interação social possibilita tanto o compartilhamento de sistemas simbólicos como a sua internalização e o desenvolvimento propriamente dito do indivíduo. Assim, a linguagem é o principal veículo da interação social, o sistema simbólico básico de todos os seres humanos, uma vez que desempenha papel decisivo para a concretização da comunicação entre os sujeitos e para o estabelecimento de significados comuns.

Em consonância com essa perspectiva, concebe-se como positiva a interdependência entre os participantes, a elevação de responsabilidades individuais e grupais bem como a prática constante da autoavaliação por parte do sujeito. Aceita-se que cada um aprende de determinada forma e esse fato demanda que o professor recorra a estratégias metodológicas que contribuam para promover as potencialidades e recursos dos aprendentes. Sendo assim, a mediação pedagógica precisa estar orientada no sentido de estimular a autoestima dos aprendentes, de maneira a levá-los a valorizarem e a confiarem em suas próprias habilidades para resolver problemas, a comunicar-se e a aprender a aprender. Neste sentido, não há dúvida quanto à natureza mediadora da ação do professor no que se refere à promoção da autonomia dos sujeitos.

Portanto, torna-se indispensável mudar ou deslocar nosso olhar quanto à compreensão dos processos didáticos e, conseqüentemente, rever as formas de ensinar e aprender nos diferentes contextos (presenciais e semipresenciais) em que tais processos se materializam bem como reconsiderar os papéis tradicionalmente atribuídos e assumidos pelos professores e alunos.

No que se refere à educação a distância e à aprendizagem de línguas mediada por computadores, não se trata meramente de utilizar atividades digitalizadas, sem reconhecer e considerar as características do meio digital no qual essas estão inseridas. De igual modo, se faz preciso modificar as práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, sopesando de forma mais pontual a interação, a autonomia e a mediação pedagógica.

Cabe ressaltar que a rápida e crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) e sua implantação no âmbito educativo tenha gerado e geram mudanças nos processos didáticos e na relação entre os seus partícipes, nem sempre as práticas se modificam. Daí, pois, a pertinência de refletir-se sobre esse contexto e, de modo particular, sobre as propostas didáticas e curriculares, as características dos estudantes, as metodologias e as propostas de trabalho e avaliação em conformidade com essas.

Tendo em vista nossas considerações anteriores, neste texto ampliaremos o trabalho apresentado na forma de comunicação oral na sessão *Plataformas e tecnologias: contribuições para EaD* do XV Congresso de Brasileiro de Professores de Espanhol celebrado em Recife no período de 23 a 26 de julho de 2013, acrescido de outras contribuições nossas ao tema (BAPTISTA, 2009; 2013).

Quanto à estrutura deste trabalho, iniciaremos nossas considerações com o detalhamento de como se estruturam as disciplinas de Compreensão e Produção Escrita da Licenciatura em Letras Espanhol no AVA-Solar. Assim, apresentaremos os espaços e ferramentas de apoio à docência e suas contribuições para o ensino e trataremos dos papéis do professor e do aluno no AVA. Concluiremos com uma análise de alguns excertos dos fóruns virtuais, com o fim de vislumbrarmos como os participantes refletem sobre sua produção e o que nos proporcionam essas interações acerca das dificuldades relacionadas com a aprendizagem da escrita acadêmica no ambiente virtual.

Vale observar que neste trabalho nos limitaremos aos textos do âmbito acadêmico, ou seja, os correspondentes à disciplina Língua Espanhola IVB. Esclarecemos, ainda, que parte do exposto integra nosso projeto de pesquisa sobre as aprendizagens no ambiente virtual em que aprofundamos o exame nas demais disciplinas do Curso, com foco na análise dos fóruns e chats.

AVA-Solar: potencialidades, ferramentas e recursos

Nesta seção, interessará apresentar como se estruturam as disciplinas de Compreensão e Produção Escrita da Licenciatura em Letras Espanhol no AVA-Solar e os espaços e ferramentas de apoio à docência e suas contribuições para o ensino e, ainda, tratar dos papéis do professor e do aluno no AVA.

Contudo, antes de avançar em nossas considerações, convém definir o que entendemos por ambientes virtuais de aprendizagem. Em conformidade com Pereira, Schimitt e Dias (2007, p. 4), os AVA “[...] consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”. Ainda segundo esses autores, a qualidade do processo educativo dependerá de diversos elementos, entre os quais se destacam o envolvimento do aprendiz no processo, a definição da proposta pedagógica, os materiais veiculados, a estrutura e a qualidade dos docentes, tutores, monitores e equipe técnica e, por fim, as ferramentas e recursos tecnológicos proporcionados pelo ambiente.

Dessa forma, fica evidente que as ferramentas disponibilizadas atualmente para a educação a distância nos AVA são cruciais no que se refere à viabilização dos processos de comunicação e interação entre os seus participantes. Sendo assim, o desenvolvimento de ambientes da EaD deve

suplantar a mera tradução de aulas presenciais para aulas virtuais, aulas materializadas em um espaço virtual da web.

Quanto às abordagens teóricas em que se fundamentam esses ambientes podemos identificar duas, a saber, *empirista* e *interacionista* (SCHLEMMER, 2005). A *empirista* valoriza os modelos de ensino do tipo treinamento e instrução, baseados em associações do tipo estímulo-resposta, com distribuição de conteúdos e poucas possibilidades de interação. Já a *abordagem interacionista* se interessa em promover a aquisição de conhecimentos dos sujeitos por intermédio da interação com outros indivíduos.

O ambiente virtual de aprendizagem empregado em nosso caso é denominado Solar e foi desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual. O AVA-Solar se identifica com a *abordagem interacionista*, está orientado ao professor e ao aluno e dispõe de uma interface gráfica projetada para que o usuário tenha contato com um conjunto de ferramentas e recursos que lhe proporcionem fácil acesso ao conteúdo, rapidez na navegação e distintas formas de interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

As disciplinas de Compreensão e Produção Escrita em Espanhol integram a matriz curricular da Licenciatura Letras nessa língua. Cada uma delas possui a carga de 64 horas e são denominadas LESP IB, IIB, IIIB, IVB e VB. Excetuando as disciplinas LESP IVB e VB, as demais possuem seis aulas com seis tópicos, sendo que cada tópico apresenta propostas de atividades distintas. Detalharemos, a seguir, como esses tópicos estão estruturados e quais são os objetivos de aprendizagem propostos.

O *primeiro tópico* apresenta aos alunos o conteúdo da aula e os objetivos. No *segundo tópico* são contextualizados os gêneros enfocados, considerando-se a organização e constituição dos textos, âmbitos em que circulam e funções que cumprem. Integram esse tópico as atividades que se propõem explicar e conduzir a produção textual. No *terceiro tópico* se acrescentam mais exemplos e se conduz a prática, ou seja, a produção de textos. Busca-se integrar os conteúdos trabalhados no tópico anterior, o que culminará na produção escrita a ser enviada como atividade de portfólio. Os *tópicos quarto* e *quinto* proporcionam conteúdos gramaticais e lexicais com vista a favorecer a produção dos textos.

Quanto ao papel atribuído aos participantes do processo, em conformidade com a *teoria construtivista*, o conhecimento necessita ser descoberto, construído, praticado e validado por cada aluno e a aprendizagem pressupõe um esforço ativo por parte dos sujeitos. Daí a necessidade do

protagonismo do aluno, o que não pressupõe a anulação da atuação do docente, mas sim um maior foco na autonomia e na aprendizagem e, ainda, na mediação pedagógica.

Além disso, de acordo com o *interacionismo social*, os sujeitos aprendem e dão sentido ao mundo que os rodeia por meio das interações em que participam desde o seu nascimento. Do ponto de vista do ensino de línguas, se aprende quando se utiliza a língua em interações comunicativas significativas, quando se participa da construção de seu próprio conhecimento e se busca a compreensão da língua.

Quanto às ferramentas, estão localizadas no lado direito da página e são as seguintes: fóruns, chat e mensagens. Há, ainda, a agenda, cujo objetivo é o de orientar os alunos quanto à programação e condução das atividades a fim de que ele se planeje e organize suas atividades e as distintas formas de acompanhamento (dos grupos, dos alunos e do professor).

Quanto aos espaços de comunicação e aprendizagem, fundamentais para promover a interação, identificamos aqueles voltados à publicação de materiais indispensáveis para o curso ou atividade e os de comunicação. São três grandes espaços de atuação e ferramentas de apoio, aos quais nos reportaremos a seguir.

O primeiro deles diz respeito à publicação de materiais e recursos (exposição de conteúdos), mais exatamente, os segundo e terceiro tópicos. Neles estão disponíveis orientações de estudo, apresentações dos conteúdos, materiais básicos e complementares em distintos formatos: textos, links, arquivos de aula. Incluem-se também atividades, indicações e pautas para a sua realização.

O segundo espaço é o de comunicação e consiste na tutoria propriamente dita. Compreende situações comunicativas privadas e em grupo (professor-alunos), realizadas em fóruns e chats que promovem a interação, essencial para a organização do processo de ensino e aprendizagem no ambiente. Nesses momentos de interação o professor conduz a discussão em torno da temática da aula que pode ser acerca da configuração do gênero explorado bem como das dificuldades vivenciadas na produção dos textos, de maneira a favorecer a reflexão sobre os processos de textualização na língua estrangeira, em torno de aspectos linguísticos, discursivos, semânticos e lexicais. Outra forma de comunicação é a o correio eletrônico, no caso, por meio da ferramenta “mensagens”.

Por fim, o terceiro espaço está dedicado às ferramentas de trabalho que facilitam a aprendizagem, como a agenda e o espaço de entrega de atividades, aos quais nos reportamos a seguir:

1. a agenda: proporciona aos alunos informações importantes como o cronograma geral da disciplina, prazos de início e término do trabalho com cada bloco (tópico) no qual se estrutura a aula, a cronologia das atividades e datas de entrega de tarefas e informações de eventos como chat e fórum.
2. o espaço de entrega de atividades: permite que os alunos escrevam e encaminhem suas atividades para o professor na forma de arquivo. Neste espaço, o professor as corrige e as comenta com os alunos. Está previsto um retorno da produção, visto que trabalhamos com a reformulação dos textos.

Tendo em vista nossas considerações anteriores, para o AVA são sumamente importantes os espaços promotores das interações entre os sujeitos e dos processos de comunicação, já que esses contribuem para a aprendizagem e para a coconstrução do conhecimento. No caso da produção escrita consistem em uma importante ferramenta para promover a reflexão sobre os processos de textualização na segunda língua bem como para a discussão de aspectos específicos da produção relacionados à organização interna dos textos e à dimensão genérica.

Daí, portanto, nosso interesse na análise dos fóruns, que será tema de nossa próxima sessão.

Análise dos fóruns do AVA-Solar: reflexões acerca da produção e do ser produtor de textos

Como dissemos, os fóruns constituem um espaço para a reflexão por meio da interação entre os participantes e podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades escritas e a prática de diversos tipos de discursos, baseados no diálogo e na argumentação. O fórum, por exemplo, pode ser utilizado para avaliar a produção, fomentar a discussão de ideias comuns, trocar experiências com respeito à escrita, antecipar conteúdos, praticar a comunicação escrita e explorar questões textuais. Pode igualmente ser empregado para corrigir e comentar erros, refletir sobre os acertos e dificuldades vivenciadas no processo de produção, expor distintos pontos de vista sobre dada questão e esclarecer conceitos.

Neste sentido, examinamos alguns excertos dos fóruns da disciplina LESP IVB, com foco nos comentários postados a respeito da caracterização dos gêneros do âmbito acadêmico, das dificuldades vivenciadas na produção

desses gêneros pelos participantes e, ainda, na avaliação dessa produção. Esclarecemos que esses excertos compõem os três fóruns realizados nas aulas 01, 03 e 05, nas quais, respectivamente, foram registradas 83, 74 e 55 mensagens.

Quanto à reflexão sobre os gêneros, notamos que os participantes elencavam diversos exemplos de gêneros do âmbito acadêmico, tais como resenhas, resumos, monografias, teses, artigos. Em uma das discussões um participante comenta que os textos acadêmicos são pesquisas e outro companheiro se contrapõe e argumenta que o texto visa transmitir, de acordo com critérios, os resultados da pesquisa realizada. Esse fato nos sugere que os participantes se preocupam em elucidar suas dúvidas e em compreender em que consiste o gênero em foco.

Em outro momento, ao caracterizar o resumo os participantes buscam definir que entendem por esse gênero. Um participante destaca a função do resumo, qual seja, a de organizar as informações de um texto, principalmente as relevantes. Um participante acrescenta os tipos de resumo, citando a fonte de sua contribuição, um link. De modo análogo, outro participante inclui uma definição do resumo, mencionando a fonte. Um dos companheiros intervém dizendo que, além dos critérios citados pelo colega, há de se observar certos procedimentos como a análise do contexto, compreensão do original e seleção dos dados. Esses exemplos nos permitem deduzir que os participantes acessam a rede e que buscam informações e as trazem para os fóruns e que as compartilham. Nota-se que reconhecem que a construção do conhecimento se dá de forma dinâmica, por meio da troca de mensagens e da interação. No entanto, não há uma crítica ou reflexão do professor, a fim de problematizar as definições incorporadas no fórum.

Quanto à produção do gênero, um dos participantes reconhece que já produziu um artigo, mas que não gostou do resultado, visto que esse “não estava bem construído/formulado”. Um companheiro o incentiva, afirmando que sempre erramos quando estamos aprendendo. Esse exemplo nos sugere que o erro é percebido de forma positiva e que se admite a importância dele para a aprendizagem, o que se opõe a uma visão negativa do erro.

Em outro exemplo o participante aponta como uma das dificuldades a de estruturar o texto, como ocorre no caso da elaboração de resenhas. Menciona sua falta de segurança ao elaborar os textos e reconhece que com a prática pode melhorar. Outro participante concorda com o colega que a organização estrutural do texto acadêmico é um elemento que dificulta a

produção e acredita que com prática e esforço pode melhorar sua produção escrita na língua espanhola e, em particular, a dos gêneros acadêmicos. Outros participantes, além da estrutura, mencionam a dificuldade em iniciar o texto. Notamos que se reiteram menções a dificuldades relacionadas com a definição do que deve constar nos textos e com a maneira de disposição das informações. Essas dificuldades, por sua vez, dizem respeito mais diretamente ao processo de textualização dos gêneros acadêmicos e as etapas de elaboração textual, entre essas, a do planejamento.

Quanto à avaliação, os participantes entendem que não estão seguros para produzir seus textos, mas que devem melhorar. Admitem a importância dos textos acadêmicos para sua inserção no universo em que se encontram e que essa aprendizagem contribui para essa inclusão nesse meio. Dessa forma, a produção desses textos, a princípio, atende as necessidades de escrita desses sujeitos.

Em síntese, podemos destacar os seguintes aspectos:

1. a produção textual, no caso a dos gêneros do âmbito acadêmico, está realmente voltada para as necessidades e objetivos de aprendizagem dos participantes;
2. os participantes se mostram dispostos a superar as dificuldades, pois demonstram uma atitude favorável frente aos erros e reconhecem a necessidade de dedicar-se à elaboração dos textos;
3. os participantes se valem de metalinguagem, conceitos e termos da área e se preocupam em utilizá-los nas suas mensagens bem como em trazer novos textos para a discussão, resultado de suas pesquisas na rede;
4. há uma intensa interação e troca de experiências entre os participantes, o que contribui para a autonomia dos aprendizes e para a mediação, no caso, a do par mais experiente e não necessariamente a do professor e
5. os participantes assumem suas dificuldades na e para a produção dos textos, avaliam sua experiência com a escrita acadêmica e refletem sobre seus percursos de aprendizagem, visto que assumem uma postura crítica, essencial para o processo formativo.

Considerações finais

Ao longo deste texto expusemos os princípios orientadores da elaboração de nossa proposta para o ensino da escrita no AVA-Solar e enfocamos as contribuições dos fóruns para a compreensão de como se orienta a produção neste ambiente. Neste sentido, discorremos a respeito dos espaços que o Solar proporciona para a comunicação e a aprendizagem e como esses podem ser empregados para promover o ensino da escrita na língua estrangeira.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que o espaço eletrônico tende a ser cada vez mais empregado para facilitar a aprendizagem, seja como suporte para a distribuição de materiais didáticos, seja como complementos aos espaços presenciais de aprendizagem e não somente para o caso tratado aqui, qual seja, o da modalidade semipresencial.

Diante disso, ao elaborar as atividades de escritas para um ambiente virtual de aprendizagem é preciso permitir a interação do aprendiz com o objeto de estudo, mais exatamente, com as práticas de escrita na língua estrangeira. Nesta perspectiva, importa que, além do reconhecimento das características do gênero, o aluno seja levado a prática efetiva da escrita na segunda língua. Essa prática é de suma importância, já que aprender a escrever em outra língua é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem de outros conteúdos (lexicais, socioculturais, gramaticais, discursivos).

Vimos ainda que ao analisar os fóruns, ferramentas de interação e aprendizagem, podemos vislumbrar como os aprendizes refletem sobre o seu processo de escrita, como são construídos seus percursos de aprendizagem, como o seu letramento vai se gestando e como a mediação dos pares pode e contribui para a criação de um clima favorável para a aprendizagem e, em especial, para a superação das dificuldades. Além desse aspecto, notamos como os futuros professores se preocupam em recorrer à voz da autoridade, ao buscar citações para referendarem suas definições e exemplos. Constatamos que eles também se preocupam em elucidar termos e conceitos, já que constroem um conhecimento sobre o objeto em tela, ao mesmo tempo em que se voltam para as especificidades da produção.

Tendo em vista o exposto neste trabalho, entendemos que se faz necessário estudar mais a fundo as interações promovidas nos fóruns, uma vez que essas nos revelam ou podem evidenciar como esses aprendizes se tornam autônomos e capazes de orientar sua aprendizagem no ambiente. Essas foram, portanto, nossas contribuições ao tema desta sessão.

Referências

- BAPTISTA, L.M.T.R. Algunas cuestiones en torno a las nuevas tecnologías, literacidad y formación de profesores. In: **Actas del I Congreso Internacional de Antropología e Investigación en tecnología educativa**. Madri: Universidade Complutense, 2009.
- BAPTISTA, L.M.T.R. O ensino da escrita em ambiente virtual (AVA). In **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Org. Araújo, J.; Araújo, N. Campinas: Pontes, 2013.
- PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Pereira, A. T. C. (orgs). **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.
- SCHLEMMER, E. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R.M. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 29-49.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO A DISTANCIA, TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DO
ESPAÑOL: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS
POR DISCIPLINAS VIRTUAIS DO CURSO DE LETRAS
ESPANHOL A DISTANCIA DA UAB-UESPI SOB A TEORIA
DOS DISCURSOS SOCIAIS.

Luciana Maria Libório Eulálio

Esse artigo tras como objeto de estudo uma análise comparativa dos discursos produzidos pelas disciplinas virtuais *Cultura de los Pueblos de lengua Española*, *Pasantía supervisada IV*, *Literatura Española I* e *Lengua Española IV* do curso de Letras Espanhol a distancia da UAB-UESPI. Tem como problema central investigar como foram construídos os sentidos sobre a metodologia de ensino do espanhol em nível de curso de graduação via internet, analisando quais estratégias de enunciação estão presentes nos modos de mostrar, interagir y seduzir dessas disciplinas. A pesquisa adota como perspectiva teórico-metodológica a da Análise de Discursos(AD) e é de caráter qualitativa e interpretativista, buscando verificar por meio das marcas discursivas, as estratégias de enunciação presentes no modo de dizer das disciplinas investigadas, baseada na construção colaborativa do conhecimento, e identificar nos seus enunciadores a construção de suas imagens (eu discursivo) e da imagem do aluno virtual inscrito nessas disciplinas (tu discursivo), e sua relação nos e pelos discursos. Como referencial teórico sobre Educação a Distancia, sociedade em rede, tecnologias e ambiente virtual, nos apoiamos em Preti (2005), Silva (2006), Castells (1999), Pucci (2010), Feenberg (2010), Lévy (1993), Snyder (2009) e Zuin (2010). Como referencial teórico e metodológico nos baseamos em Joly (1996), e na Teoria dos Discursos Sociais, vista em Milton José Pinto (2002) e para a análise dos dispositivos de enunciação das disciplinas analisadas, no

conceito de *Contrato de Leitura* de Eliseo Verón (2004). A pesquisa mostra que a prática social, didática e pedagógica de disponibilização de disciplinas nos AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem) para cursos a distancia reflete uma imagem construída pelos sujeitos discursivos na ordem dos Discursos Sociais da Educação a Distancia *on line* e que os discursos construídos por essas disciplinas revelam no seu interior diferentes modos de incorporação das tecnologias digitais e um embate de conflitos na produção de sentidos para a forma de ensinar via internet, em decorrência da natureza das relações sociais, que se dão numa relação de conflito entre os modelos tradicional (ensino presencial) y atual (ensino a distancia) de ensino. A questão do ideológico presente no desenho de disponibilização das disciplinas se marca todas as vezes que seus textos o matérias significantes se relacionam com suas condições de produção.

Palavras- chave : Discursos - Educação a Distância- Língua Espanhola

Considerações Iniciais

As mudanças paradigmáticas têm revelado uma série de tendências do mundo atual, uma delas é a educação visando à formação integral dos indivíduos, futuros profissionais das mais diferentes áreas. O setor educacional sentiu essa necessidade de forma mais intensa a partir da nova Lei de Diretrizes de Base da Educação - LDB, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs estabelecidos pelo Ministério da Educação. Primeiramente a portaria do MEC 2.253 de 18 de outubro de 2001 passou a garantir que as universidades pudessem oferecer do quadro de suas disciplinas regulares ofertadas pelo menos 20% delas, *online*. Isso já mostra a gênese da EaD *online* no Brasil. Logo em seguida veio a portaria 4.059\2004 e o Decreto 5.622\2005, dando oportunidades às instituições de ensino de trabalharem seus conteúdos via rádio, televisão e via computador e internet (*online*)

O nosso objetivo será o de investigar como estão sendo construídos na atualidade, os discursos sobre as novas formas de ensinar via internet, onde as plataformas de linguagem computacional abrigam esses vários discursos e também funcionam como elemento de medição da relação disciplina x professor x aluno virtual. E para isso analisaremos as disciplinas virtuais *Cultura de los Pueblos de lengua Española, Pasantía supervisada IV, Literatura Española I e Lengua Española IV* do curso de Letras Espanhol a distancia da UAB-UESPI.

Segundo Castells (2002) nas economias capitalistas, foram adotadas medidas, que levam a uma nova ordem e forma de manter o Capital através dos seus processos de globalização, presentes nos seus diversos setores, levando a uma flexibilização organizacional e um maior poder para gerenciar as suas relações com o trabalho. Estamos falando de um *Capitalismo Informacional* que tem como base a cultura e é propulsado por essa tecnologia. Em Castells (2002, p. 5) se lê: sob o paradigma informacional emerge uma nova cultura onde as expressões e a criatividade humana são padronizadas e hiperligadas em um hipertexto eletrônico global que modifica substancialmente as formas sociais de espaço e tempo.

Nessa mesma linha com a chegada dessa revolução das tecnologias de informação e comunicação, Pierre Lévy (1993) nos diz que a educação *online* passa a ser fenômeno da cybercultura entendida como uma reunião de práticas sociais, modos de pensamento, atitudes, modos de acesso à informação e principalmente de valores ligados a esse novo ambiente de comunicação, que surge interconectado com computadores de todo mundo

e também com suas memórias. Esse ambiente é o chamado cyberespaço, A cultura escrita conquista esse espaço virtual reconfigurando e recriando novos gêneros discursivos como as disciplinas virtuais que são parte integrante desse novo tipo de letramento digital. Espera-se ao fim da análise, à luz das teorias da Análise do Discurso (AD), verificar nesse tipo de letramento como estão sendo construídos os discursos das disciplinas do curso de Letras Espanhol a Distância que serão analisadas.

Partimos do pressuposto de que as representações didático-pedagógicas identificada nas disciplinas analisadas, propõem diferentes construções de sentido pela relação de conflitos entre os seus enunciadores no interior da formação discursiva da Instituição Social EaD.

O contexto sócio histórico ao qual nos referimos na pesquisa está relacionado com as condições de produção dessas disciplinas que englobam a produção, a circulação via internet e o consumo de sentidos disseminados nas superfícies textuais do nosso objeto de análise.

Partindo da visão de Pinto (2002) adotaremos a idéia de que os discursos no interior da Instituição Social Educação a Distância (EaD) são moldados por suas formações discursivas entendidas como “um sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscritos, determinando o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição ideológica numa determinada conjuntura”. (PINTO, 2002,p.60), e as disciplinas analisadas possuem também normas e convenções e se configuram como um gênero discursivo que tem uma finalidade social determinada que é a de levar ao aluno aulas com características interativas.

Como diz Verón (2004), quando nos posicionamos no texto o que importa é o *como* dizemos e não o *que* dizemos, assim, para a nossa análise o que vai nos interessar não é o conteúdo em si postado nas disciplinas, mas o como elas se mostram e como os processos de produção de sentidos possibilitam a construção de diferentes discursos sobre essa nova forma de ensinar via internet. Assim, nos apoiaremos no conceito de Contrato de Leitura de Eliseo Verón (2004), onde iremos analisar: a *imagem de si*, ou seja, como os enunciadores das disciplinas se constroem na sua relação com o outro, no caso, o aluno; a *imagem do tu*, isto é a imagem do aluno virtual que diz respeito as marcas deixadas pelos enunciadores para que ele se identifique no texto e assim possa lê-lo, e a relação proposta *no e pelo discurso*.

Por uma questão de espaço para esse artigo e pela vastidão do corpus analisado, faremos apenas alguns recortes das disciplinas escolhidas

para proceder com a análise dos discursos presentes nas suas superfícies textuais.

1. A Educação a distancia na ordem dos seus discursos.

A Teoria dos Discursos Sociais adotada por Pinto (2002) e Verón (2004) trabalha com os processos de constituição dos discursos e estes podem ser definidos, na perspectiva da AD como os lugares do trabalho social da produção de sentidos, e estes sentidos devem ser interpretados não como um espelho da realidade, mas como uma construção e representação desta realidade e sempre levando em conta a perspectiva de alteridade. Assim, os sentidos produzidos pelos discursos sociais não representam algo palpável, porém são percebidos pelos sujeitos, pelos efeitos das trocas das linguagens condicionados pelas formações discursivas das Instituições Sociais das quais os atores sujeitos sociais fazem parte.

A Educação a Distância tratada como uma Instituição Social com formação discursiva própria tem ao longo da sua existência produzido discursos voltados para a inclusão digital e para a democratização da Educação, uma exigência do novo paradigma da qual ela emerge. Em Preti(2005, p.56), se lê:

a educação, no contexto do novo paradigma, não pode mais ser pensada como um sistema fechado. Como prática social, precisa ser pensada em relação com outras práticas, em um determinado contexto sócio-econômico, político e cultural; portanto, como um sistema aberto. Como instituição social, intersecta-se sob vários aspectos, com a sociedade como um todo, estando sujeita aos mesmos movimentos econômicos, culturais e políticos dela.

Percebe-se que estamos vivendo um novo contexto de relações sociais e uma nova era na educação resultante de uma série de mudanças ocorridas no decorrer desses últimos anos, e as frequentes mudanças são umas das características desse novo século, especialmente no tocante ao campo tecnológico, onde seu grande avanço deu lugar a aparição das chamadas novas Tecnologias de Comunicação (TICs) que nos impõem definitivamente um novo paradigma tecnológico simbolizado pela internet e caracterizado como impactantes em termos de seu alcance social, econômico, cultural y educativo.

O surgimento da sociedade de rede, segundo Manuel Castells (2002), marcou o fim de uma era e o começo de outra: a Era da Informação calcada na revolução tecnológica caracterizada pela sua capacidade de penetração em todos os âmbitos da atividade humana. Com a globalização entendida como um processo resultante da capacidade de certas atividades de funcionar como unidade em tempo real a uma escala planetária, estamos diante de um perfil de aluno que pretende ser autônomo frente ao seu processo de aprendizagem exposto e esses avanços tecnológicos fora das instituições escolares.

E a educação a distância *online* dentro desse contexto não se restringe somente a uma nova modalidade de organização do processo de ensino e de aprendizagem, mas ultrapassa essa visão e vai mais além de sua adjetivação (a distância), pela sua própria substância de que é feita: a educação. Pensar em EaD *online* requer pensar em educação como prática social (Snyder, 2009). Por aqui se vê que a Ordem dos discursos da Educação a Distância inserida no contexto do novo Paradigma da Sociedade da Informação e do Conhecimento, está fortemente relacionado às forças sociais que o moldaram e às suas condições de produção. E parafraseando Foucault (2009), esses discursos “poderão ser apagados, mas “segundo uma duração que não nos pertence”(FOUCAULT, 2009.p.8).

2. Análise dos discursos produzidos pelas disciplinas virtuais à luz da Teoria dos Discursos Sociais.

Se antes da EaD se valorizava a transmissão unidirecional da informação, na ordem dos discursos da EaD valoriza-se cada vez mais a interação entre os interlocutores. Em vez de se privilegiar a reprodução de conteúdos e informações já existentes de maneira passiva, o que vigora nesta ordem de discursos sociais é o estímulo dado à criatividade do aluno e à educação centrada nele próprio. Dizer não à “educação bancária” tão bem denunciada por Paulo Freire (2008) e dizer sim à pedagogia da autonomia e da construção do conhecimento de forma colaborativa, é o que nos tem instigado a investigar e enveredar pela EaD.

Apesar de sua ordem de discursos em vigor, na prática as respostas dadas a estes desafios ainda se revelam incipientes. Se nos reportarmos ao pensamento de Émile Durkheim e Michel Foucault, vemos que a estrutura de poder e disciplina na educação tradicional são acontecimentos que

possuem raízes históricas profundas, e não é porque introduzimos no ensino determinada tecnologia, que estaremos livres dos ranços da pedagogia tradicional e resolvendo os desafios impostos a essas novas formas de ensinar. Por isso, não basta introduzir novas tecnologias no ensino, urge refletir sobre como elas são disponibilizadas e como seu uso pode romper com as barreiras conservadoras do ensino tradicional e desafiar as estruturas existentes ao invés de reforçá-las.

Os dispositivos de enunciação de um suporte de leitura estão ligados a vários aspectos enunciativos como a imagem de quem fala, a imagem do leitor e a imagem do discurso. Veremos que essas estratégias de enunciação das disciplinas analisadas põem em funcionamento a linguagem com a finalidade de desenvolver as estratégias de ensino sobre o teor de cada disciplina.

Para analisar a imagem discursiva dessas disciplinas, convém ressaltar Pinto(2002), quando nos diz que é na superfície dos textos que encontramos as marcas discursivas produzidas pelos processos coletivos de produção de sentidos. Tais pistas deixadas nos textos geralmente são frutos de certa regularidade da sua existência e construídas a partir do que se convencionou em cada formação discursiva, e cabe interpretá-las e evidenciá-las para a análise.



Fig. 1 – Banner do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UESPI

Como vemos na figura 1 todas as disciplinas da UAB-UESPI utiliza esse *banner* como estratégia enunciativa que marca a presença da instituição ou o lugar de onde sairá a fala, ou seja, é o próprio enunciador institucional que se materializa através do seu brasão e o nome do curso. Outra estratégia de enunciação marcada é a imagem de vários computadores alinhados e disponibilizados. Com isso constrói-se uma imagem de si da instituição positiva que aderiu ao ensino *on line*, trazendo para a universidade a imagem de que se insere na ordem dos discursos da EaD e da Sociedade da Informação e do Conhecimento, discursos esses que estão dentro de outro maior e hegemônico, que é o da era “globalização” e da “tecnologização” do ensino e da aprendizagem. Ainda no *banner*, se enuncia institucionalmente, o curso, Letras Espanhol, o seu gênero, Licenciatura, e o nome das disciplinas, que

nesse caso, se trata de *Estágio Supervisionado IV*. Esta estratégia enunciativa que marca a posição da UESPI na EaD, é parte integrante dos discursos das disciplinas da Educação a Distância aparecem com certa regularidade dentro das plataformas de ensino.

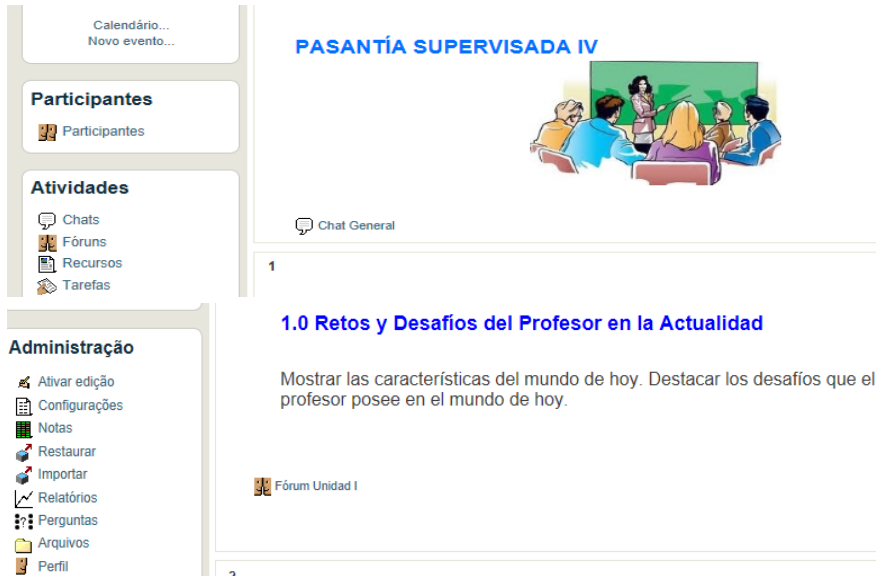


Fig. 2 – Página da disciplina Pasantia Supervisada IV.

Esse mesmo enunciador institucional se presentifica na lateral esquerda da página (fig. 2) como nas outras três disciplinas que se seguirão abaixo na interface ATIVIDADES com o link “tarefa” e na interface ADMINISTRAÇÃO, com os links “notas” e “relatórios”. Ao clicar nesses links o aluno tem acesso a um quadro de notas que são postadas na plataforma para que ele acompanhe seu desempenho e um cronograma de atividades a ser realizadas. Caso ele não as realize no tempo fixado, não será promovido. Pode-se dizer que estamos num campo de tensões ou de forças sociais onde é visível o embate entre discursos de diferentes ordens. Pois ao mesmo tempo em que se fala a partir de uma ordem de discursos contemporânea calcada nos princípios da autonomia, da colaboração e da criatividade, outras vozes

se apresentam a partir de um lugar de ensino de molde tradicional, pelo qual se avalia o aluno somente pelo aspecto quantitativo e por isso a questão da nota numérica é fundamental.

O link “relatórios”(lado esquerdo da tela) também corrobora com esta arena de tensões citada, uma vez que se exige do aluno um desempenho satisfatório que deve ser medido e quantificado pelo número de acesso à plataforma. Os alunos seguem sendo fiscalizados e monitorados pelo critério quantitativo de avaliação, algo um tanto incompatível com o que se propõe para essa nova modalidade de ensino a distância.

Essa discussão feita no parágrafo anterior só vem a confirmar a noção de que os nossos discursos são contraditórios e que a construção de sentido se dá sempre numa arena de conflitos (FOUCAULT, 2002), e não é porque nos utilizamos de um suporte de linguagem computacional, no caso da plataforma Moodle, que necessariamente estaremos trabalhando de forma revolucionária na Educação. Podemos também perpetuar discursos hegemônicos do ensino tradicional até mesmo dentro dos ambientes virtuais, basta que disponibilizemos a disciplina na plataforma de forma rígida e tradicional, como é o que geralmente vem acontecendo nos cursos analisados.

Tomando por base a Teoria dos Discursos Sociais vista em Pinto (2002), a linguagem e os sentidos propostos por ela são produtos culturais ligados à sua “instância” de acontecimento, ou seja, às suas condições de produção. (Pechêux, 2003). Por isso é que a nossa análise semiótica é indicial—porque analisamos nas imagens as marcas ou as pistas nos seus enunciados, de modo a servirem de explicação para os fenômenos sociais que estão explicitamente marcados pelas ideologias.

Ao vermos a imagem da sala de aula aos moldes tradicionais do quadro de giz como se vê na figura 2, podemos dizer que também tem o seu propósito, pois recordando Joly (1996), numa perspectiva sócio-discursiva, toda imagem traz consigo elementos do contexto histórico-social e cultural, portanto não podendo ser tratada como um texto puro e isento de intencionalidade. O uso dessa imagem como estratégia de enunciação da disciplina revela um embate de conflitos entre a nova ordem de discursos da EaD e os discursos do ensino tradicional. Por mais que se queira inovar desenhando e disponibilizando uma disciplina em ambiente virtual, ainda falamos de um lugar tradicional em educação que possui raízes históricas.

A construção da imagem de si dessa disciplina e das outras que seguem também passa por um enunciador pedagógico.



Fig. 3 - Página da disciplina Pasantía Supervisada IV

Podemos identificar, por exemplo, esse enunciador pelas unidades 2 e 3 da disciplina *Pasantía Supervisada IV* (fig.2) e pela abertura e unidade 1 em *Cultura de los Pueblos* (fig. 4) com seus conteúdos postado na versão pdf, word ou em powerpoint. Esta marca nos diz que não é porque estamos fazendo um curso a distância que não vamos ter conteúdos sistematizados para conhecer e aprender e objetivos sistematizados a alcançar. O processo de ensino em questão se assemelha ao *modus operandi* dos cursos presenciais. Porém, levantamos um questionamento: será que não estamos apenas estendendo o modo tradicional de ensino da modalidade presencial à modalidade de ensino a distância? Será que postar materiais salvos na modalidade pdf ou em PowerPoint nos leva a uma forma de ensinar mais dinâmica e criativa, portanto interativa? Nesse aspecto estamos diante de uma nova arena de tensões no universo das plataformas, onde tais tensões são geradoras de conflitos entre alunos, professores e a própria universidade e que são silenciados, sob a condição de a disciplina estar dentro de um ambiente virtual, por isso “dinâmico”, “criativo” e “interativo”.



Fig. 4 - Página da disciplina Cultura de los Pueblos.

Sabemos que os textos das disciplinas virtuais têm seus modos de dirigir-se a seu público, de interpelá-lo e de estabelecer um diálogo com ele e disso dependerá a sua aceitação ou rejeição por parte do aluno que está cursando a distância, e que as marcas enunciativas são resultados das convenções de codificação exigidas pelo contexto sócio cultural em que se dá o evento comunicacional específico. Analisando as quatro disciplinas nesse artigo, vemos certa regularidade no que diz respeito a estas marcas.

Na construção da imagem do tu, os modos de mostrar, de interagir e de seduzir são respectivamente o uso referencial da linguagem e de outras semióticas pelas quais são criados os universos de discursos em jogo no processo comunicacional; são construídas as identidades e relações sociais assumidas pelos participantes (no caso, os alunos virtuais) nesse processo; e pelas quais se distribuem os afetos negativos ou positivos associados ao universo de discurso em questão, que no caso são os novos discursos em torno ao ensino via internet, com um único fim, que é o de manter a leitabilidade da disciplina e seu aluno motivado. E para a manutenção dessa leitabilidade, constrói-se para esse fim, uma imagem positiva desse leitor virtual através de várias estratégias enunciativas, seduzindo-o.

Logo de início podemos dizer que a imagem trazida pela *disciplina Cultura de los Pueblos* (fig.4) de um globo terrestre entre mãos que se entrelaçam já constrói uma imagem positiva de aluno e de universidade que estabelece seu ensino e aprendizagem do conhecimento de modo colaborativo. Com essa imagem se seduz o leitor para o trabalho coletivo. Também ao

observarmos a página dessa disciplina (fig.4) e a da de Literatura Española I (fig.5) logo abaixo, vemos outras estratégias enunciativas que de certa maneira trazem para dentro do curso virtual o seu aluno na sua condição de leitor discursivo. E uma dessas estratégias de enunciação se dá pelo uso das ferramentas “fórum” e “chat” como forma de trazer esse leitor virtual para dentro da plataforma do curso.

Como podemos ver nessas duas disciplinas, o ambiente de aprendizagem traz disseminado espacialmente várias interfaces com os links “fórum” e “chat”. Eles estão presentes em ATIVIDADES no lado esquerdo da página e na posição vertical e no centro na abertura das disciplinas em “foro general”(fig. 4) e “foro de la unidad primera y segunda”(fig. 5), onde o aluno discute sobre a disciplina e sobre os conteúdos em rede. Essas estratégias de enunciação para a linguagem da EaD funcionam como ferramentas de cooperação e de interação. O fórum é considerado uma destas ferramentas assíncronas de comunicação, usada para a promoção da discussão entre os alunos sobre os mais variados assuntos. Já o *chat* é uma dessas ferramentas síncronas de comunicação onde através dele se simula uma sala de bate-papo onde as pessoas se encontram para conversar sobre qualquer assunto.

Esta estratégia de enunciação traz para o texto os discursos sociais da interatividade e da construção colaborativa do conhecimento da Educação a Distância Constrói-se a imagem de um tu ou de um leitor ativo, característico dessa modalidade de ensino, um aluno curioso que debate, cria e recria a sua fala calcada na polifonia e no dialogismo(BAKHTIN, 2003).

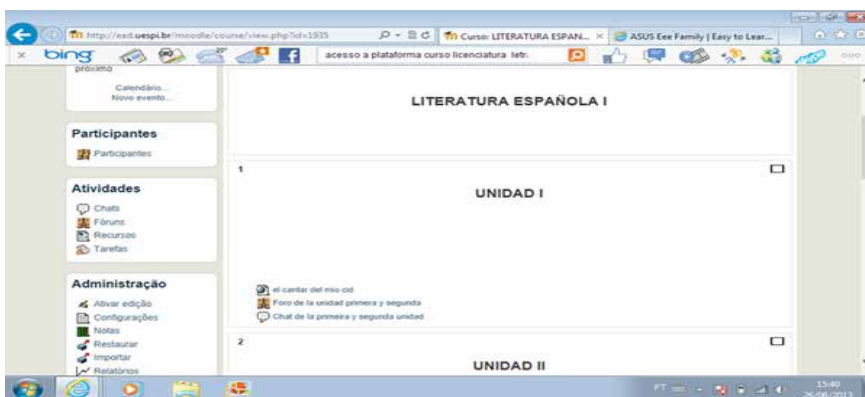


Fig. 5 - Página da disciplina Literatura Española I.

Outra estratégia de enunciação que constrói a imagem de um tu discursivo se revela na interface PARTICIPANTES, no lado superior esquerdo de todas as disciplinas aqui analisadas. como vista nas figuras 5 e 6. O aluno ao clicar nesse link visualiza na plataforma todos os seus companheiros de curso com sua fotografia, perfil e e-mail. Com esse link, se produz sentidos relacionados a um leitor, que antes de tudo é uma pessoa com desejos, crenças, valores e vontades. Na seção “perfil”, cada sujeito envolvido no curso pode traçar dentro da plataforma o seu perfil pessoal. E essa rede de informações pessoais ajuda na construção de identidades coletivas e fortalecimento de laços de amizade entre os participantes onde cada um procura se reconhecer no perfil do outro, identificando-se ou não com o companheiro de curso. O link de “mensagens” também aparece disseminado no texto das disciplinas como um enunciador também tecnológico que constrói a imagem positiva desse leitor (tu) como um aluno “atenado” às novas formas de comunicar-se na era das novas tecnologias.



Fig.6 - Página da disciplina Lengua Española IV.



Fig.7 - Página da disciplina Lengua Española IV.

Quanto às estratégias enunciativas da disciplina *Lengua Española IV* não diferiu muito das demais porque há para a construção da imagem de si da universidade, a existência de enunciadores institucionais como o mesmo banner, “notas”, “tarefas”, “relatórios”; quanto ao enunciador pedagógico vemos a presença de materiais didáticos nas versões word, powerpoint e pdf. Vemos ainda na parte central e superior da disciplina o link “planos de curso” onde através dele, como nos moldes tradicionais, o professor orienta o aluno quanto aos conteúdos que deverão ser trabalhados, as metodologias de trabalho realizadas, e quanto as formas de avaliação. Constrói-se uma imagem de si ainda semelhante aos moldes tradicionais de ensino, ou seja, a partir de um lugar de fala ancorado nos discursos hegemônicos da pedagogia tradicional.

É uma tendência hoje da Sociedade Colaborativa do Conhecimento do séc. XXI a escritura de textos feito por vários autores e co-autores, numa perspectiva da Sociedade das Redes Interativas, de que só se produz conhecimento de forma coletiva. Essa disciplina trouxe uma novidade não vista nas outras que foi o link “Blog de Lengua Española”(fig. 7), algo que entra para a construção da imagem de si de modo positivo produzindo sentidos para uma universidade que acompanha a evolução das tecnologias de digitalização das informações e do conhecimento, bem com da escrita. Por outro lado e já dentro de uma arena de tensão, o uso da imagem do teclado do computador onde figuram as letras do alfabeto espanhol para abrir a página disciplina de *Lengua Española IV* produz sentidos para uma visão de língua atrelada à norma, à forma, portanto descontextualizada e não comunicativa e interativa. Mais uma vez estamos numa arena de tensões produzidas pelo conflito entre discursos tradicionais hegemônicos e novos discursos.

Considerações Finais

Como considerações finais e retomando o pressuposto levantado de que as representações didático-pedagógicas identificadas nas disciplinas propõem diferentes construções de sentido pela relação de conflitos entre os seus enunciadores no interior da formação discursiva da Instituição Social EaD, podemos dizer que ele se confirma pelas seguintes razões: As construções de sentido dos discursos sobre essa nova forma de ensinar do corpus analisado se deram sempre numa relação de conflito, porque temos

sempre uma tendência a não incorporar rapidamente o diferente, o novo; Os nossos discursos são contraditórios daí termos percebidos nas disciplinas discursos da EaD calcados no novo Paradigma da Sociedade da Informação e do Conhecimento e mesclados com os discursos hegemônicos dos velhos paradigmas tradicionais da Educação; a atualidade é um lugar de incertezas, por isso os discursos identificado poderão ser apagados e substituídos por outros discursos, pois a realidade é mutável; Na EaD há diferentes maneiras de incorporação das TICs e isso gera múltiplas implicações discursivas, a prova disso está nas diferenças nos modos de conceber as ferramentas utilizadas nas disciplinas; Na EaD *online*, ainda se reproduz o mesmo paradigma do ensino tradicional em que se toma o professor como responsável pela transmissão do conhecimento; As atividades propostas ainda trazem o ranço do discurso hegemônico sobre Educação, onde o aluno é tratado como um recipiente de informações postadas em pdf, documento Word, ou webtextos; A UESPI está numa fase intermediária de incorporação desses novos discursos, pois mesmo construindo novos sentidos para ensinar, ao mesmo tempo ainda fala de um lugar de discursos hegemônicos da pedagogia tradicional que possuem raízes históricas e profundas e que como diz Pêcheux (2002) os discursos são acontecimentos, os enunciados analisados no momento são únicos, mas estarão abertos à repetição, à reativação, à transformação, aos apagamentos porque não estão ligados somente às situações ou contextos que os provocam e às conseqüências por eles ocasionados, mas ao mesmo tempo, estão ligados à enunciados que os precedem e que os seguem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos**.in: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra .4ª ed. São Paulo:Martins Fontes,2003.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 411-439. vol. 3.
- CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade internacional.In: CASTELLS, M. et al.**Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre:Artes Médicas,1996.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**.2ª ed.BeloHorizonte:Ceale,Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso - aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LÉVY, Pierre. **Educação e Cybercultura.** In: LÉVY, Pierre, **CYBERCULTURA.** França. Odle Jacob, 1993.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagens.** 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso. Estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 2003.

PINTO, Milton José. **Comunicação e Discurso.** 2ª ed. - São Paulo: Hacker Editoras, 2002.

PRETI, Oreste (Org.), NEDER, Maria Lúcia Cavalli et al. **Educação a Distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 171p.

RUIZ, Osvaldo Lopes. **Manuel de Castells e a era da informação.** Com Ciência Eletrônica de Jornalismo Científico, n.30, 2002.

SILVA, Marco (org)-**Educação online.** 2ª ed. - São Paulo: Loyola, 2006.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido.** São Leopoldo (RS): Unissinos, 2004.

PROYECTO DE INTERCAMBIO VIRTUAL ENTRE ALUMNOS DE ESCUELAS DAS CIUDADES DE CÓRDOBA (ARGENTINA) Y NATAL (BRASIL)

María Carolina Lúgaro Izuibejeres

Resumen

La experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera presupone un imaginario cultural que tiene que ver con las costumbres y modo de vida de los países donde se habla la lengua estudiada. Los programas de intercambio ofrecen la convivencia con la otra cultura, lo cual agrega no sólo conocimiento lingüístico, sino también valores que forman al ciudadano integralmente como el respeto, la autonomía, la colaboración entre otros. Sabemos que no son todos los jóvenes que pueden acceder a ese tipo de programa y por eso la internet y las redes sociales pueden cumplir un papel de integradoras de culturas en este mundo globalizado.

Este trabajo tiene como objetivo relatar el proyecto desarrollado con clases de Enseñanza Secundaria de dos colegios particulares de Natal. El mismo consiste en un intercambio virtual entre cuatro turmas de Natal, RN que aprenden español como lengua extranjera obligatoria en el programa curricular, y cuatro grupos de la ciudad de Córdoba, Argentina cuyos alumnos tienen el portugués como una de las lenguas extranjeras aprendidas. Este tipo de trabajo ya se realiza con estudiantes brasileños y europeos en Enseñanza Superior pero los antecedentes en el ámbito de la Enseñanza Secundaria son escasos.

La teoría subyacente a este trabajo es el paradigma del aprendizaje significativo que postula que el aprendiz solamente aprende cuando encuentra sentido en lo que aprende, cuando se tiene en cuenta el conocimiento previo él forma nuevos conceptos basados en los intereses, motivación, experimentación y pensamiento reflexivo. A través del contacto real entre jóvenes de países diferentes, este proyecto promueve el conocimiento y reflexión sobre la cultura de un país vecino, mas específicamente sobre las costumbres, hábitos y deseos de los jóvenes de la ciudad de Córdoba y a partir de este ejercicio la valorización de la propia cultura delante de las diferencias.

El proyecto tuvo una duración de cinco semanas, fue desarrollado a través de las redes sociales, más particularmente Facebook, y culminó con un trabajo colaborativo y bilingüe en grupos formados por alumnos de ambos países sobre los descubrimientos que tienen que ver con vida cultural de cada una de las ciudades. Ese trabajo final consistió en la elaboración de un texto cuyo género fue elegido por los propios alumnos.

Palabras clave: intercambio virtual; Córdoba; Natal

Introducción

Como docente de español de grupos de 1º y 2º año de Enseñanza Secundaria de un colegio particular de Natal, tengo alumnos con motivaciones diferentes para aprender una lengua extranjera, más específicamente el castellano. Están aquellos a los que les gusta el español y las lenguas en general, otros que se sienten motivados por alguna experiencia personal de viaje o convivencia con hispanohablantes, los que la han elegido como lengua extranjera para el examen de ingreso a la Universidad o los que simplemente entienden que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la ampliación de su cultura y a su formación integral.

Por otro lado nos deparamos todos los días con los alumnos poco o nada motivados por aprender el español, ya sea porque no les gusta, porque no es la lengua que escogieron para el examen de ingreso, porque creen que el español es fácil y les parece que lo único que les será útil es lectura e interpretación de textos y el resto de los conocimientos en el idioma no vienen al caso o por otros innúmero motivos que no siempre los profesores podemos y sabemos identificar.

El caso es que, frente a esta realidad, el profesor y especialmente el profesor de idiomas en la escuela regular se ve desafiado a buscar actividades y procedimientos metodológicos que funcionen como disparadoras de la motivación y propicien no solo el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino también de conocimiento cultural y, tratándose de adolescentes, transmisión de valores que favorezcan la convivencia social, el respeto por el otro y por las diferencias, la colaboración, la solidaridad, entre otros.

Como estudiante de Maestría en Estudios del Lenguaje y más específicamente en el área de Intercomprensión de Lenguas Romance (IC), participé en abril de 2013 del I Coloquio en esta área celebrado en Natal. En este ambiente plurilingüe del cual participaron profesores italianos, franceses, portugueses y argentinos, además de brasileños tuve la oportunidad de conocer al profesor Richard Brunel Mathias, brasileño de nacimiento pero que vive en Córdoba, Argentina y también actúa en la Enseñanza secundaria. El profesor Richard, a su vez, me puso en contacto con la profesora Beatriz Luque, profesora argentina de Córdoba que también mostraba el mismo interés en relación a la experiencia de intercambio. Después de algunas conversaciones acordamos llevar a cabo un proyecto de intercambio virtual entre alumnos de Córdoba y de Natal.

Contexto y objetivos del proyecto

Este proyecto surge, entonces, en el ámbito de la IC por lo que hará una breve presentación sobre este concepto. La IC se presenta como una nueva didáctica de enseñanza de lenguas, diferente pero al mismo tiempo complementar a las tradicionales. Este abordaje surge por la necesidad de comunicarse en un contexto en que solamente se habla la lengua nativa, cada uno usa su propia lengua adaptándola para facilitar la tarea del otro, usando términos parecidos con la lengua del otro, por ejemplo. Cuando la interacción se realiza entre más de dos personas estamos en un ambiente plurilingüe donde las estrategias de decodificación a ser usadas se multiplicarán.

Existen varias plataformas donde se llevan a cabo trabajos de interacción plurilingüe poniendo en práctica la IC. Algunas de ellas son Galanet, Galapro e Lingalog; siendo ésta última la que usamos en el proyecto para depositar los trabajos de los alumnos. Lingalog proporciona los medios para aprender diversos idiomas al poner en contacto a hablantes nativos a través de la creación y la acogida de proyectos pedagógicos, principalmente para desarrollar competencias plurilingües. Su concepción está centrada sobre la práctica del trabajo en común, a distancia, en Intercomprensión y en parejas de idiomas llamadas Tandems, razón por la cual se inscribe en el campo del bilingüismo (relación entre 2 lenguas) y del plurilingüismo.

Si bien la idea del proyecto nace en un ambiente plurilingüe y con la intención de trabajar en el ámbito de la IC, algunas adaptaciones que fueron hechas en los procedimientos metodológicos no se encajaron totalmente en esa didáctica y el proyecto pasó por intercomprensión, interproducción y los alumnos haciendo el esfuerzo de comunicarse en la lengua que están aprendiendo. Todos los pasos serán explicados en el apartado sobre la metodología usada en el trabajo.

La IC es, como dijimos, un abordaje plurilingüe y algunas de sus características son:

1. Dar prioridad a las actividades de recepción : las habilidades de comprensión son fundamentales
2. Identificar los saberes previos de los alumnos: darles toda la importancia que merecen
3. Prestar atención a la « manera de hacer » de los alumnos : valorizar sus estrategias, proponer otras, compartir
4. Aprovechar sistemáticamente el parentesco lingüístico : la proximidad

en la familia de lenguas como estrategia de comprensión, de aprendizaje y de enseñanza.

En consonancia con estas características, la teoría pedagógica subyacente a este trabajo es la del aprendizaje significativo cuyo creador, David Ausubel, propone el aprendizaje cognitivo y postula que éste solamente ocurre cuando las personas interactúan con el mundo que las rodea y tratan de darle un sentido. El aprendizaje es la construcción de representaciones personales significativas y una de sus máximas: El aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Las experiencias deben partir de conocimientos y vivencias previas que se integrarán con las nuevas experiencias y transformarán en experiencias significativas derivando en *aprendizaje significativo*.

Los requisitos básicos para que haya aprendizaje significativo son:

- Relacionar las nuevas experiencias a las previas (conceptos, contenidos, conocimientos).
- La presencia de un profesor mediador, facilitador, orientador de los aprendizajes.
- Los alumnos en proceso de autorrealización.
- La interacción para elaborar un juicio valorativo (juicio crítico).

En tal sentido, un aprendizaje es significativo cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo. El proceso de aprendizaje significativo está definido por la serie de actividades significativas que ejecuta, y actitudes realizadas por el aprendiz; las mismas que le proporcionan experiencia, y a la vez ésta produce un cambio relativamente permanente en sus contenidos de aprendizaje.

Dentro de ese contexto y con esos principios teóricos en mente, el proyecto se justifica por los siguientes motivos:

- desarrollar el conocimiento lingüístico de los jóvenes involucrados a través de una situación auténtica.
- promover la comunicación real entre jóvenes hablantes de español y portugués que son al mismo tiempo aprendices de esas lenguas.
- usar los idiomas estudiados y nativos como un medio para conseguir resultados lingüísticos e extra-lingüísticos como el desarrollo de los valores citados anteriormente y de un pensamiento crítico.

Para eso, el objetivo de este trabajo fue trazado:

- promover el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural en español y portugués como lenguas extranjeras desde un trabajo de intercambio sin movilidad física, a través de la mediación de un ambiente de aprendizaje e intercambio virtual, la red social Facebook.

Procedimiento metodológico

El proyecto contó con la participación de 4 (cuatro) grupos de estudiantes de Natal y 4 (cuatro) de Córdoba divididos de la siguiente manera: de Natal, dos grupos de 2º año del Colegio Salesiano Dom Bosco, un grupo de 1º año del colegio Salesiano Dom Bosco, un grupo de 2º año del Colegio Salesiano São José; de Córdoba, dos grupos de 6º año del Colegio Alejandro Carbó y dos grupos de 5º año del Colegio Mark Twain.

El trabajo tuvo una duración de 5 (cinco) semanas durante los meses de mayo y junio que fueron divididas de la siguiente manera:

- Semana 1: del 13 al 17 de mayo: conocerse, presentaciones personales.
- Semana 2: del 20 al 24 de mayo: proponer los temas, formación de grupos.
- Semana 3: del 27 al 31 de mayo: Intercambiar opiniones.
- Semana 4: del 3 al 7 de junio: intercambiar opiniones y presentar informes para la corrección.
- Semana 5: del 10 al 14 de junio: informe final en las dos lenguas de aprendizaje.

A continuación se muestra un esquema sobre los procedimientos seguidos durante esas semanas:

1. Organizar un cronograma por semana para tener en cuenta el tiempo.
2. Dejar a los estudiantes conocerse a través de Facebook, por ej.
3. Organizar los grupos binacionales, dos y dos, tres y dos, cómo se pueda.
4. Elegir tema-eje y los subtemas de discusión a través de preguntas disparadoras del nosotros como persona para incluir al grupo, es decir que no sea personal de cada uno.

5. Cada grupo tendrá una pregunta para contestar.
6. Organizar planing y/o cronograma del proyecto.
7. Podría ser un texto informativo, descriptivo, narrativo, poético, publicitario.....
8. Corrección de los informes,
9. Presentación final.

El ambiente virtual elegido para llevar a cabo el proyecto fue bastante discutido de antemano entre los profesores que hicimos parte del trabajo y, finalmente, el Facebook fue el elegido por tratarse de una herramienta que los chicos conocen bien y dominan, así como por las posibilidades que ofrece en cuanto a la interacción online como son la subida fotos, vídeos y el uso del chat simultáneo.

La primera semana de trabajo consistió en la conexión en línea de los grupos cuyos horarios de clase así lo permitían y no simultánea entre aquellos grupos que tenían horarios diferentes. La presentación de los alumnos a sus pares del otro país fue un momento de intensa emoción ya que para muchos era una experiencia inédita en sus vidas y querían contar sobre ellos y saber todo sobre los otros. Al principio se les solicitó que cada uno se comunicara en la lengua que estaba aprendiendo y así lo hicieron, más adelante se los dejó un poco más sueltos en relación al idioma usado para la comunicación y por eso hubieron alumnos que hicieron elecciones distintas, si bien la mayoría continuó haciendo el esfuerzo de comunicarse en la lengua aprendida.

A continuación van algunas muestras de esa primera interacción; en este caso cada uno se comunicó en la lengua de aprendizaje:



Braian Britos

Boa noite amigos! Meu nome é Braian Britos e meu apelido é Wazon ^^ .
Sou de Córdoba. Tenho 17 anos. Eu sou estudante de linguas na escola
Alejandro Carbo e estou no sexto ano da secundaria. No meu tempo livre
eu pratico taekwondo. Eu gosto de estar com meus amigos e dançar
muito :D !!! Um beijo, Tchau!





Thais Salamoni

Hola! Mi nombre es Thais y tengo 16 años. Me gusta nadar e salir con mis amigos y ir a la playa. Me gusta mucho hablar con mi familia! Estoy aprendiendo a hablar español y inglés. Besos!

En esta fase, los chicos subieron fotos de ellos en distintas situaciones: en la clase, divirtiéndose con amigos, en bailes, lo que despertaba la curiosidad de los otros en relación a los hábitos y costumbres y hacía con que la comunicación fluyese de una forma muy natural.

La segunda etapa, que duró aproximadamente dos semanas, consistió en la formación de los grupos y la proposición de los temas. Fueron formados 10 (diez) grupos en cada clase para luego, de manera aleatoria, unir un grupo de cada país. De esta manera quedaron formados, para cada par de clases que interactuaban, 10 grupos binacionales y, por lo tanto, bilingües, de unos 7 u 8 estudiantes cada uno. Aquellos alumnos que ya mostraban tener cierta afinidad con algún alumno del otro país, así lo señalaban y eran colocados en los mismos grupos de trabajo.

El tema general elegido fue “Nuestras ciudades” porque ofrecía la posibilidad de dividirlo en varios subtemas a través de los cuales los alumnos podrían tratar sobre todos los aspectos que forman su manera de vivir. Nos pareció interesante promover auto reflexión crítica sobre su ciudad, su manera de vivirla y buscar la mejor manera de mostrarla a los compañeros del otro país. Durante el proceso deberían comunicarse con el subgrupo del otro país para intercambiar opiniones y para ayudar a elaborar el texto y corregir los errores, si los hubiera. Fueron puestos a disposición herramientas como conectores de discurso y otras, para facilitar la redacción de los textos.

Conocer-se na cidade!

Conhecer-se na cidade!

TEMA 1

¿Cómo siento esta ciudad?
Como eu sinto esta cidade?

TEMA 2

¿Cómo vivo esta ciudad?
Como eu vivo esta cidade?

TEMA 3

¿Qué me gusta y qué no me gusta de mi ciudad?
Do que eu gosto e do que eu não gosto em minha cidade?

TEMA 4

¿Cómo me muevo en esta ciudad? Medios de transporte
Como eu me locomovo nesta cidade?

TEMA 5

¿Cómo me divierto en esta ciudad?
Como eu me divirto nesta cidade?

TEMA 6

El arte que habla de mi ciudad.
A arte callejero, grafitis, carteles, publicidades ingeniosas, música, teatro, etc.
A arte que fala da minha cidade.
A arte de rua, os grafites, os outdoors, a propagandas, a música, o teatro, etc.

TEMA 7

¿Cómo la veo a esta ciudad?
Como eu vejo esta cidade?

TEMA 8

¿Qué música me hace bailar hasta caer?
Que música eu danço até cair de cansado?

TEMA 9

Comidas típicas: cuáles me gustan y cuáles no y por qué.
Comidas típicas: de quais eu mais gosto e de quais não? Por quê?

TEMA 10

¿Cómo se desarrolla mi ciudad? Lo que los turistas no ven.
Como a minha cidade se desenvolve? O que os turistas não veem?

Durante estas dos semanas, los alumnos fueron pidiendo a los profesores aclaraciones sobre los temas con los cuales debían trabajar, conociéndose más con los compañeros de grupo y colocando sus ideas para intercambiarlas con los otros. Nuestro papel de orientadores se intensificó en esta etapa ya que surgieron varias dudas: ¿En qué idioma debe ser hecho el trabajo? ¿En qué formato será publicado? ¿Deberían buscar información en la internet o elaborar textos de su autoría? Fueron muchas las cuestiones, dudas, inseguridades que aparecieron en esta fase que, a mi modo de ver, enriquecieron enormemente el trabajo.

En todo momento los alumnos fueron orientados a elaborar textos propios, simples, en la lengua estudiada y que reflejasen su punto de vista adolescente sobre el tema. Para ellos debían reflexionar sobre sus hábitos, modo de vida, puntos positivos y negativos de sus ciudades y escribir sus textos para ser publicados en el formato que ellos prefirieran: vídeo, presentación en powerpoint, texto en el Word y otros, incluyendo fotos de la ciudad. Fueron motivados a sacar fotos de rincones de sus ciudades, de ellos mismos en distintos momentos del día, para incluir en los trabajos. Cada grupo, entonces, tendría como resultado un trabajo bilingüe

La fase final del proyecto consistió en la publicación de los trabajos en el Facebook por cada subgrupo. Esta parte fue la de mayor complejidad debido al problema de tiempo al que nos vimos enfrentados. No todos los subgrupos publicaron los trabajos al mismo tiempo, ya que algunos colegios estaban pasando por semana de evaluación y los alumnos dedicados

totalmente a ellas y solicitaron la extensión del plazo para entrega. Luego de la publicación de todos los trabajos, los profesores juntaremos los textos de cada subgrupo para publicación en la plataforma Lingalog.net.

Como broche final, les pedimos a los alumnos que dieran su testimonio sobre el proyecto, cada uno en su propia lengua. Algunas muestras:



Kuki Mondelo

iiiHola chicos!!! Somos Emma, Flor y Kuki. Les queríamos contar que desde el primer día que la profe Bety nos comento sobre el proyecto, nos encanto, ya que teníamos que intercambiar opiniones y relacionamos con ustedes. Les agradecemos por el intercambio, que gracias a el, aprendimos mas sobre la lengua portuguesa y sus costumbres!!! Esperamos que algun día vengan a Cordoba, asi les enseñamos mas sobre nosotros!!! Los esperamos, besos!!!



Eduardo Monte

Olá! Queremos dizer que foi de imensa alegria poder compartilhar um pouco do nosso tempo durante essas semanas com vocês. Foi possível aguçar o nosso espanhol com vocês por meio das conversas no chat, aqui no grupo, no whatsapp e também por meio dos trabalhos desenvolvidos. É uma pena que já esteja no fim, mas podemos continuar colegas e nos conhecer muito mais. Desejamos sucesso para todos. Até mais. Foi um prazer. Alunos: Viviane Layse, Leonardo Farias, Eduardo Monte e Victor Alvaro.

Evaluación

La evaluación del trabajo fue hecha a lo largo de todo el proceso monitoreando la participación de cada subgrupo y de cada alumno dentro de ellos, aclarando las dudas, estimulando la participación y el esfuerzo para comunicarse en la lengua estudiada. Al final del proyecto les entregamos una ficha de auto evaluación para promover la reflexión sobre el proyecto y sobre la participación de cada uno en él. Esta ficha fue hecha en los dos idiomas y los alumnos eran estimulados a responder en su propia lengua.

Esta instancia propició una reflexión por parte de los alumnos en relación al trabajo en sí, a su participación y al resultado obtenido al final de la experiencia, valorizando la auto-evaluación y la importancia de una visión crítica del propio alumno en relación al camino recorrido en busca del conocimiento. El material recogido sirve de base para analizar las conquistas

alcanzadas y adoptar los cambios y adaptaciones necesarias para mejorar el proyecto en ocasiones posteriores.

1.

Mis expectativas antes de empezar con el proyecto
eran
.....
.....
2.

Mis impresiones ahora que el proyecto está
terminando
.....
.....
3.

En lo que tiene que ver con la lengua portuguesa
aprendí
.....
.....
4.

En relación a actitudes y valores
.....
.....
.....
5.

Mi participación
fue
.....
.....

Nota para el proyecto (1-10)

Nota para mí en el proyecto

Comentarios

.....

.....

.....

.....

.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN ☺

Consideraciones finales

Como primera experiencia en un proyecto de este tipo, pienso que el resultado obtenido fue muy satisfactorio tanto desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos involucrados. Los objetivos planteados fueron cumplidos en su mayoría y, en mi caso, vi alumnos absolutamente comprometidos y motivados con las tareas que debían cumplir.

Sin embargo, hay muchas cosas que deben ser repensadas, mejoradas y hasta cambiadas para obtener resultados todavía mejores. Algunos problemas con los que nos deparamos fueron:

- La conexión por internet no siempre fue posible debido a problemas técnicos.
- Las agendas de los distintos colegios demandaron, algunas veces, el tiempo que precisábamos para el proyecto.
- Existió falta de comunicación entre los subgrupos de cada país para realizar un trabajo verdaderamente en conjunto y cooperativo.
- La etapa final fue bastante desorganizada debido a los diferentes calendarios de cada colegio, algunos empezaron sus vacaciones de invierno antes que otros.

A pesar de los contratiempos, fue una experiencia maravillosa que, sin duda, buscaré repetirla. Espero que sirva de motivación para otros profesores que, como yo, buscan la mejor manera de involucrar a los estudiantes de lenguas en actividades significativas que les proporcionen vivencias sobresalientes en sus vidas.

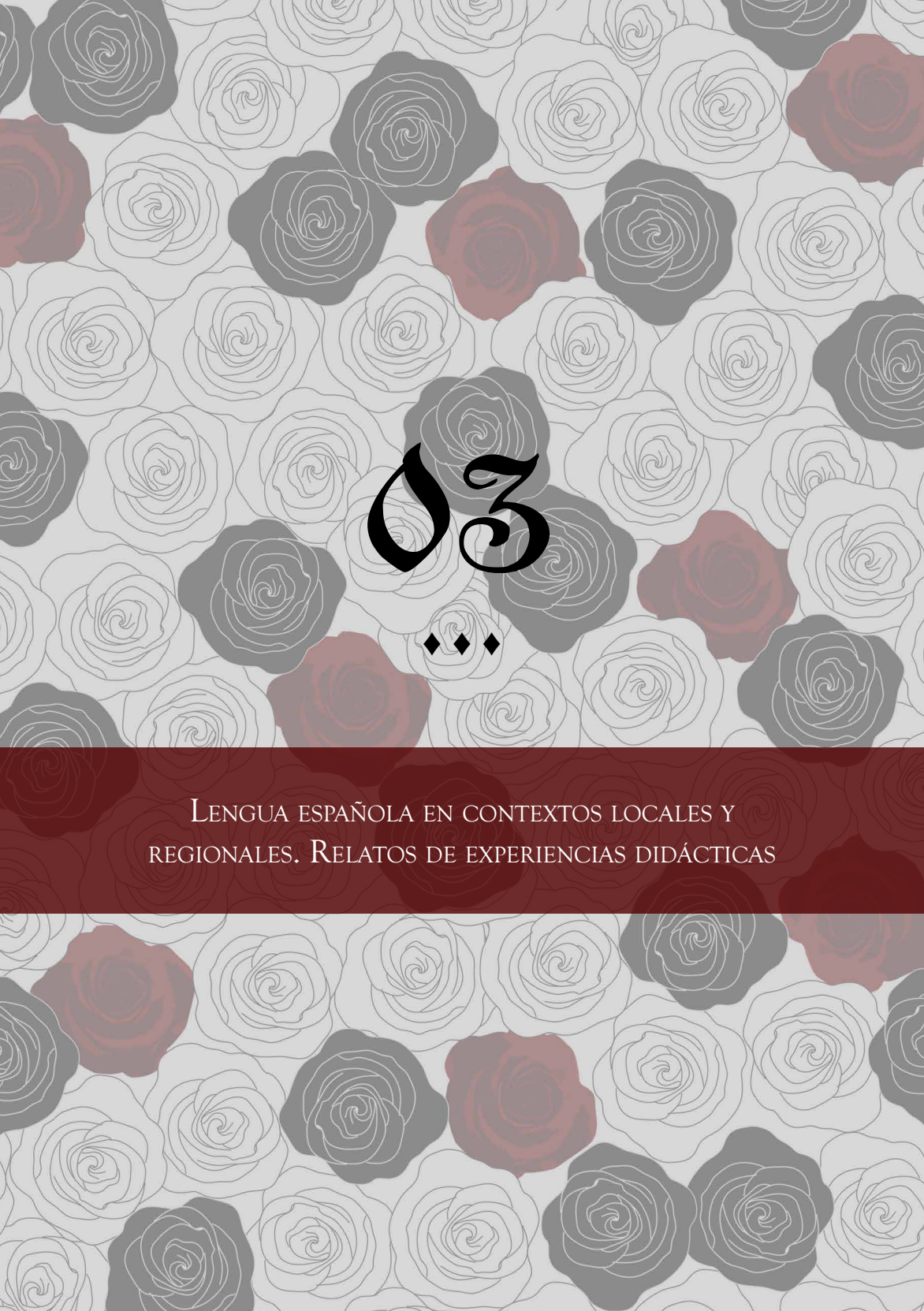
Bibliografía

- ALAS MARTINS Selma. ET AL. A intercompreensão en las aulas: Le développement della capacita de apender limbi straine. In: CADERNOS LALE. Série propostas nº6. L'intercompréhension: La vivre, La comprendre, l'enseigner. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro – oficina digital impressão e artes gráficas,lda, 2011.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º ed. México: Trillas, 1983.

CHAGAS, R. Valnir. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1957.

MOREIRA, Marco Antonio & SALZANO MASINI, Elcie F. Aprendizagem significativa. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.



03



LENGUA ESPAÑOLA EN CONTEXTOS LOCALES Y
REGIONALES. RELATOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ

*Ana Carla de Azevedo
Luíze Emanuelle da Fonsêca Freitas*

Introdução

Dentre todas as práticas que podemos encontrar no ambiente escolar ou até mesmo fora dele, a prática da leitura vai ser uma das mais debatidas e questionadas enquanto método legítimo de formação de um cidadão. Debatida porque em pleno século XXI ainda temos alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler, sendo a leitura uma habilidade fundamental de inserção do indivíduo em seu meio. Questionada, pois até que ponto o professor realmente trabalha essa prática em sala de aula, já que a escola seria o lugar “ideal” de construção dessa realidade leitora. Segundo KATO (2007, p 5), existe “uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por métodos de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever”. É através da leitura que transformamos o nosso entorno e nos tornamos cidadãos autônomos. De acordo com Solé (1998, p 39), “ler é construir uma interpretação”, uma interpretação do texto, uma interpretação do mundo e até de si mesmo quando tornamos significativo aquilo que nos é apresentado como objeto de decodificação. O professor de língua materna enfrenta vários desafios, isso é um fato, quando se aventura no ensino dessa língua. Imagine, então, o que passa o professor de língua estrangeira ao se deparar com um alunado que não tem uma base leitora proficiente nem em sua própria língua. Foi pra isso que propomos o seguinte trabalho com o objetivo de descobrir quais são as práticas, hábitos e preferências leitoras dos alunos de língua espanhola das escolas públicas estaduais mossoroenses,

inferindo também se o professor consegue ou não trabalhar a competência leitora desses alunos em sala de aula. Realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva e utilizamos uma entrevista como instrumento de coleta de dados com os alunos de língua espanhola com a finalidade de descobrirmos suas práticas de leitura e de que forma o professor trabalha ou não essa prática em sala de aula. A entrevista foi feita em 5 escolas estaduais nas 1º e 2º séries do Ensino Médio nos três turnos.

Começaremos nosso trabalho falando sobre leitura e sua importância na vida humana e o que está previsto em relação à leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) principalmente no que concerne à língua estrangeira.

A finalidade do tema é identificar o papel da leitura nas classes de espanhol, o que nossos alunos estão lendo em sala e fora dela e como o professor da referida matéria está trabalhando a competência leitora nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Através dos resultados da pesquisa esperamos conseguir um perfil leitor do nosso alunado de língua espanhola.

1. A importância da leitura

De todas as invenções nenhuma é mais sublime do que aquela que nos permite comunicar nossos mais íntimos pensamentos a outra pessoa, não importa quão distante esteja em termos de tempo ou de lugar, e pela simples disposição, no papel, de duas dezenas de pequenos sinais. É o ápice da criatividade humana. (GALILEU GALILEI)

O ato de ler, sem dúvida, representa mais do que uma emancipação intelectual, significa que esse ser, ao mesmo tempo individual e social, está de fato inserido em seu meio e faz parte dele ativamente. Significa ainda que ele se transforma e também ao seu entorno quando age sobre esse meio através não só da decodificação dos signos presentes no seu dia a dia, mas também através da construção de sua própria identidade transformando-se em um ser crítico e autônomo.

A leitura e a escrita são processos que se iniciam antes mesmo da criança entrar na escola e se aperfeiçoar através do ensino sistemático e sequencial do sistema educacional. A escola tem um papel de suma importância quando administra o contato da criança com os seus primeiros textos escolares, sejam eles orais, escritos, verbais ou não verbais, e permite

que a mesma construa o seu “repertório textual”, que será ponto de referência ao qual o mesmo retornará sempre que precisar. É imprescindível que a escola envolva esse aluno em potencial nesse amplo mundo, despertando no mesmo o prazer pela leitura através dos diversos gêneros textuais e tomando uma postura otimista frente aos mesmos, só assim ele irá conseguir enxergar a importância de ser leitor. Segundo Venturi (2008, p. 17)

Os textos, tanto escritos como orais, serão os portadores das ações do mundo, de todas as suas formas. Ele é a possibilidade de representação dos diversos movimentos existentes no mundo, e é com ele que aprenderemos e ensinaremos alunos a agirem e a movimentarem-se.

A leitura promove além do enriquecer o vocabulário, ela também é responsável pela ampliação do conhecimento de mundo, promovendo uma interação social, pois através dela o aluno pode criar refletir e dar suas opiniões sobre determinado assunto do seu cotidiano, desenvolvendo dessa forma um cidadão participativo. Como predispõe o Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 2002) que sugere a leitura de vários de gêneros textuais em sala de aula para que o aluno seja capaz de interpretar, analisar e aplicar recursos da língua relacionando texto e contexto, ou seja, que o mesmo tenha a capacidade de se expressar e se fazer compreender em diferentes âmbitos.

Devido a essas novas abordagens, a leitura passa ter um papel importante na aquisição tanto da língua materna, como de língua estrangeira. É através dela que o aluno interage com o texto dando um significado próprio ao mesmo, a partir de suas vivências e experiências, e de suas próprias leituras de mundo, pois seu conhecimento de mundo contribui para o que ele desenvolve no ambiente escolar com a utilização da língua ou como diria Paulo Freire (2000, p. 19) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

1.1 A presença da leitura em sala de aula de ELE

A prática de leitura no ensino de língua estrangeira já passou por vários percalços, em alguns métodos de ensino foi mais evidente que em outros, ainda que não tenha sido explorada como se deve, deixando de cumprir muitas vezes seu papel mais importante, a interação aluno e texto/ contexto.

Iniciando uma breve retrospectiva vemos que no método gramática e tradução o ensino de línguas era baseado em textos, porém os mesmos eram utilizados como pretextos para explorar a gramática e exercitar a tradução, sendo os mesmos selecionados de acordo com a necessidade comunicativa. O método direto é considerado naturalista e defendia a aprendizagem de uma segunda língua do mesmo modo como ocorreu a língua materna, quer dizer se aprende por meio de imitação de um modelo linguístico pré-existente, onde o indivíduo por meio de indução, associação e repetição irá aprender a outra língua. Já o método audiolingual como o próprio nome diz defende um ensino através de áudios, onde os alunos irão repetir as sentenças que escutam. Segundo Richards & Rodgers (1998 p.57) a compreensão leitora e a expressão escrita podem se ensinar nesse método, porém dependem das destrezas adquiridas previamente. Por último o enfoque comunicativo, que tem como propósito desenvolver a verdadeira competência comunicativa do aluno, para isso, abrange desde conhecimentos linguísticos, orais, auditivos e escritos. Nesse enfoque o aluno tem a possibilidade de aprender através de situações reais do seu cotidiano, o que torna o aprendizado eficaz. Segundo Fernández & Kanashiro (2006), nesse enfoque,

Procuram - ao menos do ponto de vista teórico - equilibrar a ênfase entre habilidades linguísticas e valorizar o desempenho comunicativo, possibilitando que o aprendiz seja capaz de agir adequadamente em diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, a compreensão leitora é apenas um dos elementos necessários para a comunicação e deve ser abordada a partir de contextos reais, com propósitos claramente definidos, sem perder de vista a integração dessa habilidade com as demais (ouvir, falar e escrever) e com a competência comunicativa em sentido amplo.

Nos últimos anos vários estudiosos defendem o ensino de línguas através de textos, pois o mesmo teria mais consistência e relevância se o tivesse como ponto de partida, segundo Antunes (2009). A mesma autora (2009, p 52) defende que “um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto...”, quer dizer o texto seria a premissa para o ensino de língua estrangeira, o ponto de partida, onde através da leitura e a interação com o mesmo o aluno poderá desenvolver a competência comunicativa.

De acordo com os PCNs+ para o ensino de língua estrangeira moderna no ensino médio, os professores de língua estrangeira têm como objetivo primordial fazer com que seu aluno atribua e produza significados, partindo principalmente da utilização de textos verbais, orais e escritos,

o que dará ao aluno amplo conhecimento de comunicação em diferentes situações cotidianas. Como parte de um processo efetivo de letramento, a utilização de textos em sala de aula permite ao aluno a construção de códigos próprios de decodificação perpetrada por um trabalho significativo com textos (literários ou não) em aulas de ELE. A língua como símbolo da comunicação e da cultura de um povo precisa ser dinâmica, criar laços, dirimir barreiras linguísticas e sociais transmitindo assim, as tradições e os conhecimentos desse povo. De acordo com Almeida Filho, (*apud* ROLA, 2006, p. 58)

No ensino de línguas estrangeiras, os professores não costumam preocupar-se em oferecer possibilidades para que os alunos usem socialmente a leitura e a escrita durante as aulas, e não enfatizam aquilo que tem sentido para eles e que os faz crescer como pessoas e cidadãos.

Para esclarecer tomamos como base a definição de texto tantos dos PCNs como do Marco Comum Europeu (*apud* FERNANDES & KANASIRO, 2006), no primeiro afirma-se que “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” e no segundo define-se texto como, “qualquer fragmento de língua, seja enunciado ou uma obra escrita, que os usuários ou alunos recebem, produzem ou deles fazem intercâmbio. Portanto, não pode haver um ato de comunicação mediado pela língua sem que haja um texto”.

A partir dessa nova perspectiva de ensino de línguas estrangeiras, fez-se necessário rever as práticas pedagógicas até então utilizadas em sala de aula, para que se pudesse alcançar essa meta. Porém, o que se percebe é que até hoje existe a dificuldade de se trabalhar e pôr em prática a leitura do texto como ampliação da competência comunicativa, o que ainda se vê muito é a utilização do texto como base para atividades linguísticas ou de tradução, ou seja, tivemos poucos avanços desde os tempos do método gramática e tradução.

2 Análise dos resultados

Especificando a realidade do nosso estado, sabemos que o Rio Grande do Norte não é considerado um “estado leitor”, dentro da própria língua materna, imagina então como está a situação em língua estrangeira

se levarmos em consideração que a própria nação também faz jus a essa qualificação.

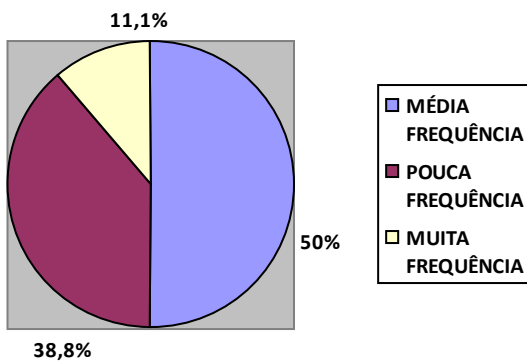
Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009, por exemplo, o índice foi de 3,5. Já em 2011 foi de 3,8, crescendo apenas 0.3 pontos percentuais. Vários estados alcançaram a meta nacional que era de 4,6, porém o RN não está entre eles, ainda temos que trabalhar com mais afinco para superarmos esse índice em 2013. Claro que se analisarmos o histórico descaso perante a continuidade e a universalização de políticas de leitura em nosso estado que devem ser promovidas por todas as organizações, sobretudo pelo poder público, entenderemos mais facilmente esses números.

É com base nessa realidade da leitura em língua materna que se despertou o interesse em realizar uma pesquisa nas escolas públicas de Mossoró, para identificarmos os problemas encontrados no quesito “leitura em língua estrangeira”.

Os dados foram coletados em cinco escolas de ensino médio de Mossoró, e os alunos participantes foram de primeiro e segundo ano, séries essas que foram privilegiadas com o ensino de espanhol, já que no 3º ano não tem essa disciplina. A intenção é verificar as práticas de leitura desses alunos e como se dá a leitura em língua espanhola na escola. A perspectiva é que com os resultados possamos traçar um perfil do nosso alunado sobre leitura em E/LE e como esse ensino está sendo realizado nas escolas.

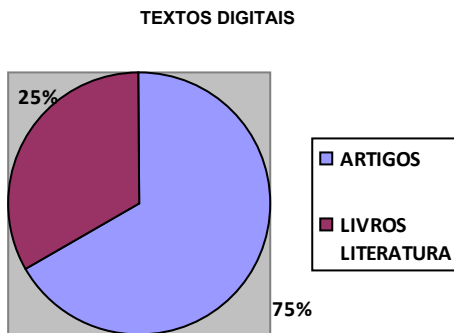
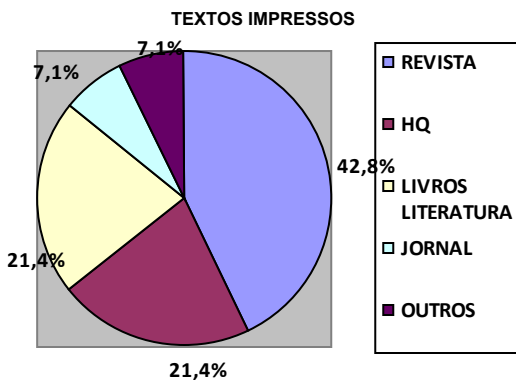
A primeira pergunta que os alunos responderam foi:

1. Com que frequência costuma ler?



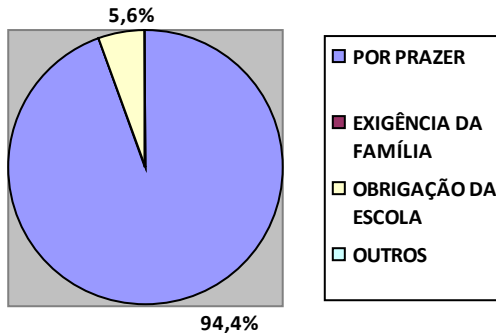
Cinquenta por cento dos alunos responderam que mantém uma frequência média de leitura, 38,8% responderam que tem pouca frequência e 11,1% que tem bastante frequência de leitura.

2. Que tipos de texto você costuma ler?



Os resultados revelam que 42,8% dos alunos têm o hábito de ler revistas, seguido de 21,4% que leem HQ's. Entre os textos digitais os mais lidos são os artigos com 75% e os livros de literatura com 25%, não sendo citada mais nenhuma outra opção.

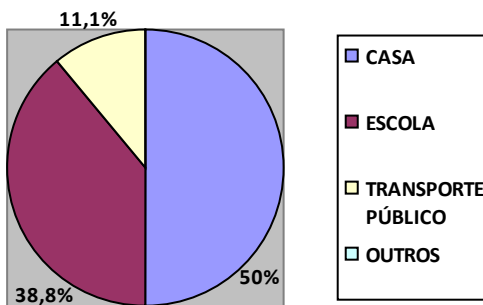
3. Qual a sua motivação para a leitura?



As respostas nos revelam que 94,4% leem por prazer, seguido de 5,6% que lee por obrigação da escola.

À quarta pergunta os estudantes responderam que

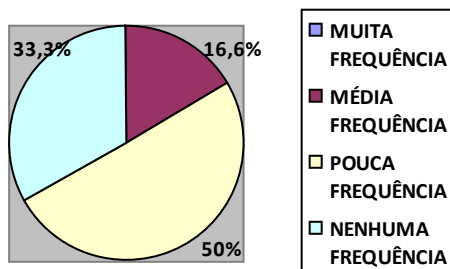
4. Onde Costuma ler?



Cinquenta por cento dos alunos responderam que leem em casa.

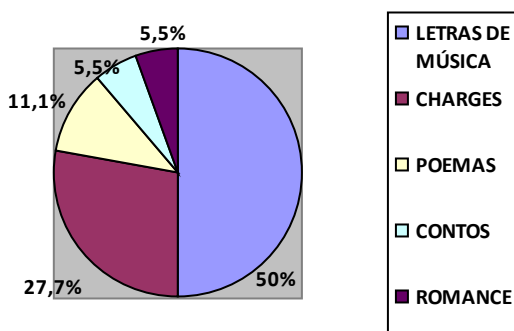
A questão de número cinco quer saber

5. Você costuma ler livros em língua espanhola? Com que frequência?



No montante 50% dos alunos, responderam que não lê com muita frequência, e 33,3% disseram que possuem pouca frequência.

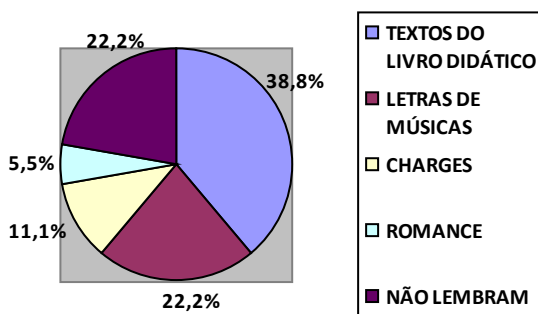
5.1 Quais tipos de textos em língua espanhola você costuma ler?



Nessa questão, 50% dos alunos disseram que preferem as letras de musica, 23,7% marcaram as charges, 11,1% alunos marcaram os poemas e as outras duas opções romance e conto ficaram com 5,5% cada.

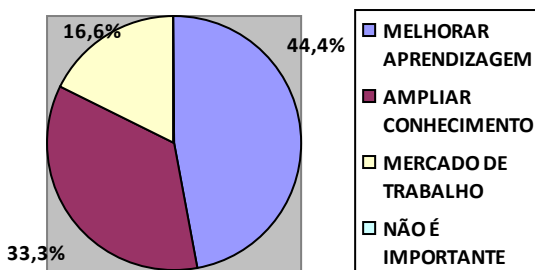
O sexto item pede para o estudante recordar qual leitura ele realizou em espanhol.

6. Qual leitura você recorda ter feito em língua espanhola?



Com 38.8% o item, textos do livro didático, foi à opção mais votada seguida das letras de musica com 22,2%.

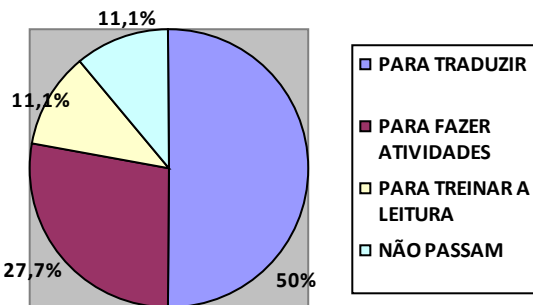
7. Você acredita que são importantes essas leituras em língua espanhola? Por quê?



À essa pergunta, 44,4% responderam que sim, que as leituras em língua espanhola são importantes e suas justificativas foram desde melhorar a aprendizagem, ampliar o conhecimento, como também estar mais bem preparado para o mercado de trabalho, Tivemos apenas uma abstenção a essa pergunta.

Em relação à questão de numero oito eles responderam:

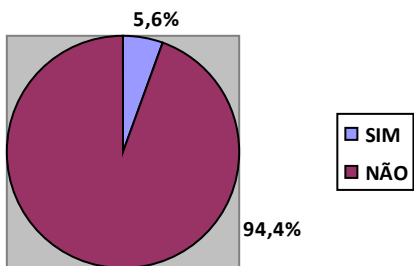
8. O professor passa alguma leitura na sala ou para casa? Com que finalidade?



Oitenta e oito virgula oito dos alunos responderam que sim, que os professores passam leituras, na maioria em sala, seja para traduções, para executar atividades do livro didático, ou para treinar a leitura em sala,. Onze virgula um por cento respondeu que os professores não passam leituras, nem em sala nem para casa.

E o último item perguntava se eles conheciam algum autor em língua espanhola

9. Você conhece algum autor em língua espanhola? Qual(is)?



À essa pergunta, 5,6% aluno disse que conhecia um autor mas não lembrava o nome, e os outros 94,4% disseram que não conheciam nenhum.

4. Conclusão

Após as nossas investigações concluímos que a prática de leitura dos alunos de língua espanhola nas escolas públicas de Mossoró é algo real, concreto, que já se articula, de um modo ainda tímido, é certo, porém efetivo. Os alunos já conseguem ter uma média frequência em leituras tanto em sala, como em casa, de textos como letras de música, charges, contos, poemas e até romances, e que essas leituras são pelo simples prazer de ler. O livro didático ainda é muito utilizado, restringindo essas práticas de leitura, o que poderia ser mais eficaz se o aluno tivesse acesso a uma variedade maior de textos. A maioria reconhece a importância de conhecer textos em língua espanhola para ampliar o conhecimento, melhorar a aprendizagem e para enfrentar um mercado de trabalho tão competitivo.

Podemos concluir que, cabe a nós quanto educadores e investigadores da área da educação propiciar novas metodologias para que esse campo tão rico seja explorado de maneira eficaz. Nosso alunado está aberto a novas experiências e por mais que existam dificuldades permanece o interesse de aprender e experimentar o novo, principalmente no que concerne a língua estrangeira, no caso o espanhol. O professor pode ser o grande catalisador desse processo e se ele se sentir estimulado frente ao uso de distintas leituras em sala, o aluno também se sentirá.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua , Texto e Ensino: Outra escola possível.** Parábola Editorial. São Paulo, 2009, p. 3-53.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação do Ideb aponta avanços e cumprimento de metas de 2005 a 2011.** <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18013> Avaliação do Ideb aponta avanços e cumprimento de metas de 2005 a 2011 acessado em 15/06/2013.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília, DF, 2000. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF [cópia sem data] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 19/06/2013.
- FERNANDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. **Leitura em língua estrangeira: entre o ensino e o vestibular**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2. Ago.2006. Disponível em: http://www.scielo/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-9702200600020005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05/09/2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 19.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo. Martins Fontes. 6º ed., 2007, p.5.
- RICHARDS, J. S. Y RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ROLA, Ana Paula C. **O uso da leitura em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira**. Revista Linguagem e Ensino, Universidade Severino Sombra, Maricá (RJ), v.9, n.2, p.57-77, jul./dez. 2006, disponível em <<http://rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/166/133>> Acesso em 20/06/2013
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p 39
- VENTURI, M. A. **A Leitura do texto literário: ensino fundamental e médio**. In: Cyana Leahy-Dios. (Org.). Docência de Língua Portuguesa: experiências contemporâneas. 01ed. Niterói: CL Edições, 2008, v. 01, p. 16-21

PROJETO CENTRO COMERCIAL: O USO DE SIMULAÇÕES DE SITUAÇÕES REAIS E COTIDIANAS NO ENSINO DO E/LE ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA

*Ana Cléia Alves dos Santos
Flaviane Sousa Pereira
Maria da Glória Dias Resende*

Introdução

O enfoque comunicativo é um método de suma importância no ensino de línguas, sua principal finalidade é de promover a aprendizagem da língua estrangeira, onde as atividades estão diretamente ligadas ao ato da comunicação e é através delas que são trabalhados os conteúdos. Este método é um resultado da mescla de competências como: sociolingüística, estratégica, discursiva e gramatical.

Com base no enfoque comunicativo, o professor assume o papel de guia, de orientador das atividades propostas e deixa de ocupar o papel de protagonista da sala de aula, de único detentor de todo o conhecimento no ambiente escolar, assumindo o dever de despertar o interesse dos alunos, para que eles se sintam motivados a aprender os conteúdos trabalhados e de despertar a sua curiosidade para que sempre queiram saber mais e buscar aprofundar seus conhecimentos em relação à língua estudada e também de gerar na sala de aula uma interação entre os colegas de classe e com o professor, encorajando-os a participar ativamente nas atividades desenvolvidas em sala. Logo, a aprendizagem se centra especificadamente no aluno, e este passa a ter um papel ativo.

Nesse contexto, o professor tem a função de ensinar o aluno, a saber, comunicar-se em língua estrangeira, a ser apto na produção de enunciados lingüísticos de acordo com as mais variadas situações lingüísticas de comunicação possível e estimular o trabalho em grupo, uma vez que este

é um principal componente para que haja uma maior interação entre os alunos, gerando motivação no processo de aprendizagem de um idioma. Segundo Williams e Burden (1997) “o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido a sua natureza social e comunicativa, aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas”. Isto é, se faz necessário na aprendizagem de uma língua um contato aprofundado da língua estudada, colocando na prática a teoria aplicada, onde essa prática é o elemento fundamental para a aquisição de uma língua estrangeira.

Em uma aula onde o método comunicativo é utilizado, o professor cumpre o papel de facilitador da aprendizagem, pois assim ele estará promovendo a interação entre os alunos, estimulando-os a pensar em situações reais a través do idioma aplicado, desenvolvendo com essas práticas o principal objetivo do método comunicativo, segundo SANCHEZ (1997), que é de criar condições para a aquisição de uma nova língua por parte dos alunos.

Com base na abordagem do método comunicativo e partindo do pressuposto que para aprender uma língua estrangeira é necessário conhecê-la por um todo, em todas as suas particularidades, e que para isso, é necessário trabalhar a aprendizagem do idioma de forma contextualizada e interdisciplinar, inserindo o idioma no contexto social dos alunos, proporcionando a eles não apenas aprender a gramática, mas também o uso da língua estrangeira no seu contexto real, apresentando a linguagem não apenas como um sistema, mas como um meio que serve e propicia a comunicação interpessoal, além de desenvolver o interesse do alunado para as práticas de expressão oral e escrita. Baseado nesse contexto foi realizado na Unidade Escolar Santa Inês, nas turmas de Espanhol do ensino médio, o projeto “Centro Comercial”.

Neste projeto, propõe-se a realização de uma atividade interativa, onde os alunos foram expostos ao idioma espanhol por meio de uma simulação de situações reais, a través da reprodução de um centro comercial na escola, no qual a interação ocorreu com a simulação de compra e venda por parte dos alunos. O projeto abrangeu as mais diversas situações comunicativas cotidianas, onde os alunos tiveram que utilizar de um vasto vocabulário, o qual foi explorado previamente nas aulas de espanhol, a fim de se adequarem e lograr êxitos nos mais diferentes contextos explorados que fazem parte do nosso dia-a-dia, para se comunicarem em língua espanhola, como: fazer compras em um supermercado, em uma loja de roupas, em um restaurante e outros, trazendo para a sala de aula o cotidiano

dos hispanofalantes, estimulando os alunos a utilizarem a língua espanhola em situações comunicativas do contexto real, tornando a aprendizagem do idioma uma atividade prazerosa e significativa.

Objetivos:

- Apresentar a importância do uso do Método Comunicativo para a aprendizagem do idioma espanhol;
- Estimular a prática da língua espanhola na escola através do uso de situações reais e cotidianas;
- Promover a interação entre os alunos no processo de aprendizagem do idioma espanhol, bem como com a comunidade dentro de contextos comunicativos realistas;
- Dar maior protagonismo ao aluno como responsável da aprendizagem e propiciar sua participação ativa.

Justificativa:

Ao longo de nossa vida acadêmica e de nossa experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID podemos observar que existe uma prevalência da utilização do Método Tradicional nas aulas de Língua Espanhola e que o ensino baseado nas estratégias de trabalhos tradicionais, como: atividades de regras gramaticais e leitura de fragmentos de textos mostram-se insuficientes para o desenvolvido tanto das habilidades de leitura e escrita, como das atividades comunicativas, e também podemos observar a falta de atividades dinâmicas, interativas e contextualizadas que envolvam os alunos e traga os conteúdos estudados para dentro da sua realidade local.

Considerando a importância de se trabalhar a aprendizagem de um idioma de maneira contextualizada e diante do desafio de produzir uma atividade que além de promover a interação dos alunos e de promover o trabalho em grupo, permite ao aluno conhecer a realidade sociocultural de um povo, expandir o seu intelecto, e desenvolver sua competência oral nas mais diversas situações comunicativas, decidimos promover a realização desse projeto “PROJETO CENTRO COMERCIAL: O USO DE SIMULAÇÕES DE SITUAÇÕES REAIS E COTIDIANAS NO ENSINO DO E/LE

ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA”, pois dentre as atividades que promovem a competência oral é justamente a aplicação prática dessa língua no contexto real.

A relevância desse trabalho está em apresentar a importância de uma abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e em trazer o universo cultural desse idioma através de simulações de situações reais do uso da língua espanhola em ambientes comerciais. Uma vez que o trabalho didático-pedagógico em situações reais é de grande relevância na promoção do uso efetivo da língua em todas as suas destrezas (falar, ouvir, ler e escrever). Essa experiência contribuiu para a nossa docência através das estratégias de planejamento, execução e avaliação do projeto “Centro Comercial” bem como para ampliar o vocabulário dos alunos gerando em torno dos mesmos uma aprendizagem interativa e significativa da língua espanhola.

Referencial Teórico

A aprendizagem por meio de simulações de situações reais na sala de aula é um fator motivacional na aquisição de um idioma estrangeiro. Entendemos que a abordagem comunicativa parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, e nos faz questionar sobre o que o grupo de alunos em questão precisa para se comunicar na língua-alvo. Tomamos como ponto de partida para nossas análises além da observação vivenciada na escola Santa Inês, alguns autores como Aquilino Sánchez (1997), Willians (1997).

A partir de 1972, no campo da didática de línguas surgem de maneira consistente, muitos trabalhos com os termos “comunicação” e “competência comunicativa”. A partir daí passam a surgir materiais didáticos embasados na noção de competência comunicativa. No caso do ensino de espanhol, é importante resaltar a aparição, no ano de 1982, de *Un nivel umbral* que foi um exemplo a aprendizagem deveria começar a partir de uma situação real concreta.

No Brasil, os métodos comunicativos surgem também nos anos 80. Em 1982 o Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi lança o primeiro programa de ensino de inglês a partir da abordagem comunicativa, *English in Brazil*, bem como materiais didáticos para o uso em

escolas de ensino regular, Coleção *Our Turn – the English we need* (SILVEIRA, 1999, p. 75).

A aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de línguas no início dos anos 70 significou uma mudança de orientação no ensino, pois ele aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado; até esse momento havia prevalecido o estruturalismo, um modelo que entendia a língua como sistema hierarquizado de estruturas lingüísticas, e o condutismo psicológico com a sua visão de aprendizagem como resultado do binômio estímulo-resposta (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 31).

O surgimento do conceito do que vem a ser “competência comunicativa” acarretou uma impactante mudança de orientação no ensino de línguas estrangeiras, pois vêem a língua como um vínculo de interação social e a aprendizagem é entendida como um processo ativo em contínua reestruturação. Em cada situação da língua se vai utilizar de uma finalidade concreta, com uma intenção comunicativa que exigirá a seleção de determinados recursos comunicativos. A comunicação sempre se produz para dar resposta a um objetivo prévio: aceitar ou recusar ofertas, perguntar o preço dos produtos. Nesse sentido concordamos com Sánchez, quando o mesmo afirma:

El lenguaje no se presenta, de entrada, como un sistema, sino como un *médio que sirve o propicia la comunicación interpersonal*. Por lo tanto, no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el *proceso comunicativo y las relaciones que, en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan*. (SÁNCHEZ 1997, p.196)

Dentro da abordagem comunicativa entra em cena aulas introduzidas a partir de situações reais do cotidiano do aluno, proporcionando-os uma maior interação com a realidade dos países hispanofalantes, onde há uma interação entre os dois agentes principais do processo de ensino aprendizagem - professor/aluno, onde o primeiro utiliza de sua autonomia para aprender e segundo propõe as mais variadas possibilidades de aprender. Nesse processo de aprendizagem, a interação com os colegas e com o professor joga um papel fundamental, pois a comunicação sempre se dá a partir da interação social.

Discussão:

O presente projeto foi desenvolvido em todas as turmas de língua espanhola, do ensino médio da Unidade Escolar Santa Inês, no turno da noite. O desenvolvimento do Projeto abrangeu as mais variadas situações comunicativas que vivemos no nosso dia-a-dia, como: fazer compras em uma cafeteria, em uma loja de roupas, em um café, em uma loja de instrumento musical, numa papelaria, num quiosque e em um restaurante. O projeto foi desenvolvido em 03 (três) Etapas distintas e sequenciais. A primeira etapa se refere à distribuição, por meio de um sorteio, dos âmbitos comerciais entre todas as turmas de língua espanhola da escola.

Posteriormente realizamos a 2ª Etapa, que foi o desenvolvimento de aulas expositivas dialogadas em cada turma, aulas interativas, com atividades dinâmicas e com utilização de jogos, a fim de repassar o vocabulário para cada turma, referente aos seus respectivos temas, como preparação para realização do projeto, incentivando assim a prática da conversação em língua espanhola sobre assuntos previamente selecionados, bem como a simulação de situações práticas. Por fim, após o andamento dessa parte inicial, fez-se a 3ª Etapa que foi a confecção e ornamentação das salas de aula para a execução do projeto. O evento foi aberto a toda comunidade escolar e comunidade em geral.

A avaliação do Projeto aconteceu em todas as fases, desde seu início com os contatos e sensibilização dos alunos, até a execução propriamente dita, que ocorreu dentro da unidade escolar. Na fase de implantação foi verificada a aceitação do Projeto pelo público-alvo. Quanto às demais metas, foram observadas de forma contínua e após a execução, verificando-se assim, o cumprimento dos objetivos propostos. Os alunos foram observados durante todo o projeto através da observação do interesse, participação, realização das atividades, orais e práticas. O projeto foi executado no dia 15 de Dezembro de 2012.

Realizamos uma pesquisa-ação, uma vez que nosso projeto foi de caráter participativo, onde intervimos no desenvolvimento do trabalho desde a seleção dos centros comerciais e confecção dos materiais necessários para a ornamentação até a sua execução. O projeto foi realizado de forma cooperativa com a participação dos alunos e dos professores. Como metodologia para a obtenção de dados foi realizada a observação participante, visando acompanhar e avaliar todo o processo de execução da proposta pedagógica e detectar qual a importância do referido projeto para aprendizagem do E/

LE, e se essa atividade foi capaz de despertar o interesse dos alunos para aprendizagem do mesmo. Recorremos também à pesquisa bibliográfica para fundamentar e aprofundar nossos conhecimentos relacionados ao método comunicativo e suas abordagens.

Conclusões:

Os resultados demonstram que o uso de simulações de situações reais no ensino do espanhol como língua estrangeira, constitui-se de uma proposta pedagógica realmente eficaz para aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, pois as necessidades requeridas no ato da comunicação exigem dos alunos além do conhecimento teórico a sua aplicação prática, baseando-se na premissa de que se aprende é fazendo, e para isso, ele tem que desenvolver com um papel de protagonista, de sujeito ativo, que necessita do contato direto com situações reais para satisfazê-las, para que assim o processo de ensino-aprendizagem seja relevante para o estudante. E para que a aprendizagem do E/LE seja significativo, se propõe atividades em que o aluno precisa falar a partir do seu contexto real, ou seja, deve-se enfatizar na comunicação e não no “domínio de estruturas” como ocorre de fato na realidade.

A realização de atividades interativas como CENTRO COMERCIAL propõe aulas dinâmicas e interativas onde a língua é estudada para um propósito comunicativo e não como simples demonstração de formas assim, apresenta-se uma aprendizagem significativa e não simplesmente mecânica.

A partir desses resultados podemos concluir que a realização de situações reais torna significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira para os alunos, promove o envolvimento e a integração entre o corpo discente e docente, dando maior protagonismo ao aluno como responsável por sua participação ativa, e que a orientação baseada no enfoque comunicativo desenvolve a interação dentro de contextos comunicativos realistas, tornando a aprendizagem de um idioma relevante e significativo. Esses fatores interferem de maneira substancial no processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira, facilitando assim a sua aprendizagem e conseqüentemente ampliando os conhecimentos intelectuais dos alunos.

Referencias Bibliograficas:

- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera. Cuadernos de Didáctica del Español\LE**. Madrid: Arcolibros,SL,2004.
- PRETTO, Juliana R. **Competência Comunicativa: Importância e Impacto no Ensino de Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/competenciacomunicativa.asp> acessado em 10 de maio de 2013.
- ROQUE, Victor A. B. (Artigo) **Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas. (Um caminho para o ensino do Português LE/L2** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#6> acessado em 15 de maio de 2013.
- SCHNEIDER, Maria N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#6> acessado em 05 de abril de 2013.
- SANCHEZ, Aquilino. **Los metodos de la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL. 1997.
- WILLIAMS, M.BURDEN. **Psicologia para Professores de Língua: uma abordagem social construtivista**. Cambridge University Press, 1997.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Lemos

Andréa Bigi

Fryda Garcés Avilez

Juvenal Moya Lara

Cátia Rodrigues Gonçalves Queijo

Camila Asato Ohouan

Resumo

Este artigo apresenta parte do processo de formação de professores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Metodista. Relata uma prática do ensino da Língua Espanhola com alunos de Educação Infantil na Rede Pública de Ensino, tendo como base a Atividade Social no ensino de LEM. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizados estudos de aprofundamento dos conceitos de Atividade Social, Brincar e desenvolvimento infantil. A partir destes estudos as relações ensino-aprendizagem foram concretizadas no espaço da brincadeira de casinha por meio de comunicações intencionais em Língua Espanhola entre os alunos bolsistas e as crianças. As impressões colhidas até o momento indicam a aplicabilidade desta metodologia para as crianças do ensino infantil quando os objetivos de ensino-aprendizagem se fundamentem na função comunicativa social da LEM.

Palavras-chave: atividade social, ensino de língua espanhola, educação infantil.

Resumen

Este artículo presenta parte del proceso de formación de profesores del Programa Institucional de Beca de Inicio a la Docencia (PIBID por sus siglas en portugués) de la Universidad Metodista. Relata una práctica de la enseñanza de español a los alumnos de educación infantil en la red de educación pública, teniendo como base la Actividad Social en la enseñanza de una LEM (Lengua Extranjera Moderna por sus siglas en portugués). Para el desarrollo de este trabajo se han realizado estudios detallados de los conceptos de Actividad Social, Jugar y desarrollo infantil. A partir de estos estudios las relaciones de enseñanza-aprendizaje se llevaron a cabo en el espacio de jugar a la casita a través de la comunicación intencional en español entre los becarios y los niños. Las impresiones recogidas hasta la fecha, indican la aplicabilidad de esta metodología con niños de educación infantil cuando los objetivos de la enseñanza-aprendizaje se basan en la función comunicativa social de una LEM.

Palabras clave: actividad social, enseñanza de español, educación infantil.

Introdução

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação no País ampliou as ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a formação de professores. Desta ampliação surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que concede a alunos de licenciatura bolsas para o desenvolvimento de projetos em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública.

Neste âmbito, a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) por meio do Projeto Institucional “Residência Pedagógica: a Transversalidade na Construção da Docência” junto às secretarias municipais de educação, dentre as quais a do Município de São Bernardo do Campo, desenvolve mais esta ação formativa por meio de subprojetos.

Este projeto consiste em vivenciar o exercício da docência em língua espanhola na educação infantil, tendo como referência a Atividade Social, proposta por Liberali, baseada no pensamento de Vygotsky focando no Brincar com e por meio da linguagem.

O Subprojeto

O subprojeto “Letras: culturas de língua espanhola e possibilidades no trabalho pedagógico”¹ aqui relatado é parte do Programa de Graduação de Letras Português/Espanhol que ocorre com a integração da IES representada pela professora coordenadora do projeto e alunos de 3º a 6º semestre de diferentes polos de Ensino a Distância (EAD) e do Ensino Público Básico representado pela Supervisora (Diretora Escolar) e toda a equipe da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Vital Brasil.

A participação dos alunos bolsistas neste projeto se direciona a uma visão real e formativa da maneira como as crianças da Educação Infantil se apropriam de novos conhecimentos, a partir do trabalho educativo do espanhol enquanto Língua Estrangeira Moderna (LEM) por meio de Atividade Social; voltando-se para a ampliação e transformação das formas de ser, agir e pensar das crianças, bem como de suas famílias e sociedade em geral na “vida que se vive”. (Marx; Engels 1846 apud Liberali, 2009).

1 | Direcionado inicialmente para Ensino Fundamental, o subprojeto foi redefinido e adequado à Educação Infantil na vivência da parceria.

O subprojeto em seu caráter formativo apresenta dois momentos estruturais: as ações desenvolvidas na IES e as desenvolvidas nas unidades escolares.

As ações na Instituição de Ensino Superior

Os encontros na UMESP realizados pela Coordenadora do Subprojeto com a presença dos supervisores e alunos bolsistas objetivam o desenvolvimento dos subprojetos das escolas participantes, entre elas da EMEB Vital Brasil.

Dentre as ações formativas destacam-se ao longo do projeto: orientações didático-metodológicas, formação específica sobre o ensino de LEM com base em “Atividade Social” (Liberali, 2009) e procedimentos avaliativos. Estes encontros são também para que cada integrante comente experiências e expectativas provocando reflexões e compartilhamento de ideias.

Sob esta perspectiva estudam-se publicações acadêmicas que contribuem para a formação conceitual, procedimental e atitudinal dos alunos bolsistas na instituição escolar.

O referencial teórico baseado em autores como Vygotsky (1930), Liberali (2009), Russel (2009), Lerner (2002) e Holzman (2002) subsidia a reflexão sobre a prática do ensino da LEM agregando às didáticas praticadas pelos alunos bolsistas, que já lecionam língua espanhola principalmente para adolescentes e adultos em Escolas de Idiomas e Empresas.

“Para discutir o ensino de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil, é preciso, primeiramente, resgatar as perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas que mais se sobressaem nas práticas escolares em todas as áreas, inclusive no ensino de LE”. (LIBERALI, 2009, p. 9)

A fim de encaminhar o planejamento, a escrita e as ações dos alunos bolsistas para o contexto de “Atividade Social” (Liberali, 2009) como metodologia de ensino-aprendizagem comunicativa; ocorrem palestras e vivências como a de “Metodologias de Ensino de Idiomas” com a professora convidada Heloísa Ortiz (PUC-SP) e “Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira”; com a professora convidada Maria Cristina Meaney (PUC-SP).

Estas reuniões proporcionam aos participantes a oportunidade de contato com a língua alvo, repensar a prática, potencializar e qualificar

a “Atividade Social” nos processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Cabe destacar que estes encontros são oportunidades de reunir alunos de diferentes polos do Estado de São Paulo sem a interface da tecnologia, de modo a complementar e assegurar assim a qualidade das ações formativas.

As ações na escola

A atuação na escola é mediada pela Supervisora (Diretora Escolar) em conjunto com a Coordenadora Pedagógica e conta com a participação da equipe escolar.

A EMEB Vital Brasil tem o trabalho educativo com crianças de 3 a 5 anos estruturado sob as ideias da Proposta Curricular da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

“Este documento curricular revela o tipo de ser humano que a Rede quer formar, como ela entende a função do currículo escolar, o que pensa sobre o ensino e a aprendizagem, como entende as crianças, os jovens, os adultos; quais capacidades deseja que eles desenvolvam e quais conteúdos irão auxiliar para esse desenvolvimento. A proposta também orienta os professores sobre estratégias e intervenções adequadas para o trabalho escolar”. (PROPOSTA CURRICULAR, 2007, p. 12)

A interpretação destas linhas mestras no contexto da realidade local em que a escola se insere é explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP) anual da unidade escolar que foi no 2º semestre de 2012 entrecruzado pelo subprojeto “Letras: culturas de Língua Espanhola e possibilidades no trabalho pedagógico”.

Na busca de diálogo entre os projetos PIBID e o PPP, a equipe de gestão escolar (Diretora e Coordenadora) focou a entrada do subprojeto no trabalho formativo com a diversidade e início do processo de apropriação dos alunos bolsistas da lógica da escola na leitura do documento e em reuniões para apresentação de aspectos teóricos e práticos da concepção interacionista que rege por meio de estudos das teorias Piaget, Vygotsky, e Wallon para compreender o desenvolvimento infantil nos aspectos psicológicos, cognitivos, de desenvolvimento social, de construção da linguagem, do movimento e da afetividade “numa inter-relação com o

desenvolvimento da inteligência” (PROPOSTA CURRICULAR, 2007 p.18).

“A concepção interacionista considera que os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimentos como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda a vida.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992 p.27 apud PROPOSTA CURRICULAR, 2007 p. 17)

Os primeiros encontros dos alunos bolsistas com os grupos de crianças e professores objetivaram a percepção da rotina compreendida como produto da relação tempo, espaço e atividade orientadora das ações na escola que possibilitam diversas e simultâneas atividades, pois “a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.” (RCNEI, 1998 p.73).

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças neste primeiro momento foi realizado, sob a compreensão pessoal do conceito de “Atividade Social” (Liberali, 2009) com o qual os alunos bolsistas se aproximavam nas ações formativas na IES.

Embora o PPP, as práticas e as orientações dos membros da escola se direcionassem para priorizar a oralidade e a brincadeira, as atividades vivenciadas pelas crianças com os alunos bolsistas, podiam ser caracterizadas como recortes de conteúdos da língua espanhola realizados em uma perspectiva lúdica escolarizada e pouco brincante, demonstrando a influência do conceito de brincar compreendido a partir de diferentes abordagens.

No decorrer do processo, com o aprofundamento nos textos de Liberali (2009) sobre “Atividade Social”, detecta-se o eixo norteador para um trabalho pautado na aproximação de crianças de 4 a 5 anos com a cultura e língua espanhola.

Segundo RCNI:

“Aprender uma língua² não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. (RCNEI, 1998, p. 117)

Inicia-se uma jornada formativa sobre o desenvolvimento infantil, sobre a lógica da instituição educativa para crianças de 3 a 5 anos e principalmente sobre o Brincar com momentos de leitura e debates dos

documentos oficiais (RCNEI, Proposta Curricular) e de estudiosos sobre o papel do brincar na educação infantil destacando MOYLES (2002) que afirma:

“O Brincar é o principal meio da aprendizagem da criança [...]. que criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular”. (MOYLES, 2002, p.37)

Dos estudos realizados na IES e na escola resultou uma nova proposta de aproximação e aprendizagem da criança com a cultura e língua espanhola inserida no espaço e atividade da rotina das crianças.

O Projeto

A partir deste ponto do processo origina-se um projeto coletivo que considera o universo das crianças e o exercício destas para imaginar, criar e construir situações, representá-las mentalmente e fazer uso da linguagem oral e gestual para a comunicação nas suas brincadeiras e neste Brincar se apropriar de novas formas de ser e novos significados.

[...] a criança pode experimentar, sem riscos, diferentes regras, comportamentos, papéis, conhecimentos. Segundo Baron (2002 p.53), a brincadeira é um campo de ação, de tensão, de construção e de descoberta para que a aprendizagem carregue o desenvolvimento; é uma zona de experimentação e criação. Portanto, o espaço do brincar é marcado pelo imprevisível, pela incerteza, pelo experimental, pela construção de significados e compreensão da realidade. E isso nem sempre se dá num contexto tranquilo, mas sim permeado de negociações e reelaborações por parte de quem brinca. (PROPOSTA CURRICULAR, 2007 p.25)

A proposta de Atividade Social escolhida foi o “Brincar de Casinha” por pertencer ao repertório infantil, fazer parte da rotina da escola e favorecer a interação das crianças com os alunos bolsistas falantes em língua espanhola. Cria-se em um espaço temático do ambiente escolar a possibilidade de que esse Brincar conhecido das crianças tenha uma nova significação tanto na vida escolar, quanto na vida fora da escola, potencializando desta maneira a formação para a vida, a inclusão social e a aquisição de uma nova cultura.

A sensibilização das crianças, suas famílias e comunidade escolar para a comunicação em Língua espanhola é um desafio significativo para

todos, considerando que neste processo, crianças pequenas não alfabetizadas poderão descobrir, identificar, reproduzir e interpretar uma nova língua.

A interação com as crianças em Língua espanhola neste contexto de Atividade Social ocorre por meio de intervenções intencionais e diretas, transversais, comunicativas, enunciativas, lexicais e explicativas para que as crianças possam participar e se apropriar da nova cultura sem um posicionamento tradicional de professor por parte do aluno bolsista; no entanto, sem perder o foco no ensino-aprendizagem.

Entrevistas e opiniões individuais das crianças, registros destas em vídeo interagindo com outras crianças e com os alunos bolsistas, depoimentos e comentários da comunidade escolar e os relatos dos pais das crianças, são utilizados como ferramentas avaliativas da descoberta da língua espanhola, na relação brincante entre alunos bolsistas e crianças, e no resultado de um esforço cognitivo que visa interpretações de sentido e não unicamente a memorização de palavras isoladas fora de contexto.

Para Vygotsky, atividade não é apenas um conjunto de ações, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam dirigidos a um fim específico, motivados por uma necessidade comum, “sustentada por regras, divisão de trabalho e comunidade” (Liberali, 2009, p. 12), e se desenvolve entre três elementos: os sujeitos, o objeto e os instrumentos. A partir desta perspectiva organizou-se o trabalho didático seguindo a estrutura abaixo:

Quadro 1. Atividade Social: Brincar de Casinha

Sujeitos	Diretora, coordenadora pedagógica, professoras, auxiliares, alunos bolsistas e crianças.
Comunidade	Pais e famílias das crianças.
Objeto	Descoberta e apropriação da língua e cultura espanhola por crianças de 4 e 5 anos.
Instrumentos: Gêneros	▪ Oraís: Saudações, apresentação de objetos, conversas informais; ▪ Escritos: Contos infantis.
Instrumentos: Conhecimentos das áreas	Hábitos, rotina, alimentação, habitat, habilidades, comparação e classificação.
Regras	Organizar e cuidar dos objetos da casa. Permanecer dentro do espaço delimitado para a brincadeira. Compartilhar os brinquedos. Usar a língua espanhola.

Considerações Finais

O processo de aquisição de uma LEM deve envolver ações e conteúdos significativos para o aprendiz conhecer, compreender, interpretar, descobrir, aumentar os saberes e sua capacidade crítica e de discernimento sobre a diversidade cultural com vistas a sua inclusão social e autonomia em um mundo globalizado.

Nossos estudos e práticas possibilitados pelo PIBID apontam para as Atividades Sociais como elemento diferencial no ensino-aprendizagem de LEM na Educação Infantil. O Brincar como Atividade Social mediada em língua espanhola promove a aquisição de vocabulário significativo e contextualizado, embora por se apresentar no início das pesquisas, limitado. Observa-se no encontro com os alunos bolsistas, com outros membros da escola e até mesmo com os pais o uso de “*Buenos días*” e “*Buenas tardes*” demonstrando apropriação do idioma através do uso social do mesmo. Nas filmagens realizadas constata-se que quando as crianças são questionadas na língua espanhola, embora respondam na língua portuguesa, compreendem os enunciados.

Esses são indícios de que ao brincar de casinha, brincadeira esta baseada na relação entre determinados papéis sociais, em cenário específico conhecido das crianças pequenas, elas conseguem se comunicar com falantes de língua espanhola de modo intencional.

O uso de atividade social para o ensino-aprendizagem de LEM exige dos professores capacitação de qualidade tanto nos conteúdos da língua ensinada, nas especificidades da fase de desenvolvimento das crianças quanto dos processos de aprendizagem individuais possibilitados pela interação real e mediatizada pelo contexto do Brincar.

As evidências colhidas e analisadas até o presente momento nos levam a uma conclusão parcial da eficácia da metodologia baseada nas Atividades Sociais para o ensino-aprendizagem de LEM para crianças não alfabetizadas, sendo assim uma possível indicação de implementação da Língua espanhola na educação infantil.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid, Arco/Libros, 1999.
- BRASIL. **Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, 2ª edição 2011.
- CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula**. Um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio. São Paulo, 196 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado, Departamento de Linguística, Campinas, SP: [s.n.], 2002.
- CERLETTI, A. A.; **La política del maestro ignorante: la lección de Rancière**. In: **Educação e Sociedade**, v.24, n.82, Campinas, 2003.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- CHAGURI, Jonathas de Paula. **O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros**. Revista X, vol. 2, 2009 – FAFIPA.
- DOURADO, Maura Regina. **Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores**. Ariús, UFP Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168-175, jul./dez. 2007.
- FERNANDEZ, Francisco Moreno. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2001.
- FREIRE, Madalena. **Instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- HOLDEN, Susan. ROGERS, Mickey. **O ensino da língua**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2001.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIMA, Ana Paula. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor**. Cadernos da Pedagogia - Ano 2, vol.2, nº 3 jan/jul 2008.
- LOUREIRO, Daniel Zampiere. OLIVEIRA, Franciele Tais. **PIBID - uma intersecção de conhecimentos entre a realidade escolar e a universidade**.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola – Como Andar no Fio da Navalha**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/434/330>. Acesso em 28/08/2012.
- MOYLES, Janet R. **Só Brincar, o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÓVOA, António. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. São Paulo: Educa, 2002.
- PICANÇO, D.C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942 – 1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar...** Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- PROPOSTA CURRICULAR:/ Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais . ~ São Bernardo do Campo: SEC 2007.
- SARMENTO, Simone. **Ensino de cultura na aula de língua estrangeira**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. [www.revel.inf.br].

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL PARA GUIAS DE TURISMO E MONITORES DO CARNAVAL: O CASO DO PRONATEC IDIOMAS NO IFBA CAMPUS SALVADOR

Deise Viana Ferreira

Resumo

Este trabalho tem por objetivo socializar a experiência de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira para guias de turismo e monitores do carnaval no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, na modalidade Idiomas, em Salvador-Bahia, realizado no segundo semestre de 2012, pelo Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador, em parceria com a Secretaria de Turismo do Estado da Bahia – SETUR. O ensino de língua cumpre importante papel na formação destes profissionais, que atuam diretamente no eixo turismo e hospitalidade. A necessidade de capacitação destes profissionais é urgente, dada a proximidade de três grandes eventos internacionais que serão sediados no Brasil: A Copa das Confederações em 2013, a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016. Esta realidade eleva a prioridade por parte das políticas públicas e privadas para capacitação, em língua estrangeira, dos trabalhadores que atuam no setor de serviços no Brasil. Desta forma, o desenvolvimento do trabalho parte da aplicação de atividades relacionadas ao âmbito do turismo e da realização de visitas guiadas, em língua espanhola, com o grupo de profissionais matriculados no módulo de Espanhol Básico do PRONATEC Idiomas. O curso teve duração de 180 horas e foi realizado no formato intensivo, com aulas ministradas em cinco dias por semana, num período aproximado de três meses. A gravação das apresentações dos estudantes e a análise das produções textuais permitiram avaliar a competência comunicativa em espanhol destes profissionais ao término do curso, tomando como base os parâmetros estabelecidos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. Os resultados sinalizaram que a relação carga horária do curso versus frequência diária das aulas não aceleraram, na maioria dos casos, o avanço de nível do falante A1 para A2, como esperado pelo programa, mostrando a necessidade da consideração de outros fatores, além da carga horária e frequência das aulas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol. PRONATEC Idiomas. Nível de Competência Linguística.

Introdução

O ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho deve-se ao fato da oportunidade de trabalhar em um programa de formação em língua estrangeira para fins específicos em uma capital turística como Salvador, que apesar de ter uma alta frequência de turistas não oferece na mesma medida uma oferta de profissionais que tenham domínio de língua estrangeira para tal fim. Um fato especial ocorre com a língua espanhola, pois verifica-se com facilidade, nos centros de atração turística, a situação entre destes profissionais tentando estabelecer uma comunicação através do conhecido “portunhol”.

Considera-se o surgimento do Pronatec Turismo como uma excelente oportunidade para capacitar esses profissionais e, quem sabe também, possa ocorrer a mudança de postura em relação a necessidade de aprender efetivamente a língua espanhola, deixando para trás o confuso e mal falado “portunhol”. Mas para tanto, quais seriam as políticas de ensino, abordagem metodológica e as condições ideais para este feito? Será possível desenvolver as habilidades necessárias em um curso intensivo de três meses, considerando que o público alvo deve ser formados por trabalhadores ativos?

A partir desses questionamentos aqui apresentados consistem, principalmente, o trabalho de análise das experiências de atividades de ensino relacionadas ao conhecimento e uso da língua estrangeira espanhol para a atividade de atendimento ao turista.

Conhecendo o Pronatec

Primeiramente faz-se necessário caracterizar o Pronatec com um breve histórico da criação do programa, o público alvo, objetivos e políticas. Em seguida, far-se-á uma apresentação da metodologia de trabalho desenvolvida no curso gerenciado pelo Instituto Federal da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, e depois serão discutidos os dados referentes ao trabalho aqui apresentado que busca discutir em que medida programas como este contribuem de maneira efetiva para a aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC foi criado em 26 de outubro de 2011 com a sanção da Lei n. 12.513/2011 pela atual presidente do Brasil Dilma Rousseff. Este programa

tem por objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica- EPT para a população brasileira. É parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania. Os cursos são ministrados de forma presencial, com carga horária mínima de 160 horas, totalmente gratuitos e oferece uma assistência financeira ao estudante, que atualmente está fixada em R\$ 2,00 por hora/aula.

O Pronatec Turismo é um Programa do Ministério do Turismo em parceria com o Ministério da Educação que tem como público alvo os profissionais que atuam no setor turístico e aqueles que pretendem se profissionalizar no setor. Ele está subdividido em três subprogramas: o Pronatec Copa, o Pronatec na Empresa e o Pronatec Social. Foram eleitas 120 cidades brasileiras entre capitais e cidades do entorno que receberão maior fluxo de turistas. Neste trabalho será abordado apenas o Pronatec Copa conveniado com o IFBA, referente ao ensino de idiomas para guias de turismo e monitores do carnaval no *campus* Salvador.

A partir de um convênio firmado entre o IFBA e a Secretaria de Turismo do Governo da Bahia – SETUR-BA, através do Ministério do Turismo, em 30 de julho de 2012, o IFBA vem oferecendo turmas de língua inglesa, língua espanhola e língua brasileiras de sinais – LIBRAS para diversos profissionais ligados ao turismo como policiais civis e militares, recepcionistas, comerciantes, atendentes de hospitais, integrantes de comunidades afro-brasileiras como Malê Debalê, Ilê Aiyê, Associação Educativa e Cultural Didá, servidores e funcionários da SETUR-BA e da Bahiatursa – Empresa de Turismo da Bahia, Superintendência de Trânsito e Transporte de Salvador – Transalvador, Serviço de Atendimento ao Cidadão – SAC. A pretensão é capacitar cerca de cinco mil profissionais nos três idiomas até 2014.

Conhecendo o Programa de Espanhol

Pertencente ao Eixo Desenvolvimento Educacional e Social, o módulo Espanhol Aplicado a serviços turísticos – básico possui carga horária de 180 horas, abrangendo as habilidades de compreensão e produção de

mensagens orais e escritas em língua espanhola em nível básico aplicado ao setor turístico. A escolaridade mínima exigida é o ensino fundamental II incompleto.

A execução do primeiro módulo de Espanhol ocorreu em outubro de 2012, quando foi ofertada uma turma para guias de turismo e monitores do carnaval. As aulas foram ministradas na Casa das Setes Mortes, localizada na região circunvizinha ao Pelourinho, de segunda-feira à sexta-feira, ou seja, cinco dias na semana com 4 horas por dia. O objetivo geral está orientado para formar profissionais da área de turismo para se comunicar em língua espanhola, interagindo com turistas em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais. Enquanto que os objetivos específicos pretendem que o estudante possa:

- Compreender o papel da língua espanhola e a diversidade cultural dos países falantes do idioma.
- Dominar o vocabulário básico e o vocabulário técnico específico da área de turismo, articulados às estruturas essenciais da língua espanhola.
- Poder participar de uma conversação de forma simples, estabelecendo e respondendo perguntas sobre temas de necessidade imediata ou assuntos habituais.
- Produzir textos escritos e orais em espanhol, através de diálogos, exercícios, jogos, dramatizações e pesquisa.
- Reconhecer palavras e expressões básicas que se usam habitualmente relativas ao entorno imediato, como restaurantes, ônibus, táxi e lugares turísticos por exemplo.
- Ser capaz de escrever avisos, sinalizações e preencher formulários com dados pessoais.
- Utilizar expressões e frases básicas para descrever lugares, pessoas e objetos.

Para tanto foram desenvolvidas atividades a partir do enfoque comunicativo, utilizando-se dos conteúdos funcionais, a saber:

- **Dar y pedir información personal**
- **Deletrear palabras**
- Describir el carácter de las personas
- Describir la vivienda, sus dependencias y mobiliario
- Expresar acciones habituales
- Expresar posesión

- Expresar y preguntar por cantidades y valores
- Hablar de actividades de ocio
- Hablar de la familia
- Pedir y dar información espacial: ubicar cosas y personas.
- Preguntar a alguien sobre tu vida
- Preguntar y decir la fecha y la hora.
- Presentarse y presentarse a alguien
- Saludar y despedirse formal e informalmente
- Reservar una habitación
- Expresar gustos y preferencias
- Solicitar y dar informaciones sobre alimentos y bebidas

Com relação aos aspectos metodológicos para ensino de espanhol para fins específicos, foi priorizada uma abordagem sócio-discursiva em que o aluno se coloque em situações comunicativas concretas do contexto profissional, através de visitas e atuações em estabelecimentos reais como hotéis, restaurantes, centro de informação turística, usos de vídeos e materiais didáticos relacionados ao turismo, simulações em grupo, por exemplo.

Desta forma, foram desenvolvidas atividades práticas em lugares de grande fluxo turístico, como o Pelourinho e o Museu Náutico do Farol da Barra, o Centro de Informação Turística, com vistas a desenvolver a competência comunicativa e a conhecer os recursos e condições de atendimento ao turista que visita a cidade de Salvador.

Relato de Experiências

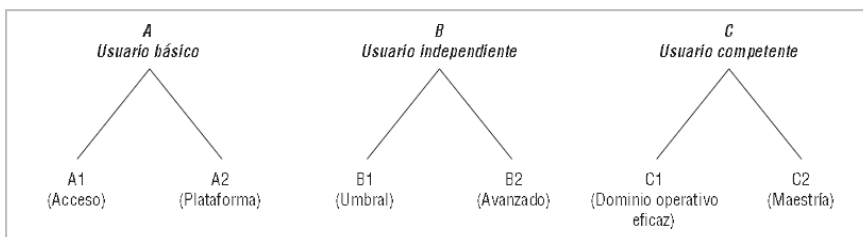
Como já comentado, o objetivo central do ensino de língua espanhola é que o trabalhador consiga estabelecer uma comunicação principalmente usando a linguagem verbal com falantes desse idioma. Em alguns contextos profissionais, as situações comunicativas entre trabalhador e falante estrangeiro exigem um conhecimento menos abrangente do que em outras situações em que o trabalhador precisa ter um domínio maior da LE. Assim, um desafio que se impõe a especificidade deste trabalho é possibilitar que alunos que não possuam nenhum conhecimento prévio da LE desenvolvam habilidades comunicativas necessárias para a atuação profissional – como, por exemplo, informar sobre os atrativos turísticos da região, realizar um transfer, check in, sugerir restaurante, comidas típicas, por exemplo.

Desta forma, a motivação para o estudo de uma língua estrangeira neste contexto de ensino-aprendizagem é definida como instrumental. (GARDNER,1985).

“A motivação instrumental surge do interesse na utilização da língua estrangeira como meio de alcançar outros objetivos, tais como o obter qualificações necessárias ou melhorar suas perspectivas de emprego”.

A análise dos dados teve como parâmetro os critérios propostos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas – MCERL¹ que classifica em seis os níveis de competência: A1 Acesso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio Operativo eficaz e C2 Maestria.

Figura 1



Considerando a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, que possibilita a qualquer brasileiro uma razoável compreensão deste idioma, antes mesmo de começar seus estudos (SALINAS, 2005, p.56), é notável a quantidade de profissionais que nunca haviam estudado espanhol de maneira formal, ou seja, numa escola de idiomas, ou na formação básica oferecida pela escola e desenvolviam de forma direta ou indireta atividades envolvendo a língua espanhola.

Foram clasificados no nível A1 os profissionais que desempenhavam uma conversação basicamente em português, inserindo uma ou outra palavra em espanhol. Como também aqueles que apresentaram dificuldade de compreensão auditiva durante as atividades, desconhecendo palavras básicas do entorno profissional como equipaje, facturación, cena, vacaciones.

1 | O marco Comum Europeu de Referência para as Línguas é um projeto geral de política linguística do Conselho da Europa, cujo objetivo é proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, avaliações, materiais didáticos entre outros. (MINISTERIO DE EDCUACIÓN,CULTURA Y DEPORTE, 2002,P.9)

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 2

A turma apresentou um total de 18 alunos que frequentaram todo o período do curso. Destes um percentual aproximado de 40% dos alunos conseguiu chegar ao nível A2. O perfil destes alunos revela que eles já tinham estudando espanhol antes em outros centros de língua e alguns já haviam viajado para alguns países hispanofalantes. Enquanto que os 60% da turma, ou seja, a maioria, foi caracterizada no nível A1 por apresentar dificuldades principalmente na expressão oral.

Tomando como base as apresentações dos alunos, observamos algumas construções:

(1) “Me gustaria mucho poder dizer que entiendo de las artes culturales, mas no puedo. Por isto cuando entrei en la museo náutico en la Farol da Barra en la día cuatro de diciembre fiquei mucho feliz, porque no dizer maravilhada con todas aquellas informaciones que me foi pasada”

(2) “Buenos días, yo me llamo(...) y voy apresentar pra vocês uma viagem de vocaciones que salimos yo y mi marido para conocer a costa dos coqueiros en Bahia”.

(3) “Fue uma viagem mucho interesante que salimos as um cuarto para ocho eu, minha mulher e meu nieto”.

(4) “Yo podia falar mucho de la viagem de la Fortaleza, mas no hablo mucho espanhol, então vai ser bem rápido, bien curta”.

(5) “Buenos días, gostaria de mirar o menu del día”

(6) “Yo no hablava nadie. Nem buenos días, pero agora já hablo un poquitito”.

(7) “Yo no tinha nenhum contato com la língua espanhola, entendeu? E eso que foi muito gratificante”.

Observa-se, pois, a mescla entre português e espanhol em vários âmbitos; léxicos, sintáticos e semânticos. Pode-se indicar durante o curso várias dificuldades, algumas foram superadas e outras persistiram. Neste

último caso, identificou-se um percentual de 10% que não teve condições de aprovação para o nível A1.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa sobre a competência comunicativa dos profissionais matriculados no Módulo 1 de Espanhol demonstram a dificuldade encontrada por grande parte dos alunos para expressar informações gerais sobre si mesmo ou sobre a atividade turística.

De acordo com a discussão apresentada aqui, a relação carga horária, conteúdos e a relação temporal, considerando o fato que os alunos tinham aulas de segunda à sexta-feira, não funcionou como “acelerador” do processo de ensino-aprendizagem para a maior parte dos alunos que nunca tinha estudado a língua espanhola. Eles conseguiram produzir e compreender enunciados da estrutura básica da língua quando os mesmo se apresentavam de forma clara e pausada e com a colaboração do interlocutor. Enquanto que uma minoria de estudantes apresentou um desempenho mais fluido do idioma, na medida que já tinha sido exposto ao ensino da língua e já se utilizado do “portunhol” para realização de atividades laborais. Neste último caso, a função do curso intensivo foi de reciclar estes conhecimentos, agregando novos conteúdos e correções a sua prática cotidiana.

É importante ressaltar a função do Pronatec Turismo como agente de formação de hispanofalantes para o setor turístico, que oportuniza uma formação de qualidade para um público alvo que carece desta formação específica e que, muitas vezes, não dispõe de recursos financeiros para custear curso de idiomas. Como também, sugerir aos gestores do Programa que pensem na questão da continuidade do curso, na seleção por níveis de aprendizagem destes profissionais e principalmente no planejamento das ações pedagógicas que possam melhorar e contribuir para uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ESPINET, Montserrat Dejuán. Colección Completos Serie Didáctica: **La comunicación en la clase de español como lengua extranjera.** Orientaciones didácticas y actividades. Madrid: La Factoría de Ediciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco Común Europeo de Referência para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid, 2002.

MINISTÉRIO DO TURISMO. Pronatec Copa. Manual de Instruções, 2013.

SALINAS, Arturo. Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.54-70.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ELE NO NÍVEL TÉCNICO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO - CAMPUS GOV. MANGABEIRA

Eliane Santos Leite da Silva

Resumo:

Propõe-se com o presente texto apresentar uma proposta de ensino do Espanhol como língua estrangeira no âmbito do Ensino Técnico, mais especificamente no Instituto Federal Baiano, *Campus* Governador Mangabeira, além de proporcionar uma reflexão a respeito dos limites, desafios e possibilidades que a prática de ensino da língua espanhola neste nível de ensino (geralmente por assumir um caráter instrumental) impõe ao docente. Nesse sentido, será compartilhado o planejamento de atividades de ensino a serem implementadas no referido *campus*, enquanto atividades extensionistas, no formato de curso de língua de curta duração, tendo por público alvo, inicialmente, os alunos matriculados no Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática. Considerando que a área do curso oferecido no *campus* é a informática, buscou-se elaborar atividades que estivessem relacionadas ao cotidiano de estudos dos alunos, incluindo a utilização das TIC's no processo de ensino e aprendizagem. Para fins de amostragem neste trabalho, escolheu-se uma das atividades será desenvolvida em sala de aula e no ambiente virtual, a saber, a leitura e produção textuais a partir de um dos gêneros emergentes na mídia eletrônica (*internet*): o *blog*, utilizado enquanto material autêntico. A opção por um gênero emergente se justifica, além da fascinação que exercem sobre os jovens, por suas peculiaridades constitutivas, como o uso massivo de informações, as possibilidades de mesclar realidade e virtualidade, a necessidade de estabelecer comunicação constantemente através dos registros de língua, tanto escritos quanto orais. Assim, a própria dinâmica de funcionamento do *blog* contribui significativamente para o desenvolvimento das competências comunicativas que envolvem as quatro destrezas linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever). A proposta está fundamentada a partir da proposta teórica de Marcuschi (2008), segundo o qual o gênero textual é a materialização dos discursos e que o trabalho com eles em sala é um caminho para a aprendizagem significativa. Assim, as atividades didáticas centrar-se-ão no ensino e aprendizado da língua considerando a proposta comunicativa, percebendo as limitações externas e/ou internas de tempo, espaço, materiais, etc, como possibilidades de inovação das estratégias e não necessariamente como entraves a um trabalho de qualidade. Como subsídio teórico serão consideradas ainda as reflexões de Alonso (1994), Fernández (2003), Martinez (2009) e Santa Cecília (1995).

1. Introdução

Propõe-se com o presente texto apresentar uma proposta de ensino do Espanhol como língua estrangeira no âmbito do Ensino Técnico, mais especificamente no Instituto Federal Baiano, *Campus* Governador Mangabeira, além de proporcionar uma reflexão a respeito dos limites, desafios e possibilidades que a prática de ensino da língua espanhola neste nível de ensino (geralmente por assumir um caráter instrumental) impõe ao docente.

Nesse sentido, será compartilhado o planejamento de atividades de ensino a serem implementadas no referido *campus*, enquanto atividades extensionistas, no formato de curso de língua de curta duração, tendo por público alvo, inicialmente, os alunos matriculados no Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática. Considerando que a área do curso oferecido no *campus* é a informática, buscou-se elaborar atividades que estivessem relacionadas ao cotidiano de estudos dos alunos, incluindo a utilização das TIC's no processo de ensino e aprendizagem.

2. Referencial teórico

Nada hay más humano que la tecnología, tanto es así que muchos antropólogos consideran que el desarrollo de la tecnología, desde las primeras herramientas de piedra tallada, es lo que nos hizo el ser humano que somos ahora, el que disparó el desarrollo de nuestro cerebro y de nuestra mente. Nada hay tampoco tan humano como la educación, compartir los conocimientos de una generación, aumentarlos, seleccionarlos y pasarlos a la siguiente ha sido una constante en nuestro desarrollo y nuestro éxito como especie. (AZNAR, 2011, 17)

Ao refletir a respeito da citação de Aznar (2011), os docentes se deparam com um deslumbre e um grande desafio: o primeiro trata-se de reconhecer a grandiosidade do ato de ensinar enquanto intervenção social, e o segundo, o desafio ora imposto, o avanço tecnológico de modo assustador para uns, para outros, fascinante, e que chega às salas de aula como um convite (ou um ultimato) para uma revisão das práticas de ensino. No que diz respeito ao ensino de línguas, este desafio é ainda mais urgente, visto que o acesso de materiais autênticos na língua alvo, principalmente, através da grande rede, não é mais restrito aos professores, o que dinamiza a aprendizagem e convida o docente a ser mais criterioso em relação a suas práticas.

A opção por uma metodologia específica no ensino deixa, nesse contexto, de ser uma questão de afinidade pessoal por parte do docente, e passa a ser uma questão de adequação ou re-adequação à nova realidade imposta pelo aprendiz: este agora é co-adjuvante no processo de aprendizado, não mais passivo ou “receptor” dos conteúdos, mas sim, ativo nas suas escolhas, buscando saber claramente o porquê, como, o quê e para quê aprender, especialmente em língua estrangeira (doravante LE). A abordagem comunicativa no ensino de LE possibilita justamente essa nova perspectiva, no que diz respeito à descentralização da figura do professor do processo de ensino:

(...) passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas. Isso não significa que a perspectiva “atomista” da enumeração das noções tenha desaparecido, mas o caminho está aberto para propostas inovadoras que visem fazer refletir e classificar, mais que acumular. (MARTINEZ, 2009, p. 68. Grifo do autor)

Assim sendo, o aluno irá interagir com muito mais liberdade durante o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que re-configurará tanto o seu papel quanto o papel do professor nas atividades em sala de aula atribuindo-lhe um caráter mais co-operativo. Logicamente, essa nova postura também influenciará desde o planejamento até a eleição dos materiais didáticos usados em sala:

As tarefas e as atividades estão vinculadas à aquisição de um conteúdo nocional/funcional imediatamente reutilizável, para as quatro habilidades básicas, e o desenvolvimento das habilidades e do saber ser toma a dianteira dos saberes. Em tal contexto, as ferramentas e os documentos são qualificados como autênticos (...), são frequentemente percebidos como mais motivadores, mais capazes de fazer nascer a expressão pessoal e a autonomia. Eles também estão mais próximos do uso linguístico real, sendo, portanto capazes de suscitar conhecimentos e reflexão no aprendiz sobre as condições sociais e culturais de sua produção. (idem, p.71)

A partir dessa perspectiva, o professor será o facilitador ou motivador das interações em sala, focando sua prática na autonomia do aprendiz, sempre buscando revisar suas práticas em sala:

Los sistemas [educativos] abiertos definen los objetivos en términos generales para las cabida a las modificaciones que provengan de la práctica, proponen actividades que fomenten la relación entre los contenidos y dirigen la evaluación hacia la

observación del proceso de aprendizaje. (SANTA-CECÍLIA, 1995, p.34)

Ainda em relação à proposta comunicativa e sua relação com os objetivos de aprendizagem e seleção de conteúdos, destaca Fernández (2004):

Cuando se pretende aprender una lengua para comunicarse y expresarse con ella, los contenidos tienen una vertiente eminentemente práctica. Se trata de llevar a cabo: (1) Actividades comunicativas (escuchar las noticias, escribir una carta, tomar la palabra...), para cumplir funciones (dar y obtener información, expresar agrado, saludar...). (2) en determinadas situaciones socioculturales, (3) con los recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos, fonéticos, gráficos) adecuados a la situación de comunicación, (4) activando los procesos, estrategias y actitudes que posibiliten el aprendizaje y la comunicación. (FERNÁNDEZ, 2004, p. 30. Grifos do autor.)

3. Discussão

A partir do posicionamento teórico-metodológico brevemente traçado, apresentar-se-á uma das propostas das atividades de ensino de ELE a serem aplicadas no IFBAIANO, *campus* Gov. Mangabeira, a fim de cumprir o plano de trabalho do Projeto intitulado “Curso Básico de Língua Espanhola” submetido à Pró-Reitoria de Extensão do mesmo. O principal objetivo do projeto é promover a utilização da língua espanhola como instrumento de acesso à informação e integração com outras culturas e grupos sociais, possibilitando que os alunos absorvam o estudo da língua alvo além da perspectiva imediatista que visa apenas a leitura instrumental de textos para a aprovação em vestibulares ou seleções.

Conforme sinalizado na Introdução, o referido projeto tem inicialmente como público alvo os alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Tais alunos já possuem o Ensino Médio e, em sua quase totalidade, não tiveram contato com a Língua Espanhola no âmbito de sua formação básica, já que o município de Governador Mangabeira-BA ainda não incluiu em seu currículo a disciplina como LE. Assim sendo, as atividades aqui propostas corresponderão ao primeiro contato dos alunos com o Espanhol; portanto, o projeto foi elaborado em um formato de curso de língua espanhola de nível básico (inicial), porém com ritmo intensivo, já que serão abordadas noções básicas de conversação, vocabulário e ortografia. A princípio, as aulas serão ministradas no formato de oficinas, com encontros

semanais, com carga horária mínima de três horas (a combinar com a Coordenação do *campus*). Buscar-se-á em cada oficina, perceber o avanço no aprendizado dos alunos a fim de adaptar (ou readaptar) o planejamento, de modo a sempre contextualizar a programação do curso a realidade de aprendizado dos alunos.

Os conteúdos a serem trabalhados inicialmente serão: pronúncia (alfabeto), gênero e número dos nomes (substantivos e adjetivos), verbos *ser* e *estar*, verbos regulares no presente, vocabulário básico do cotidiano (temas: apresentações, situações de uso – restaurantes, lojas, aeroporto, etc), a fim de que os alunos desenvolvam as seguintes funções comunicativas¹:

- Formular perguntas que permitam a interação na classe;
- Cumprimentar e despedir-se;
- Apresentar-se e apresentar alguém formal e informalmente;
- Pedir e dar informação pessoal;
- Pedir informações sobre localização geográfica;
- Descrever espaços da casa;
- Pedir informações sobre vestuário;
- Descrever ações habituais e suas consequências, entre outras.

Para efeito de amostragem, uma das atividades a serem aplicadas segue descrita abaixo. A mesma, inclusive, já havia sido planejada para aplicação em outro *campus* do IFBAIANO, porém não fora executada. Assim segue aqui, readaptada pensando no novo público alvo².

Trata-se de uma proposta a ser desenvolvida ao longo do curso, já que focaliza a leitura e produção textuais a partir de um dos gêneros emergentes na mídia eletrônica (*internet*): o *blog*, utilizado enquanto material autêntico. A atividade fundamenta-se na perspectiva teórica de Marcuschi (2008), segundo o qual o gênero textual é a materialização dos discursos e que o trabalho com os mesmos em sala é um caminho para a aprendizagem significativa.

1 | A fim de dar suporte às atividades didáticas, optou-se por utilizar a coleção *Enlaces: español para jovens brasileños*, de Osman (et al), 2010, por perceber que o mesmo apresenta sugestões de atividades de cunho comunicativo, abordando o ensino das quatro destrezas com bastante objetividade.

2 | A atividade foi relatada pela autora em texto anterior, a ser publicado nos anais do XIV CONPROFES, (Niterói-RJ- 2011), da comunicação intitulada *O ensino de ELE no ensino técnico: reflexões sobre a experiência no IFBAIANO- Catu*.

A opção por um gênero emergente se justifica, além da fascinação que exercem sobre os jovens/adolescentes, por suas peculiaridades constitutivas, como o uso massivo de informações, as possibilidades de mesclar realidade e virtualidade, a necessidade de estabelecer comunicação constantemente através dos registros de língua, tanto escritos quanto orais. Assim, a própria dinâmica de funcionamento do *blog* contribui significativamente para o desenvolvimento das competências que envolvem as quatro destrezas linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever). O fato de os “seguidores” ou usuários do *blog* poderem participar ativamente da constituição do mesmo cria uma tecitura bastante produtiva, já que os comentários ou arquivos (*posts*) são ordenados cronologicamente, possibilitando uma maior interação entre os usuários. Um *blog* geralmente mescla textos, imagens, notícias e links para outros blogs, páginas da Web e mídias relacionadas ao tema.

Assim, além da inevitável intertextualidade, o aluno terá acesso à intertextualidade tipológica, ao que Marcuschi (2008, p.165) denomina como *intergenericidade*, que seria a mescla entre os gêneros textuais ainda que em suportes distintos. Além das características apontadas, opta-se pelo desenvolvimento da atividade tendo a Internet como suporte, em concordância com Díaz (2011), que apresenta as vantagens do trabalho com *blogs*:

La idea que tenemos es que los alumnos vayan, poco a poco, participando más a lo largo del curso, siendo más autónomos y seguros en el uso de las herramientas web y del ordenador para poder plantear el curso que viene otros tipos de proyectos en el que su protagonismo sea mayor. (DÍAZ, 2011, p.66)

E ainda:

(...) la universalización de la comunicación y una mayor relación entre profesores y alumnos que hacen desaparecer la tradicional jerarquía que reprimía la creatividad y la interacción de los alumnos tímidos o más introvertidos. Internet, un recurso interesante, motivador e inagotable, potencia el desarrollo de estrategias de auto aprendizaje y de habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información. (MOHEDANO, 2004, p. 19)

Passa-se agora aos procedimentos didáticos da referida atividade.

Para a realização da atividade, os alunos já terão sido organizados em pequenos grupos, e, no laboratório de informática do *campus*, sob a orientação docente visitarão vários *blogs* na *internet* em língua espanhola que discutam temáticas correlatas às áreas técnicas do Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. A visita a tais endereços obedecerá a

algumas etapas, que mesclarão atividades de leitura e produção de textos de forma quase sempre concomitante, sempre na língua alvo. Os procedimentos norteadores para o trabalho serão aqui expostos, mas as especificidades somente serão conhecidas quando da aplicação do mesmo. São elas:

- Visita a *blogs* em língua espanhola, através de *sites* de busca, ou seguindo sugestões do docente (uma das restrições impostas relaciona-se às temáticas do *blog*, para que sejam de acordo com alguma área técnica do Curso Subsequente),
- Escolha de apenas um *blog* como objeto de trabalho do grupo;
- Observação e análise mais contextual do *blog*: levantamento das possibilidades de interação criadas pela *internet* na vida das pessoas, que foram percebidas por eles naquele ambiente em específico;
- Levantamento das principais características dos *blogs* como veículos de expressão, focalizando as questões linguísticas ali evidenciadas, tanto na escrita quanto na oralidade;
- Caracterização do contexto de produção do *blog*, através de informações disponibilizadas pelos autores e leitores através de seus comentários postados.

Os grupos irão enumerar por escrito (em língua espanhola, a partir do nível de aprendizagem em que se encontrem) as principais características observadas no *blog* com os seguintes objetivos:

- 1- analisar a intencionalidade do discurso empregado pelos autores;
- 2- estabelecer relações entre os conteúdos abordados no *blog* e conteúdos já estudados por eles no âmbito das disciplinas técnicas;
- 3- realizar uma leitura técnica, buscando compreender a estrutura do gênero, (partindo deste para a identificação dos tipos ali presentes, e não o contrário), relacionando-o a outros que conheça;
- 4- registrar as possíveis dificuldades de leitura e escrita em LE que tenham surgido;
- 5- perceber as variedades de língua presentes ou identificadas nos textos, dentre outras tantas possibilidades.

Após o levantamento das características textuais e estruturais predominantes no *blog*, os grupos registrarão por escrito todas as questões que consideraram relevantes na execução da atividade. A forma de socialização de tais impressões pode ser a partir de vários suportes: oralmente em forma de seminário, um vídeo a ser exibido em *data-show*, por escrito em forma de pôster, mural coletivo, etc, desde que o façam na língua alvo. A culminância da atividade poderá ser a criação de um *blog* da turma, ou a criação de uma página no *Facebook*, a partir dos interesses predominantes, com objetivos e características acordados previamente, utilizando a língua espanhola. A partir dessa proposta, as competências e habilidades a serem desenvolvidas na execução da atividade são as seguintes:

- saber representar e comunicar-se em Língua Espanhola;
- contextualizar sócio-culturalmente a linguagem e suas manifestações;
- investigar e compreender os recursos expressivos da LE estudada.

O caráter interdisciplinar dessa proposta reside em que a realização da atividade dar-se-á na ambiência do laboratório de informática, contando assim com o envolvimento de outros docentes da área. Como os *blogs* sugeridos serão aqueles cujas temáticas estejam relacionadas às áreas técnicas, os docentes das disciplinas escolhidas também poderão ser envolvidos nas atividades, para oferecer um maior suporte teórico/prático aos grupos.

Assim, essa proposta não busca necessariamente ensinar gêneros, mas sim a operar com eles, já que tais operações de identificação dos gêneros textuais são indispensáveis para o processo de compreensão e construção de sentidos nas mais diversas áreas do conhecimento, extrapolando a questão linguístico-funcional, objetivando o desenvolvimento do conhecimento, da autonomia, de posturas e atitudes críticas dos alunos.

Conclusões

Ao concluir sua obra *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Alonso (1994, p.191) aponta ao leitor ávido por “caminhos prontos” no ensino de ELE, especialmente aos iniciantes, a seguinte direção: “No esperéis respuestas fáciles, no las hay. A una pregunta, la mejor respuesta son otras diez preguntas”. É com esse sentimento de caminhos ainda incertos, que o professor se propõe a ensinar ELE, diante de tantos desafios impostos à sua

prática, porém com a certeza de que sempre haverá tempo de aperfeiçoar sua práxis. Um bom planejamento é essencial para o sucesso de qualquer projeto, mas a retomada para rever e refazer caminhos é ainda mais importante. É o que se pretende ao pensar o ensino de ELE no Brasil.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- AZNAR, José de la Peña. Educación y Tecnología. In: ORTEGA, José Hernández; et ali. (Coord.) *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*. Madrid: Ariel & Fundación Telefónica; Editorial Planeta, 2011. p. 17.
- DÍAZ, José Ángel Morancho. Blogotero: la clase continúa en casa. In: ORTEGA, José Hernández; et ali. (Coord.) *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*. Madrid: Ariel & Fundación Telefónica; Editorial Planeta, 2011. p. 66
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Español Lengua Extranjera. Madrid: Editorial Edinumen, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINEZ, Pierre. *Didáticas de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcolino. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MOHEDANO, María Martín. *La enseñanza del léxico español a través de Internet: análisis y comentarios de páginas Web*. Enseñanza de lenguas y nuevas tecnologías 3. Madrid: Editorial Edinumen, 2004.
- SANTA-CECÍLIA, Álvaro García. *El currículo de Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1995.

USO DE JOGOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL EM GRUPOS HETEROGÊNEOS NO CEL – SÃO CARLOS

Flavia Hatsumi Izumida Andrade

Introdução

O presente trabalho é fruto de um estudo de caso aliado a teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira dentro de uma perspectiva da Linguística Aplicada. Nessa orientação, estudos relativos a como os alunos aprendem uma língua estrangeira se tornam muito importantes. Assim, tomando como base o elemento lúdico, quis-se verificar em que medida este pode ser complementar e facilitar a aprendizagem da competência comunicativa oral, bem como a obtenção de léxico a partir de jogos de tabuleiro como o “cara a cara” para trabalhar descrição física e um outro jogo que objetiva conseguir informações para completar um quadro de árvore genealógico, dentro do âmbito semântico “família”.

É importante ressaltar que os dois temas apresentados, família e descrição física, são tomados de forma dependente e complementar. Assim, posteriormente ao aprendizado de léxico referente à família e as relações familiares, os alunos são expostos ao vocabulário relevante à descrição física, que é reforçado com a prática do jogo “cara a cara”.

Para entender mais a caracterização do grupo, este é um nível inicial de língua espanhola, sendo que poucos alunos tiveram já um contato, ainda que não formal com nativos dessa língua. Isso porque já se depararam com hispano falantes no seu trabalho ou devido ao contexto social da cidade de São Carlos/SP, que por suas duas universidades públicas recebe constantemente estrangeiros. O programa de língua espanhola é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação a alunos regularmente matriculados na rede estadual de ensino, sendo o requisito mínimo frequentar o 7º ano

do Ensino Fundamental. Assim, a faixa etária inicial dos alunos é de 11 a 12 anos, não atingindo um máximo, já que alunos matriculados e cursando as séries oferecidas pelo supletivo e/ou Educação de Jovens e Adultos também podem cursá-lo. No grupo estudado para este trabalho, observa-se que a média de idade é de 13 anos, sendo que há apenas quatro alunos – dos 35 frequentes – matriculados no Ensino Médio e uma aluna com mais de 40 anos de idade. Essa informação, referente à idade e a condição sócio-econômica dos aprendizes é necessária para a pergunta que se faz ao analisar os dados obtidos: há diferença entre o aprendizado de um aluno de idade X ou Y quando lhes é proporcionado o uso de jogos?

O ensino de língua estrangeira, dentro do Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL) vem ao encontro das diretrizes federais de inclusão da língua espanhola nas ementas e currículos escolares com a promulgação da lei de nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 que obriga a oferta do ensino desta língua ao nível de Ensino Médio. Entretanto, anteriormente a isso, em 1987 o Centro de Estudos de Língua (CEL) fora criado. O CEL chegou à cidade de São Carlos em 2011 e já conta com mais de 450 alunos matriculados.

A proposta que defendemos neste trabalho é que, apesar das discrepâncias de idade e de conhecimento linguístico, a partir de inputs variados, os alunos, em contato com a língua estrangeira meta, por meio de jogos diferenciados, podem e adquirem o vocabulário e as funções comunicativas com as quais estejamos trabalhando. Sobre este aspecto, baseamo-nos em SANTOS, pois menciona em seus estudos que

“A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado inferior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (1997, p. 12)

Assim, por meio dos jogos, o ser humano aprende a pôr colocar em prática um postulado importante de outro renomado estudioso de teorias de aprendizagem: VIGOSTKI. Para ele, quando se aprende fazendo algo, a aprendizagem é significativa e, por sua vez, eficaz.

Como as aulas se encaixam dentro de uma abordagem comunicativa, na qual se privilegia o intercâmbio de informações e de manejo da língua em uso, os jogos podem e devem ser encarados como uma metodologia extra, já que os alunos contam também com material didático, com o livro Síntesis,

para se alcançar a competência linguística. Para ilustrar nosso pôster, trazemos a experiência de jogos de tabuleiro para aquisição de vocabulário relacionado à família, bem como um jogo de tabuleiro semelhante ao “Cara a Cara” da Estrela cujo tema é a descrição física. Em ambos os casos, os jogos serviram como reforço aos temas tratados, com a participação colaborativa dos alunos.

Referencial teórico

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Segundo TEIXEIRA (1995, p. 23), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. Estas vão desde o impulso natural de uma tendência ao jogo, quanto ao seu papel integrador das diversas dimensões da personalidade dos aprendizes. Vale ressaltar também que o lúdico e, conseqüentemente, os jogos apresentam dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, colaborando e corroborando a criatividade necessária para aprender uma língua estrangeira. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário, fato observável nos alunos que se dispõem a aceitar as propostas mais variadas na aprendizagem da língua estrangeira.

Além disso, está comprovado que as atividades lúdicas mobilizam os esquemas mentais. Assim, uma atividade como um jogo, além de estimular as funções psico-neurológicas e as operações mentais, articula-as ao desenvolvimento do pensamento, como sugeria já Piaget em seus estudos sobre a Linguagem e a mente. Além disso, não podemos esquecer que a linguagem estrangeira também pode possibilitar um reforçamento da identidade em língua materna, como um recurso de aproximação e distanciamento com a língua e cultura estrangeiras. Ainda, não só o

cognitivo é posto em movimento quando se aprende algo, mas há também a interação social como Vigotski nos orienta, que a aprendizagem se dá também e fortemente nas relações de interação. Assim, os jogos também favorecem essa prática inter-pessoal.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, uma vez que há um desajuste do conhecido em direção a um novo estado de estabilidade, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva, já que há de alguma maneira o acionamento de sensações afetivas com o brincar, sejam eles prazerosos ou não. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade e da motivação. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve, fazendo-se assim, responsável, ainda que inconscientemente por seu aprendizado.

A ideia de unir o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos chamados “métodos ativos”. No entanto, esta ideia não é tão nova nem tão recente quanto possa parecer. De acordo com TEIXEIRA (1995, p. 39), “em 1632, Comenius terminou de escrever sua obra *Didáctica Magna*, através da qual apresentou sua concepção de educação. Ele pregava a utilização de um método de acordo com a natureza e recomendava a prática de jogos, devido ao seu valor formativo”.

Observa-se, pois, que alguns dos grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, ainda que a ludicidade era incorporada principalmente na Educação Infantil e na Educação Fundamental, já que atribui-se, nesses estágios de escolarização, um grande peso às brincadeiras como geradoras de aprendizagem e conhecimento. No âmbito de línguas estrangeiras, a inclusão do elemento lúdico iniciou-se com a inserção de filmes, passando posteriormente ao jogo propriamente dito. E foi somente com o avanço da abordagem comunicativa que isso foi possível. Isso porque, segundo Krashen (apud Carioni, 1988, p.53) a aquisição/aprendizagem de língua se dá de maneira espontânea e inconsciente. Para ele, o aprender deve se dar de forma natural, assim, todos os fatores que atuam na aprendizagem de línguas, filtro afetivo, instrução forma, etc devem estar em conjunto. Deste modo, o brincar, o lúdico se configura como uma possibilidade de metodologia viável e possível para que a aprendizagem se dê inconscientemente e naturalmente.

Brincando e jogando, a criança e adultos aplicam seus esquemas mentais à realidade que os cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, o educando expressa, assimila e constrói a sua realidade. Assim, é possível aprender qualquer disciplina através da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, e de ciências, entre outras.

“A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. (SANTOS, 2001, p. 53)

Obviamente, um jogo ou uma técnica recreativa nunca devem ser aplicados sem ter em vista um benefício educativo. Nem todo jogo, portanto, pode ser visto como material pedagógico. Isto é, o jogo nunca deve ser tomado como uma prática sem um fim pedagógico, sem um objetivo claramente traçado e com o escopo teórico necessário.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. Neste ponto, podemos retomar o papel dado ao professor por Krashen, no qual o autor argumenta que o docente deve fornecer ao aluno o input necessário e ir além deste para forçar a aprendizagem. Assim, o jogo é, além do input, o elemento a mais que facilita a aprendizagem de algum aspecto da língua meta.

Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando a programação possibilitar e quando puder se constituir em auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa e do conteúdo programativo deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos, e na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes dos objetivos.

Assim, o jogo no processo ensino-aprendizagem somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o educando revele maturidade para superar seu desafio, e nunca quando o educando revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

“Os jogos produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante” (HUIZINGA apud ANTUNES, 1998, p. 46).

Além disso,

“é importante mencionar a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados”. (VYGOTSKY, 1994, p. 101)

Dessa forma, seja no aprendizado da língua materna ou da segunda língua, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da fala e da escrita, propiciando um ambiente de descontração para os estudantes. Para VYGOTSKY (1994, p. 103), “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.”

Em suma,

“o jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado”. (TEIXEIRA, 1995, p. 49)

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Discussão

Tomando os referenciais teóricos mencionados e aplicando-os ao estudo de caso, observa-se que ainda que grande parte da teoria esteja voltada ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, quando aprendem uma língua estrangeira se portam de forma semelhante às crianças quando aprendem sua língua materna. Assim, as mesmas características e importância dada ao uso do componente lúdico para a aprendizagem de forma geral é também transposta ao ensino de LE.

No caso estudado, a abordagem utilizada para a aplicação dos jogos foi promover uma oportunidade de que o léxico e estruturas gramaticais que se referiam aos âmbitos semânticos “família” fossem articulados ao uso, até certo ponto exaustivo. Isso porque o jogo em questão é um jogo de tabuleiro no qual cada participante tem o objetivo de completar uma árvore genealógica da família González. Para isso, há a divisão de fichas com a informação necessária para que se atinja a tarefa e ainda há as perguntas relativas ao vocabulário de família em língua estrangeira, ou seja, no tabuleiro encontramos questões de lógica que ativam o conhecimento da língua estrangeira e ainda o raciocínio das relações familiares subjacentes. Um exemplo prático: há no tabuleiro a seguinte frase “el padre de mi hermano que no es mi padre” e o aluno que está jogando deve apresentar a palavra que representa essa relação parental. Ao dizer “padrastrô” o aluno recebe uma carta complementar que lhe facilita o completar de sua árvore genealógica.

Percebeu-se que o que mais fora difícil durante a execução do jogo não foi a diferença entre o léxico na língua materna em comparação à língua estrangeira, mas a dificuldade em processar a informação para “desvendar” qual era o vocabulário apropriado. Essa atividade possibilitou a fixação do vocabulário estudado na unidade, assim como lhes deu subsídio para a atividade escrita que depois lhes foi solicitada.

É interessante mencionar que durante a execução da atividade, os alunos em nenhum momento se mostraram contrários a atividade e não discordaram do valor pedagógico que ela possuía, assim, devido a estruturação de toda a sequência didática que estava em curso, foi possível alcançar o objetivo estabelecido na atividade.

Posteriormente a uma atividade que, poderia ser tomada como vazia de sentido, foi apresentado aos alunos um texto do material didático que concatenava a lista de vocabulário aprendida e apreendida com a descrição

física e consequentemente o uso dos verbos ser/estar/llevar para tal fim. Após a análise do texto, bem como a explicitação de regras gramaticais, com auxílio dos alunos, numa perspectiva sócio-construtivista, foram lhes apresentadas as regras do segundo jogo: o cara a cara. A semelhança com o jogo de tabuleiro é devida a apresentação de uma ficha com as características físicas de alguns personagens que aparecem visualmente no tabuleiro. No caso de nossa vivência, como não dispomos de tabuleiros de plásticos ao modelo do jogo original, adaptamos um tabuleiro em papel, mas colorido e que os alunos pudessem dispor para a realização da atividade. Esta, fora feita em duplas, como o *modus operandi*, assim, mantínhamos mais uma vez os postulados de Vigostki para o uso coletivo do conhecimento e sua aprendizagem. Ainda sobre a metodologia da atividade, cada participante escolhia aleatoriamente uma carta e identificava o personagem, enquanto seu adversário deveria fazer-lhe perguntas cujas respostas deveriam ser somente sim ou não e identificar qual era o personagem que seu oponente possuía. Assim, durante o jogo, verificou-se não apenas a compreensão leitora e de estratégias para a realização da atividade, mas também a pronúncia e uso dos elementos gramaticais, discursivos e lexicais aprendidos previamente.

Mais uma vez, ainda que sejam arbitrários e mecânicos o *modus operandi* do jogo, ele possibilita, dentro de uma perspectiva comunicativa um material autêntico que provém um subsídio adequado ao fim último: possibilitar o uso de todo o recurso aprendido para a realização de uma tarefa final: composição escrita de uma produção mais livre e autêntica da descrição de seus familiares mais próximos.

Observou-se que independentemente da idade dos aprendizes e do conhecimento que possuíam, todos se dedicaram de igual forma e ao contrário do que se suporia, uma vez que jogos estimulam a competição entre seus integrantes, os alunos interagiram de forma colaborativa, ou seja, durante a execução do jogo da família González, não houve uma competição de quem terminaria primeiro o jogo, mas uma cooperação entre os jogadores para que todos ganhassem. A competição sim que houve foi entre grupos, ou seja, a divisão que fora feita entre 4 para cada tabuleiro, foi a que se manteve, de um arranjo de pessoas contra o outro arranjo, ainda que esse não fora o objetivo exposto pela docente.

Conclusões

Como conclusão ao trabalho apresentado, encontramos como resposta à questão plantada na introdução que não há diferença entre idades e níveis sócio-culturais quanto ao uso do componente lúdico no ensino de língua estrangeira no grupo inicial do Centro de Estudos de Língua da cidade de São Carlos. Isso porque o lúdico, enquanto função educativa, propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive no de Língua Estrangeira.

A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para usá-lo em seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

No ensino da Língua Espanhola, o lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento a aula, fazendo com que os estudantes se sintam mais a vontade e mais motivados a aprender.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando possa ser inserido como aspecto indispensável no tríplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ana Isabel O. e SÁ, Maria Helena A. B. A. **Didáctica da língua estrangeira**. Porto: Asa, 1992.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARIONI, Lilia. Aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen. IN: BOHN, Hilário (org.) **Tópicos de lingüística aplicada** – o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) **O lúdico na formação do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso hablantes. El componente lúdico en la clase**. Organización: Consejería de Educación, Embajada de España en Brasília, Colegio Miguel de Cervantes. São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

VYGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 1994.

HÁ ALGO EM JOGO NESSE JOGO. O USO DO LÚDICO COMO ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LE NO CICLO JUVENIL.

Francis Aragão Melo

1. Contextualização

A Linguística Aplicada (LA) como ciência social, segundo Moita Lopes (1996, p. 20), tem seu foco em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, que pode ser tanto no contexto formal de ensino-aprendizagem ou fora dele, no qual a linguagem está implicada. Para esse autor, a “teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística” (ibidem). Nessa perspectiva, o “foco da pesquisa em LA está no processo de uso da linguagem.” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Ancorado nesse viés da LA, este estudo tem como premissa analisar e compreender o uso real que os aprendizes fazem da língua, mediante o uso do lúdico como atividade significativa, fomentadora da interação comunicativa entre os aprendizes.

Ao longo de sua trajetória, a LA tem se ocupado, dentre outras questões, com a compreensão do que seja língua na prática e na interação social, o que tem contribuído, e muito, para o ensino-aprendizagem de línguas, no que se refere a estudos relevantes sobre os processos de como se aprende e como se ensina uma língua estrangeira (LE), *na e para a comunicação social*. Essas investigações permitem entender os mecanismos e as implicações do que seja de fato e de como se dá o processo de ensino-aprendizagem de uma LE para o uso na interação comunicativa, entre os interlocutores do discurso (Bakhtin, 1997, 2006; Almeida Filho, 2002, 2005; Windowson, 2005, Cantero, 2008).

As pesquisas hoje em LA tendem a se voltar para as práticas de uso da língua na interação dos sujeitos inseridos em um contexto social. Almeida Filho (2011, p.114), assevera que

quando o aluno interage para comunicar-se na L-alvo, em que há um maior envolvimento em atividades interativas, propicia que essa língua se torne viva, no sentido de ser ativa, criadora e cultural, aumentando as chances de aquisição pelo aluno.

Diante dessa perspectiva, este estudo propõe investigar a interação comunicativa na LE por meio de atividades lúdicas que envolvem o aprendiz, para o uso da língua em um contexto social da sala de aula, por meio da negociação e da comunicação significativa e propositada dos interlocutores do discurso.

Vislumbro, também, entender e compreender nesta investigação os mecanismos subjacentes que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, quando os aprendizes estão participando de uma atividade lúdica, no que tange ao uso da língua, a qual é uma ferramenta primordial na mediação de todo o processo comunicativo e interativo entre os indivíduos e, também, as variáveis afetivas que se apresentam durante o processo e bem como a colaboração e a cooperação que são intrínsecos do lúdico.

No que se refere à linguagem, busquei em Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998, 2003) refletir sobre o desenvolvimento do ser humano por meio da linguagem e sua relação na interação comunicativa com os outros sujeitos do discurso; em seguida delineio um breve histórico e mostro as implicações da competência comunicativa (Almeida Filho, 2002, 2005; Windowson, 2005) dos aprendizes por meio das interações (Nicolaidis, 1996; Barbirato, 2005; Cantero, 2008; Richards, 2011; Rocha, 2009), que ocorrem nas negociações, quando os alunos estão participando ativamente de uma atividade lúdica. Nessa perspectiva, vislumbra-se compreender a utilização da língua mediante o uso do lúdico como propiciador do desenvolvimento da competência comunicativa e da interação entre os pares e também, como ferramenta essencial para a aprendizagem significativa na L-alvo.

Nos estudos sobre o *homo loquens* de Rajagopalan (2003), a linguagem tem um papel essencial na constituição do homem e na convivência social. Partindo desse princípio, o autor em questão ressalta, ainda, que o indivíduo é o sujeito da linguagem na concepção da comunicação que o acompanha

e que carrega marcas bem distintas. Para esse autor, a “comunicação é entendida como um esforço cooperativo entre os indivíduos constituídos em termos autônomos, com regras preestabelecidas de comum acordo, em prol de interesses comuns.” (p. 51).

Para Rajagopalan, a linguagem é um instrumento de comunicação, em que a função comunicativa passa a ser encarada como a razão de ser da linguagem. Sendo assim, o indivíduo é um ser que necessita comunicar-se e interagir com o seu ambiente social. Nessa interação, esse indivíduo exercita a sua essência de ser nesse mundo, já que a comunicação é parte fundamental para que a pessoa se sinta inserida no meio social de forma ativa e autônoma.

Assim, apoio-me em Rajagopalan (2003) para enfatizar que a principal motivação para aprender uma LE é acima de tudo para a comunicação na interação social entre os aprendizes com os seus pares, em que todos os envolvidos de forma cooperativa atuam e se posicionam, segundo o seu senso de valores. O aprendiz de línguas deve ter esse aspecto intrínseco que o identifica como sujeito do discurso, considerado no processo de ensino-aprendizagem e, também, quando ele utiliza a L-alvo para interagir com os outros interlocutores do discurso.

O meu primeiro contato se deu com alunos adolescentes, entre os quinze e dezessete anos, que em sala de aula se mostravam bastante desmotivados para aprender a língua espanhola. Apesar da pouca idade, faltava-lhes algum estímulo ou mesmo a motivação para estudar. Ministrei várias aulas utilizando o material didático adotado pela escola, continuei a observar e a sentir a contínua falta de ânimo e de interesse dos aprendizes.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva deve nortear todo o agir do professor em sala de aula, para que ele tenha mais consciência do seu ofício e do seu fazer pedagógico, pois o seu atuar será mais consequente e proveniente, sempre, de uma autorreflexão e, consequentemente, o ensino se dará de maneira mais plausível. Para esse autor,

A reflexão sobre a própria ação e sobre os esquemas de ação motiva o ator a inserir-se em sistemas sociais e a relacionar-se com os outros. Todos nós participamos de sistemas de ação coletiva. Aportamos nossos *habitus*¹ a esses sistemas, que se enriquecem, empobrecem ou diferenciam com a interação, para que seja

1 | O *habitus* é definido como “um grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972, p. 209 apud Perrenoud, 2002, p. 39).

possível existir junto com os outros, de forma relativamente estável e harmônica. (PERRENOUD, 2002, p. 40).

Depreendo do exposto, que o processo de reflexão que experimentei em relação a minha prática e com a realidade com a qual me deparava levou-me a ter mais consciência no que diz respeito a uma mudança da minha práxis, para que eu pudesse de fato alcançar os objetivos desejados do início ao fim do processo. Pois, de acordo com Perrenoud (2002), a reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo. Dessa forma, a reflexão tem um relevante papel tanto no agir quanto no ser do indivíduo, já que permite à pessoa identificar a sua prática com o seu próprio ser, levando a uma tomada de consciência e de decisão de maneira plausível e coerente.

Outra preocupação que me inquietava na minha prática como professora de língua espanhola, nessa época, era o fato dos alunos utilizarem a língua de maneira artificial e mecânica, ou mesmo memorizando pequenos modelos de diálogos do livro didático, algo que não lhes fazia sentido. Observava, com isso, que somente a prática oral proposta pelo material didático resultava no uso de língua de forma artificial e sem relevância para os aprendizes, já que o foco estava o tempo todo no ensino de estruturas gramaticais. Assim, a LE não era utilizada para a comunicação na interação social. Sobre o aprender línguas hoje, Almeida Filho (2011) afirma que “as pessoas hoje em dia se concentram mais no adquirir uma competência de uso que lhes sirva circular na língua-alvo pretendida e para nela fazer coisas ou obter efeitos.” (p. 52). Nessa perspectiva, acredito que o ensino da língua espanhola como língua estrangeira (ELE) deve fundamentar-se sempre na questão do uso, para que o aluno possa utilizar a língua de forma apropriada para a interação comunicativa.

Nesta época, ainda concebia a língua somente como estrutura gramatical, ou seja, o meu foco no ensino estava totalmente voltado para a forma, no que tange às estruturas linguísticas e que, os meus alunos adolescentes deveriam aprender e treiná-las por meio de minidiálogos, culminando na apresentação oral. Diante disso, ancoro-me em Almeida Filho (2011) quando afirma que “as línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas na sua forma, mas adquiridas em e para o uso” (p. 54). Então, o ensino de uma língua deve ter sempre como consequência o uso da LE para a comunicação real de seus usuários de forma plena e espontânea. Na realidade, porém, eu estava vivenciando e percebia que os

aprendizes continuavam desmotivados e, até mesmo, não demonstravam envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse panorama, lancei mão de atividades lúdicas. Com o passar do tempo, observei que as aulas de monótonas passaram a ser mais dinâmicas. Os alunos, por sua vez, mostravam-se mais interessados e motivados; o uso da língua espanhola se dava de forma mais espontânea, pois passaram a usá-la para negociar e interagir com os seus pares. Nessa prática, pude perceber que havia mais circulação de língua entre todos os envolvidos durante o processo; assim, comecei a mudar a minha concepção de língua.

Passados alguns anos, os Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) começaram a receber alunos a partir de 5ª série, na faixa etária de 11 a 12 anos, com a nomenclatura de Ciclo Juvenil de Língua Espanhola (esse ciclo compreende dois semestres). Nessa época intensifiquei ainda mais a minha prática lúdica, pois, na distribuição das turmas, quando era contemplada com aprendizes desse ciclo, logo pensava que tinha que trabalhar com eles de forma mais divertida, a fim de motivá-los na aprendizagem da língua espanhola. Percebi que as atividades lúdicas propostas em sala de aula motivavam os pré-adolescentes a aprender e interagir na L-alvo.

Espera-se, que esta investigação contribua para o desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas com o ensino-aprendizagem da LE no campo da Linguística Aplicada, no que tange ao ensino de línguas para o uso na interação comunicativa por meio do lúdico como atividade significativa e, ainda, como forma de propiciar maior engajamento dos aprendizes na língua-alvo.

1.1. Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar o uso do lúdico como propiciador do engajamento dos alunos na língua espanhola, visando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Objetivos Específicos:

1. Identificar de que forma os alunos interagem comunicativamente na língua espanhola mediante o lúdico.
2. Analisar a contribuição do lúdico para aprendizagem significativa da língua-alvo.

1.2. Metodologia

A Pesquisa-Ação (P-A) foi escolhida como método de trabalho prático para esta pesquisa, na qual a pesquisadora-autora atuou como professora na aplicação de atividades lúdicas com os alunos do segundo semestre no ciclo juvenil da língua espanhola como LE, em uma escola pública, no Centro Interescolar de Línguas da SEDF. Os instrumentos de coleta de dados vão desde o diário de itinerância por parte da professora-pesquisadora, passando pelos diários de bordo por parte dos alunos e da professora da turma, propostos por René Barbier (2007), assim como as gravações em áudio e os dois questionários aplicados pela professora-pesquisadora. Bem como a triangulação de dados segundo Gibbs a triangulação (2009, p. 120), é uma técnica de análise de dados utilizada nas Ciências Sociais para tratar da validade ou da precisão da pesquisa. Consiste na aplicação da forma geométrica triangular para alcançar uma interpretação do problema, confrontando as diversas visões envolvidas. Nessa premissa, constrói-se um triângulo e se observam os ângulos que se formam entre a linha da base e o objeto distante, em que as diferenças são postas nas extremidades do triângulo com a intenção de localizar o ponto de convergência entre todas elas. O autor supracitado, ainda, esclarece que estas óticas podem ser baseadas em formas distintas, tais como: (a) amostras de dados; (b) investigadores; (c) metodologias e teorias de pesquisa. Nesta pesquisa, a triangulação foi realizada a partir de diferentes instrumentos de pesquisa, ou seja, na opção de amostras de dados.

1.4 Revisão da literatura

Este estudo apresenta as experiências e as reflexões de um grupo de aprendizes pré-adolescentes, no segundo semestre do ciclo juvenil, de ensino do espanhol como LE, em um Centro Interescolar de Línguas, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, totalizando dez sessões, nas quais foram aplicadas atividades lúdicas com a finalidade de promover o engajamento, a interação dos alunos na língua-alvo e o desenvolvimento da competência comunicativa. Alicerçado nas teorias de linguagem e do desenvolvimento de Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998, 2003); da competência comunicativa de Almeida Filho (2002, 2005), Windowson (2005); da interação de Barbirato (2005), Cantero (2008), Nicolaides (1996), Richards (2006); Rocha (2009); das variáveis afetivas de Arnold e Brown (2000), Grandall (2000);

Mastrella (2012); da aprendizagem significativa de Moreira (2008), Masini & Moreira (2011); do lúdico de Almeida (2009), Sonsoles Fernández (2000), Fernández (2008) Elkonin (2009), Huizinga (2010), Kishimoto (1998, 2002), Santos (2011); dos jogos cooperativos de Orlin (1978) e Brotto (2011); da aprendizagem colaborativa e cooperativa de Caetano-Rooselot (2005) Figueiredo (2006), Figueredo (2006). Investigou-se o uso do lúdico como propiciador da interação comunicativa entre os pares e como facilitador da aprendizagem significativa; adotando-se uma visão de língua para o uso na interação e tendo a teoria basilar de Barbier (2007) sobre a Pesquisa-Ação, que norteou toda a investigação, através da reflexão constante dos implicados nesta pesquisa. Os aprendizes, por meio dos jogos, foram estimulados a trabalharem de forma colaborativa e cooperativa em pequenos grupos, para negociarem e entrarem ou não em consenso na língua espanhola. Assim, as atividades lúdicas contribuíram para que os alunos comunicassem de forma espontânea e natural. Pretendemos apresentar os resultados e promover a reflexão sobre a necessidade de se buscar alternativas que potencializem o ensino-aprendizagem de uma LE por meio de jogos.

1.5 Resultados obtidos:

Os resultados e as considerações efetuadas nesta investigação foram fruto de reflexões. Por conseguinte, os processos vivenciados pelos participantes e pela professora-pesquisadora-autora estão intrinsecamente relacionados com as experiências deste grupo. Nesse sentido, ressalto que seja indispensável, cautela para não generalizar ou universalizar métodos.

A partir dos pressupostos da Pesquisa-Ação de René Barbier (2007), as considerações à guisa de conclusão, a seguir, pautam-se nos resultados das reflexões realizadas durante todo o processo da investigação, objetivando com isso, que tais ponderações sejam coerentes com as experiências vivenciadas por todos os participantes da pesquisa. Também, é relevante esclarecer a concepção que a P-A tem da língua, no que se refere ao seu uso na interação social entre os falantes, certamente, essas perspectivas foram indispensáveis neste processo investigativo.

Em relação ao primeiro questionamento: De que forma o uso do lúdico pode propiciar maior interação entre os pares? Por meio das observações e reflexões realizadas nesta investigação, pude constatar que o uso do lúdico com alunos pré-adolescentes promoveu maior interação

comunicativa na L-alvo, visto que aprendizes nesta faixa etária se relacionam com os seus pares de forma lúdica, ou seja, eles interagem entre si, através de brincadeiras. Dessa forma, as atividades lúdicas foram primordiais para que os alunos dialogassem, negociassem e interagissem de maneira propositada e contextualizada na língua espanhola.

Sendo assim, quando os pré-adolescentes estavam inseridos em uma atividade que lhes era significativa e prazerosa, eles se envolviam mais e, inclusive, com maior engajamento na L-alvo. Com isso, os alunos utilizavam a língua de maneira mais espontânea e natural, pois, ao interagirem com os seus pares a LE era usada na comunicação interativa entre eles, por conseguinte, a língua passa a ser vista como um instrumento indispensável para que os aprendizes a usem com esse propósito comunicacional.

Percebi também, que durante a aplicação das atividades lúdicas os alunos estavam mais motivados para o ensino-aprendizagem da LE, haja vista que o lúdico contribuiu para que as aulas fossem mais dinâmicas e interativas, o que favoreceu que os alunos se envolvessem de forma ativa em todo o processo, já que eles tiveram experiências positivas, no que se refere à sua percepção quanto ao uso da língua de maneira mais dinâmica e divertida.

Nesse sentido, pude comprovar que os aprendizes desta pesquisa, na faixa etária de 11 a 13 anos se interessaram por aprender a LE de maneira mais prazerosa, descontraída e dinâmica. Com isso, ressalto que o lúdico é primordial para que alunos nessa idade se envolvam mais no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Também, os jogos propostos favoreceram a apreensão da língua na interação e não com o foco restrito às formas linguísticas, haja vista que o ensino de uma LE estruturado dessa maneira, torna-se muito maçante para esses aprendizes, nessa faixa etária, sendo, portanto, indispensáveis atividades mais envolventes para poder atender as expectativas e o perfil desses alunos.

Entendo que, quando os aprendizes interagiam na língua, em um contexto real, com suas próprias vivências e experiências, o uso da LE ocorria de forma mais natural e espontânea. Com isso, as interações comunicativas na L-alvo se deram da mesma maneira, ou seja, com objetivos comunicativos.

Acredito que os participantes desta pesquisa experimentaram de maneira bastante realista o uso da língua na interação social com os seus pares, visto que tais interações promoveram maior circulação de língua e propiciaram relações com os outros, visto que todas as interações na língua espanhola partiam sempre das vivências dos aprendizes e de seus conhecimentos prévios.

Observei que, quando os aprendizes trabalhavam em pequenos grupos, interagiam mais e de maneira colaborativa e cooperativa com os seus pares e, conseqüentemente, utilizavam a L-alvo nessas interações, do mesmo modo. Assim, os jogos cooperativos propiciaram que os alunos ao trabalharem em pequenos grupos se comunicassem mais entre si, para negociar e chegar a algum consenso ou não com os pares. Nessas relações interativas a língua passa a ser vista e praticada nas situações reais de uso e nas interações diretas com os locutores e os interlocutores do discurso.

1.6 Conclusões:

Nesta investigação foi comprovado que o uso do lúdico propicia de forma efetiva a interação comunicativa entre os aprendizes, por promover a comunicação real entre os envolvidos nesse processo e, também, ao permitir que a LE se “desestrangeirize” para o aprendiz tornando-se, em algo familiar e um instrumento que ele pode utilizar sempre, quando queira interagir de maneira contextualizada e propositada com os seus interlocutores, como acontece na língua materna.

Em relação ao segundo questionamento: *Em que consiste a contribuição do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem significativo do espanhol como LE no ciclo juvenil?* Observou-se que o uso do lúdico proposto aos pré-adolescentes, desta investigação, foi altamente significativo e, como tal, promoveu a relação direta dos conhecimentos, de maneira mais dinâmica e prazerosa e, conseqüentemente, contribuiu para que a aprendizagem fosse alcançada do mesmo modo.

Constatou-se que o conteúdo relacionado diretamente com alguma atividade prazerosa, que faz sentido para o aluno, promove a aprendizagem significativa. Dessa forma, os saberes imbricados com jogos, com objetivos pré-determinados, em que se visa aproveitar o que o aprendiz já sabe, sempre relacionado com suas experiências e vivências, quando são postos em interação com os novos saberes a serem aprendidos, propicia que o novo conhecimento seja construído e aprendido de maneira que faça sentido para o aprendiz.

Nessa perspectiva, observei que tais fatores resultaram na aprendizagem significativa do aluno e por isso, o conteúdo dificilmente será esquecido, visto que foi algo que fez sentido, pois ele vivenciou e, também, por ter tido participação ativa na apropriação do novo conhecimento mediado pelas atividades lúdicas.

Percebi que as variáveis afetivas promoveram a aprendizagem do conhecimento de maneira que fazia sentido ao aprendiz, pois no transcorrer do processo o ensino estava relacionado com os sentimentos positivos e agradáveis para o aprendiz e tais fatores contribuíram para que ele se interessasse e se envolvesse de maneira plena e, conseqüentemente, o resultado foi que o aluno estava mais motivado e receptivo para o novo conhecimento. Assim, esse novo conhecimento foi apreendido e compreendido de maneira mais atrativa e dinâmica. Penso que, quando o aluno apresenta sensações agradáveis no ensino, inexoravelmente, o aprendizado se dará de forma similar.

Portanto, esta investigação indica que o uso do lúdico promove maior engajamento na LE e de maneira contundente o desenvolvimento da competência comunicativa nas interações entre os pares, por sua vez, as atividades lúdicas fazem que os alunos se envolvam mais e aprendam a língua de forma dinâmica. Compreendo que os jogos, além, da interação, contribuem para que o uso da língua ocorra de maneira propositada, espontânea e natural. Pois, quando os aprendizes estão jogando e interagindo de maneira comunicativa com os seus pares, os conhecimentos apresentados de forma lúdica contribuem para que a aprendizagem ocorra de maneira relevante.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, Pontes, 1997. (p.151).
- _____. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- _____. Ensinar uma nova língua para a aquisição. In: Almeida Filho (Org.) Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 51-63.
- _____. Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas, S.P – Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA, P. de N. Sorriso da Linguagem – Brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa. Editora Loyola, São Paulo, 2009, pp. 269.

- ANOLD, J. & BROWN, D. Mapa del terremoto. In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 19-47.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo Paulo Bezerra. 1º ed. 1992, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. <http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal>. Acesso em 15/07/2012
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf. Acesso em 20/08/2012.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial, 2005, Tese de doutorado, SP: UNICAMP, 272pp.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura, Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisel Wajskop, 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos – O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência. Santos, São Paulo: Projeto Cooperação, Editora Cooperação, 2001.
- BROWN, H.D. Principles of learning and teaching. 4th. Edition. New York. Pearson Education, 2000.
- CAETANO-ROUSSELOT, F. das C. Interação aluno-aluno: Aprendizagem de PLE em Colaboração. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 4, n. 1, p. 19- 35, 2005.
- Pedagogy. In: RICHARDS, J & SHIMDT, R (Eds) Language and Communication. London: Longman, 1983.
- CANTERO, J. F. Complejidad y Competencia Comunicativa. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 71- 87, 2008.
- CORREIA, M. M. Trabalhando com jogos cooperativos. 5ª Edição: Campinas, S.P, Papyrus, 2012, pp. 96.

- CRANDALL, J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 243-275.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, S.T.M. (Org.) São Paulo, Pioneira, 1998.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. Tradução Álvaro Cabral, 2ª ed. S. Paul WMF Martins Fontes, 2009, pp. 447.
- FERNÁNDEZ, A. O saber em jogo – A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hikel. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNÁNDEZ, S. Aprender como juego. Juegos para aprender español. In: Segunda Etapa CARABELA, Monográfico – Las atividade lúdicas em la enseñanza de E/ELE, Sociedad General Española de Librería, S.A, 2ª Edición, Madrid, 2000, pp. 7-22.
- FIORINI, J.L. Introdução ao pensamento de Bakthin. São Paulo: Editora Ática 2008. 144p.
- FIGUEIREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.) A aprendizagem colaborativa de línguas, Goiânia: Ed. Da UFG, p. 111-139, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____(Org.) A aprendizagem colaborativa de línguas, Goiânia: Ed. Da UFG, p. 11-35, 2006.
- FREITAS, M.T.A. Vigotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação um intertexto. 4ª Edição, Editora Ática São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Nos textos de Bakthin e Vygotsky: um encontro possível. In: GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HYMES, D.H. On Communicative Competence (1972). In: BRUMFT, C. J. & HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 6ª Edição. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2010, pp. 243
- KISHIMOTO, T.M. (Org.): O Brincar e as suas Teorias. São Paulo: Pioneira Tornson Learning, 1998.

- _____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage Learning, 6ª Edição, 2011.
- _____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação, Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª ed., 2002. Pp. 127.
- MASINI, E. F. S. & MOREIRA, M. A. et al. Aprendizagem Significativa – Condições para ocorrência E lacunas que levam a comprometimentos. 1ª Edição, São Paulo: Vetor, 2008.
- MOITA LOPES, L.P. Oficina de Linguística Aplicada, Mercado das Letras, 1996.
- MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel, Centauro Editora, São Paulo, 2011.
- NICOLAIDES, Christine. Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de primeiro grau. Dissertação de Mestrado, Pelotas: UFPEL, 1996, pp. 182.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. Editora Scipione, 2000, 111p.
- ORLINK. T. Vencendo a Competição – Como usar a cooperação. Círculo do livro, São Paulo, 1978.
- PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 5ª Edição, São Paulo: Summus, 2001, 168p.
- PERRENOUD, F. A prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica. Tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 232.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RICHARDS, J. C. O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia, São Paulo: Special Book Services Livraria, Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas, 13, 2006.
- ROCHA, C. H. A interação na aula de inglês para alunos do 5º ano do ensino fundamental: Um enfoque discursivo. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários, 4ª Ed., Estudos Linguísticos 2009/2 http://projetos.unematnet.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos

- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O Lúdico na Formação do Educador. 9ª Ed. Petrópolis, R: Vozes, 20011, 75p.
- SOUZA, J. S. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13ª Edição, Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2013.
- STEVICK, E.W. La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 63-104.
- ORLINK. T. Vencendo a Competição – Como usar a cooperação. Círculo do livro, São Paulo, 1978.
- WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 2005.
- VIGOTSKY. L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Francisca Manuela de Souza Freire

Resumo

As estratégias metacognitivas, segundo a definição de Oxford (1990), são as que permitem ao aprendiz planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem. Estudar as estratégias utilizadas por alunos com deficiência visual que aprendem uma língua estrangeira é fundamental. Neste sentido, o objetivo desse trabalho é relatar a percepção de uma professora em formação acerca das estratégias metacognitivas utilizadas por aluno com deficiência visual em aula de E/LE. Os resultados mostram que esses alunos não costumam usar estas estratégias e que este fato reflete negativamente na aprendizagem, pois a utilização destas poderia otimizar a aprendizagem e ser uma ferramenta que possibilitaria superar os obstáculos que a ausência de visão impõe quando falamos em ensino de E/LE.

Palavras-Chave: Deficiente visual; Ensino de E/LE; Estratégias Metacognitivas.

0. Introdução

O presente trabalho trata das estratégias metacognitivas (doravante EM) utilizadas por alunos com deficiência visual na aprendizagem de E/LE e como o uso destas pode contribuir e melhorar a aprendizagem da língua estrangeira. O uso das EM possibilita que os alunos autogerenciem o que estão aprendendo, utilizando um conjunto de ferramentas que possibilitam que eles atinjam as metas traçadas para a aprendizagem. Elas contribuem para um processo autônomo e autogerenciado. Segundo Mussini (2002) relata, O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998) comentam em seus estudos que nas pesquisas realizadas com “bons aprendizes”, no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, as metacognitivas são mais citadas por alunos tidos como bem sucedidos.

Estudar as estratégias metacognitivas direcionadas para alunos com deficiência visual, ganha uma importância expressiva, já que as EM permitem que eles coordenem seus próprios processos de aprendizagem, e a gerenciem de forma autônoma, uma vez que esses alunos costumam ter uma aprendizagem mais dependente do professor, e muitas vezes limitada somente ao que estão aprendendo em sala de aula, sem que eles procurem maneiras de superar as barreiras para uma aprendizagem mais significativa. Sendo assim, o uso das EM pode contribuir com um estudo mais autônomo, consciente e gerenciado, já que as estratégias metacognitivas são as ferramentas que eles necessitam para isto. Ademais, esse trabalho se faz importante, pois como afirma Magalhães (2009), pesquisas sobre o ensino de LE para deficientes visuais ainda são bastante escassas e o tema da inclusão é cada vez mais recorrente, o que reforça a necessidade de democratizar e socializar as informações referentes a essa área.

Os alunos com deficiência visual convivem com as limitações que a falta de visão traz. Cerchiari (2011) explica que para Vygostky (1997), eles significam o mundo através dos outros sentidos, principalmente a audição e também através da mediação entre o meio social e o universo ao seu redor. Isso explica a necessidade que eles demonstram do apoio do professor e a dificuldade de caminhar com os próprios passos rumo a um estudo autônomo. Também acentua essa dependência, a falta de materiais didáticos disponíveis em braile citados por Cerchiari (2011), pois estes também servem de mediação entre os alunos e o conhecimento. Porém, o principal impedimento para o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual não é a falta de visão, ou a falta de materiais adaptados, é a forma como

o problema é tratado. Sendo assim, um estudo orientado para a utilização das EM, pode ressignificar a maneira que alunos DV entendem a forma que aprendem, tornando-as assim um meio facilitador para a aprendizagem, fazendo com que as barreiras que trazem a falta de visão ou a falta de materiais se tornem mais fáceis de serem ultrapassadas.

1. As estratégias de aprendizagem

Na realização de uma atividade por parte do aprendiz, um conjunto de passos o conduz a um fim desejado, e esse fim é suscetível de ser avaliado e mostra se ele deve avançar ou não nos estudos. Esses passos são as estratégias de aprendizagem (doravante EA), ou seja, instrumentos utilizados pelos alunos como forma de otimizar seu aprendizado. Segundo Vilaça (2010a, p. 211), as estratégias de aprendizagem “[...] podem ser compreendidas como comportamentos, técnicas, ações e ferramentas empregadas para a aprendizagem e o uso de uma língua”. Muitos autores têm se dedicado ao estudo das EA (O`MALLEY & CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990; BROWN, 2001; ALMEIDA, 2002; VILAÇA, 2003; FIGLIOLINI, 2004; ARAÚJO-SILVA, 2006), porém neste trabalho nos detivemos às definições/classificações de Oxford (1990) que, de acordo com Araújo-Silva (2006, p. 11), vem sendo a autora que mais influencia os estudos sobre o tema e serve como referencial teórico para as pesquisas em EA.

Para Oxford (1990), “as estratégias são ferramentas que contribuem para a aprendizagem de línguas, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a autonomia do aluno” (VILAÇA, 2010b, p. 23). Segundo a autora, as estratégias de aprendizagem são:

operações acionadas para auxiliar no processo de aprendizagem, aquisição, armazenamento, recuperação e uso da informação (...) são ações específicas realizadas pelo aprendente para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autônomo, mais eficaz e mais adaptável às novas situações. (OXFORD, 1990 apud MAGALHÃES 2010, p. 62).

Oxford organiza as estratégias em dois grupos: diretas, que são aquelas que contribuem diretamente para a aprendizagem e envolvem processos mentais, e as indiretas, que influenciam na aprendizagem de forma externa ao aprendiz e são as que enquadram e sustentam o processo

de aprendizagem. As primeiras compreendem as EA de cognição, memória e compensação. As segundas são as afetivas, sociais e metacognitivas. Dentre as EA, detivemo-nos, neste trabalho, nas metacognitivas, uma vez que, estudar estas estratégias utilizadas por alunos com deficiência que aprendem uma língua estrangeira é fundamental, pois são as ferramentas que permitem que eles coordenem seus próprios processos de aprendizagem.

1.1 Estratégias Metacognitiva (EM)

Quando pensamos em aprender a aprender, nos remetemos a ser conscientes da maneira que aprendemos; da forma como manejar os conhecimentos adquiridos e também o que falta por aprender. Isso se torna possível através das estratégias metacognitivas, que permitem ao aluno planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem. Araújo-Silva (2006) discorre que elas se dividem em três subgrupos: 1) concentrar na sua aprendizagem, ou seja, associar um novo conteúdo com o que já foi estudado e prestar atenção; 2) organizar e planejar sua aprendizagem, o que significa organizar sua aprendizagem e estabelecer metas e objetivos; e 3) avaliar sua aprendizagem, que tem como estratégias mais pertinentes estabelecer automonitoramento e autoavaliação.

O uso destas estratégias é essencial para orientar o progresso em direção aos objetivos traçados. Segundo Mussini (2002, p. 26), “Oxford (1990) considera que as estratégias metacognitivas são essenciais para o sucesso da aprendizagem das línguas (...), pois fornece ao aprendiz uma maneira de coordenar o seu processo de aprendizagem”, principalmente quando o aluno se depara com muitas situações novas em sala de aula, como, por exemplo, vocabulário desconhecido, costumes sociais diferentes, regras que parecem pouco claras ou metodologias de ensino não tradicionais, Mussini (2002) diz que segundo Oxford (1990), ele pode se desorientar e somente irá retomar ao caminho da aprendizagem utilizando as EM já citadas. Utilizar essas estratégias torna o aprendiz de E/LE mais capaz. Como afirma Araújo-Silva (2006, p. 26), “em relação à produtividade, as EA de metacognição têm sido apontadas como o grande diferencial entre os alunos considerados bem-sucedidos e os alunos tidos como malsucedidos”, pois os alunos tidos com bem-sucedidos tendem a utilizá-las com mais frequência, diferente dos malsucedidos que normalmente evitam utilizar esse grupo de estratégia.

Para o aluno DV, planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem ajudam a superar as adversidades com as quais eles se deparam, como já

citado anteriormente, por exemplo, falta de material didático e ausência de visão. Destaco ainda que um estudo autônomo e autodirigido possibilita uma aprendizagem mais significativa para lidar com outro grande problema que eles enfrentam, que é o despreparo dos professores em lidar com alunos com alguma deficiência, fazendo com que os desafios educacionais que estes alunos são obrigados a enfrentar, sejam amenizados.

3. Análise e Discussão dos Dados

Essa seção se divide em duas partes: primeiro, a observação dos vídeos gravados em sala de aula, e a partir deles, as percepções da professora/pesquisadora acerca estratégias utilizadas pelos alunos, e considerações dos depoimentos informais dados por eles durante as aulas. Em um segundo momento, discutiremos a interpretação que demos aos questionários.

Adotamos o método qualitativo-interpretativista, pois acreditamos no que afirma Molon (2008, p.57) quando diz que a pesquisa é:

uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados.

O que corrobora com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky na qual o indivíduo se desenvolve através de suas experiências sociais, históricas e culturais, mediadas pela linguagem, sendo a aprendizagem fundamental para esse desenvolvimento.

Coletamos os dados durante as aulas de Espanhol Básico I para uma turma de alunos com deficiência visual. Os alunos nomeados neste trabalho (de “A” a “G”) têm entre dezoito e sessenta anos, sendo um aposentado (A), quatro secundaristas (B, C, D, E) e dois universitários (F e G). As aulas foram ministradas por esta pesquisadora, professora em formação, na Universidade Federal da Paraíba no âmbito do projeto *O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores* (PIBIC-CNPq/UFPB) em parceria com o Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE). A coleta foi feita também através da observação das aulas gravadas e analisadas pela professora/pesquisadora e de um questionário contendo dezoito perguntas

sobre os usos das EM, que foi elaborado baseado nas discussões que Araújo-Silva (2006) e Magalhães (2009) trazem acerca do tema. O questionário foi aplicado com os sete alunos que estudam na referida turma e já cursando o Espanhol Básico II.

3.1. Observações da professora/pesquisadora

No primeiro momento da análise, a partir das observações que a professora/pesquisadora fez em sala de aula e do reflexo do desempenho dos alunos durante o primeiro semestre do curso, pudemos perceber que poucos deles utilizam estratégias metacognitivas. Durante as aulas, a professora sempre fazia perguntas sobre como eles estavam organizando o estudo, se estavam praticando a língua fora da sala ou se procuravam meios de estudar, que não se restringissem apenas aos materiais levados para a sala. Em quase todas as ocasiões, as respostas sempre foram negativas, ou seja, somente costumavam estudar para as provas ou para as atividades e não se preocupavam em fazer pesquisas que complementassem o estudo. Fato que se justifica pela alegação de que faltam materiais disponíveis em Braille que eles possam ter acesso, e as pesquisas na internet se tornam complicadas, pois o programa leitor para computador utilizado por eles¹ não consegue reproduzir corretamente os sons em espanhol tampouco entonar, o que pode prejudicar esse processo inicial de aprendizagem da L2.

Em classe, os alunos raramente manifestaram que fizeram autoavaliação de seus erros e de sua evolução em E/LE, ou não tornaram perceptível que entendessem a importância que esse processo avaliativo representa para uma aprendizagem significativa. E quando falavam de metas, sempre expressam alguma em longo prazo, como, por exemplo, compreender a fala de um nativo no fim do curso. Não citaram exemplos imediatistas, e também não expressavam o que estavam fazendo para cumprir essas metas. Já com relação aos erros, a partir das observações, percebemos que cinco dos alunos participantes da pesquisa não percebiam quando erravam, por exemplo, a escrita de uma palavra, ou a pronúncia de outra, ou um erro gramatical, sendo na maioria das vezes corrigidos pela professora, e em alguns casos, mesmo depois da correção os erros persistiam.

Porém, uma estratégia utilizada por eles e observada em todas as aulas é a capacidade de concentração. Como os alunos não têm o auxílio

1 | Os alunos indicaram que utilizam como leitor o Jaws e o Dosvox.

visual, eles tendem a se concentrar muito nas aulas, pois mesmo que sempre haja material em braile, a audição acaba sendo o principal meio de entender o que está sendo explicado e acompanhar de forma fluida a aula. Como afirma Cerchiari (2011, p. 51), o conhecimento de mundo desses alunos “é formado em grande parte por informações que recebem oralmente, já que os textos em Braille são relativamente escassos, se comparados aos textos impressos em papel”.

Outra questão importante observada pela professora/pesquisadora é o caso de os alunos não utilizarem essas estratégias metacognitivas coincidir com o fato de alguns deles não terem autonomia nos estudos, muitas vezes deixando de executar tarefas pedidas para serem feitas em casa, por não saberem o significado de algumas palavras e como se escreveria outras tantas. Eles pedem constantemente que a professora traga materiais, mas não demonstraram ter a atitude e procurar sozinhos, de buscar ferramentas para auxiliar a aprendizagem por conta própria.

Vale salientar que, nem todos os usos das EM observadas neste trabalho e as implicações da não utilização destas estratégias, se restringem apenas a uma problematização de alunos com deficiência visual, e sim, a todos os outros estudantes.

3.2 Análise e interpretação do questionário.

A segunda etapa da análise foi feita baseada nas respostas dos alunos para o questionário elaborado e aplicado durante a aula para os sete alunos que estavam presente. As dezoito questões contidas neste instrumento abordaram os três subgrupos nos quais se dividem as estratégias metacognitivas citadas por Araújo-Silva (2006), e questões trazidas por Magalhães (2009). Ambos os textos estão fundamentados pela teoria de Oxford (1990).

Primeiramente, nas questões trazidas por Magalhães (2009), perguntamos aos alunos se eles buscavam formas de praticar espanhol fora da sala com outras pessoas ou até entre eles, se procuravam músicas ou vídeo-aulas com frequência, para aprender mais, e se utilizavam ferramentas que pudessem auxiliar a aprendizagem, como dicionários, gramáticas ou outros materiais que não foram fornecidos pela professora. Com relação a praticar fora da sala de aula, as respostas negativas foram quase unânimes, exceto os alunos F e G que sempre exercitam o espanhol juntos. Para a pergunta das músicas e vídeos, eles responderam que sim, habitualmente ouvem músicas, fato que não foi relatado à professora em sala de aula, com exceção aos

dois alunos já citados acima. Já sobre os vídeos, somente o aluno F relatou que frequentemente ouve vídeo-aula. Por último, três responderam que não costumam recorrer a materiais extraclasse para estudar, outros três fizeram referência ao uso de dicionário, novamente o aluno F respondeu que procura ler alguns textos e ver alguns vídeos, ou seja, esses alunos não conseguem perceber que essas ferramentas podem ter uma função primordial no processo de aprendizagem, oferecendo meios de familiarização com novas palavras, com entonações que podem contribuir significativamente para a aprendizagem. Nesse caso, as EM não se referem ao ato de ouvir a música ou a vídeo-aula, ou ler o texto, mas de ter consciência que essas ferramentas podem ajudar e de como elas podem ajudar.

Com relação à divisão de subcategorias citadas por Araújo-Silva (2006), começamos com perguntas pautadas em concentrar na aprendizagem. Quando questionados se têm o hábito de refletir sobre as razões que determinadas atividades estavam sendo executadas ou se costumam fazer associações entre os conteúdos já aprendidos com algum novo, somente alunos C, D e E responderam que aceitam as atividades sem se importar com o porquê de ela estar acontecendo ou fazer alguma associação. Todos os outros responderam positivamente, porém não demonstram essa reflexão durante a aula e parecem ser passivos às atividades, assim como os alunos C e D e E. Destacamos aqui que o aluno F respondeu afirmativamente, e é o único a demonstrar atitudes em sala de aula que corroboram as respostas dadas por ele no questionário. Ainda nessa primeira subcategoria, perguntamos se habitualmente eles procuram se concentrar na aula, principalmente quando não estão entendendo o conteúdo, e todos responderam que sim. Como já citado acima, as respostas afirmativas puderam ser observadas pela professora através das gravações das aulas.

A segunda subcategoria diz respeito a organizar e planejar a aprendizagem. Com exceção aos alunos A, F e G, que fazem regularmente um planejamento de estudo para a língua espanhola e dedicam sistematicamente dois ou mais dias da semana para revisar o material ou fazer pesquisas, todos os outros alunos responderam que costumam estudar somente quando tem prova ou quando precisam fazer alguma atividade passada pela professora. Já com relação às metas, assim como observado pela professora, nenhum aluno demonstrou ter metas objetivas e em curto prazo. Todas as metas citadas tiveram um caráter mais abrangente, como no exemplo do aluno E que diz que sua é estudar espanhol para visitar outros países.

Na última subcategoria, avaliar a aprendizagem, os alunos falaram sobre os progressos na língua espanhola e em que aspectos precisam melhorar. Todos conseguiram identificar onde precisavam se aprimorar, porém quando questionados se conseguiam perceber os erros, somente o aluno F respondeu que não conseguia identificar os seus, todos os outros responderam que sim, porém quando pedimos que eles destacassem alguns erros que sabiam que cometiam, não souberam responder com precisão ou apontaram alguns que foram identificados pela professora e não por eles mesmos.

Concluindo a última subcategoria, as perguntas eram referentes à autoavaliação. Todos os alunos responderam que conseguiam se autoavaliar, e que usam esse processo como ferramenta para melhorar a aprendizagem. Somente o aluno F admitiu que precisa melhorar nesse quesito. Porém, como já dito no relato de observação, esses alunos não demonstraram fazer autoavaliação durante as aulas, na verdade, quando indagados, eles tiveram dúvidas sobre o que significava termo e a professora/pesquisadora teve que explicar o que denotava e qual o propósito de se autoavaliar. Segundo Araújo-Silva (2006), avaliar a aprendizagem é importante “porque pode ajudar os alunos a identificar inadequações em sua produção linguística e procurar maneiras de corrigi-las”. Além disso, elas possibilitam que os alunos tenham a percepção de que noções ou conceitos equivocados são as fontes dos erros que eles cometem, sendo assim, os estudantes que conseguem ter a astúcia de entender o equívoco e sua fonte, têm grandes chances de evitar os erros com maior precisão, fato que não pode ser verificado nos alunos com deficiência visual que participaram da pesquisa, que não souberam identificar onde erraram ou admitiram que sequer avaliavam sua aprendizagem.

4. Considerações Finais

Os dados relatados nas observações feitas pela professora/pesquisadora e as respostas do questionário mostram que os alunos não usam de forma eficiente as estratégias de metacognição e isso reflete negativamente na aprendizagem, o que pode ser comprovado através dos resultados obtidos por eles no fim do estágio Básico I. Os alunos G e F, mais citados como os que utilizam com mais frequência as EM, conseguiram melhores notas e um desenvolvimento mais notável que os demais alunos (A, B, C, D e E) que não utilizam com a mesma frequência essas estratégias. Esses mesmos alunos G e

F se destacam nas aulas, pois conseguiram se desenvolver mais rapidamente que os outros e já mostram uma proficiência na língua espanhola superior à desejada para o nível que estudam.

Esses alunos (G e F) demonstram também autonomia, pois já conseguiram ultrapassar todos os limites da sala e aula, ampliando com dedicação e com utilização de EM o nível do desejável. Já os estudantes que não usam esse tipo de estratégia, caminham a passos mais lentos, muitas vezes, determinados pela professora, pois a não utilização das EM, enraizam os estudantes em uma dependência do docente e impedem que eles caminhem rumo à autonomia e a um desenvolvimento mais acelerado.

Porém, é importante destacar que partindo de depoimentos que os alunos deram em sala e de pesquisas que a professora/pesquisadora realizou na tentativa de fornecer material didático, um estudo autônomo para um aluno com deficiência se torna muitas vezes complicado, porque não existem materiais em braile que eles possam recorrer, e essa barreira acaba sendo desestimulante para esses estudantes. Outro fator que pode ser determinante para um estudo mais dependente e sem o uso de estratégias é o fato de eles trazerem um “comodismo” imbuído, resultado de um ensino básico despreparado nas escolas regulares, que costuma não exigir e cobrar que esses alunos se esforcem e trilhem um caminho autônomo em direção à aprendizagem, ou por terem uma visão preconceituosa de incapacidade do deficiente visual ou por optarem pelo meio mais fácil de lidar com a deficiência, que é relegar o aluno DV a mera figura ilustrativa em sala. Isso pode ser justificado também pelo desempenho dos alunos F e G que por serem universitários convivem com outros métodos de ensino e com outras visões menos limitadas e preconceituosas de sua deficiência e por isso atingiriam uma maturidade acadêmica maior, facilitando os rumos que esses alunos dão à aprendizagem e a forma como eles a gerenciam.

Finalizo, destacando que pesquisas voltadas para o estudo das estratégias de aprendizagem se fazem importante para ajudar professores em formação, e os que já ministram aulas de língua estrangeira para alunos com deficiência visual, a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de E/LE para estes alunos, pois conhecendo as EA, eles podem traçar um perfil estratégico dos seus alunos e a partir dele, conduzir as atividades de forma que os estudantes possam exercitar as estratégias que já utilizam e conhecer /fazer uso de novas que vão trilhá-los rumo a uma aprendizagem autônoma e significativa.

5. Referencia Bibliográfica

- ARAÚJO-SILVA, G. B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formando em Letras**, RS. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- CERCHIARI, Cristiana Mello. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário**, SP. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MOLON, Susana Inês. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. Informática na Educação: teoria & prática Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008. p. 56-68.
- MUSSINI, Ester P.S.M. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2002.
- VILAÇA, M.L.C. **A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras**. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, Cadernos do CNLF, Volume XIV, no.04 Anais do XIV CNLF (TOMO 1). Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2010a. p. 208-220.
- VILAÇA, M.L.C. **Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama**. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número1, Jan- Abr 2010b. p 21-31.

FLUXOS DA APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: RELATO DE UMA AULA INTERCULTURAL

Jamile Matos

Nessa apresentação, tenta-se mostrar o planejamento do trabalho e sua prática, relatando nossa experiência e suas implicações teóricas e práticas; apresentando o percurso desde a preparação, passando pelo momento da aplicação, incluindo exemplo de uma aula, planejada e aplicada, chegando aos resultados no intuito de partilhar ou compartilhar as experiências e reunindo um possível corpus fértil para mais estudos no campo da linguística aplicada.

Este trabalho consiste no relato das atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado I e II de Língua Espanhola sob a orientação da professora doutora Marcia Paraquett. Atividades estas que foram realizadas junto com Ana Lúcia Menezes, tendo como objetivo incentivar a leitura, a busca pela cultura hispânica, livre de estereótipos e preconceitos. Pretendíamos que os alunos entrassem em contato com a língua espanhola e que ao final do curso desenvolvessem a vontade de continuar buscando aprender espanhol. Incentivamos principalmente a reflexão perante a leitura e produção textual.

Através de uma visão intercultural (Mota, 2004 e Mendes, 2007), baseada em leituras realizadas ao longo do semestre de 2012.1, na disciplina de Estágio Supervisionado I de língua espanhola, entendemos, que dedicar-se apenas ao ensino de gramática não constitui ensinar uma língua estrangeira, compreendendo, portanto, a necessidade de envolver leituras e abordando aspectos culturais e linguísticos.

Planejamos o projeto e preparamos dez aulas de 50 minutos cada uma, perfazendo um total de 20 tempos letivos. Iniciamos o Estágio Supervisionado II, tentando encontrar uma escola da rede pública de Salvador que aceitasse nosso projeto.

Conseguimos o Colégio Estadual Rubem Dario, localizado na Av. General San Martin, Salvador - Bahia dois nomes que, por uma feliz coincidência, remetem ao universo hispânico, conforme veremos mais adiante. O segundo passo foi promover a convocação de alunos na referida escola, a fim de fechar uma turma com até 25 estudantes, tendo conseguido 26 inscritos, para os quais aplicaríamos o projeto. Vale observar que, independente de nossa vontade, o curso terminou com apenas 4 alunos, por diversos motivos.

As aulas foram aplicadas no período 15 de janeiro de 2013 se estendendo até o dia 06 de fevereiro do mesmo ano. Apesar dos vários problemas: primeiro em encontrar uma escola disponível, segundo o calendário atípico por causa da greve dos professores estaduais da Bahia, terceiro a desorganização do colégio em não dispor uma sala adequada e manter as informações fornecidas, o projeto foi colocado em prática.

No início, estávamos muito apreensivas e ansiosas, visto ser uma experiência nova, diria mesmo que uma iniciação à docência. Estar à frente de uma sala com a responsabilidade de trocar conhecimentos suscita grandes expectativas. Mas ao longo das aulas, a ansiedade foi dando lugar à sensação de cumprir com um compromisso e a alegria de ver os alunos adquirindo e admirando um conhecimento novo. E a ansiedade se transformou no desejo de que as aulas pudessem ser mais do que um projeto, e se tornassem uma realidade da escola.

A aula que destacaremos nesse artigo teve como tema estereótipos (anexo 1), onde apresentamos imagens de pessoas públicas de diferentes nacionalidades e debatemos sobre o conceito de beleza, não só no Brasil, mas também ao redor do mundo. Depois desse debate que surpreendeu pelo posicionamento das alunas em pontuar que o conceito atual de beleza é um discurso social defendido por determinada classe social, passamos para a leitura de uma adaptação do conto “Las noches de los feos” de Mario Benedetti a respeito da discriminação e da valorização do padrão de beleza estabelecido pela sociedade.

A leitura foi feita primeiro pelas alunas em voz baixa, depois pelas professoras, as quais discutiram o texto com as alunas, o que complementou

o debate iniciado com as imagens (em anexo). Algumas palavras do texto suscitaram dúvidas de vocabulário, ampliando a compreensão do conto depois de devidamente explicadas. Ao final, respondemos algumas questões referentes ao conto e as imagens. Esta aula possibilitou que as professoras apresentassem um autor muito importante para a cultura hispânica e destacassem um ponto de sua obra, assim como levantassem pontos em comum e divergentes nas comunidades brasileira e hispânica no tocante à beleza.

No curso de licenciatura é fundamental que existam essas disciplinas de estágio que norteiem os professores em formação para sua vida profissional, pois, afinal é um preparo para aquilo que vão fazer por muito tempo.

A experiência na escola foi enriquecedora, embora infelizmente não tenhamos tido contato com muitos professores e alguns problemas, como já relatado, para iniciar as aulas. Tivemos problemas também para conseguir uma sala adequada, visto que utilizaríamos computador, som e data show, o que nos levou a trabalhar na biblioteca, na sala de informática e na sala de reuniões. Outra barreira que precisou ser superada foi a frequência nas aulas de apenas 4 alunas. Apesar disso fico contente que o projeto tenha se realizado. Embora a escola tenha aparelhos tecnológicos suficientes, como dito pelo próprio diretor, faltam profissionais qualificados para manusear e organizar esses equipamentos.

ANEXO 1



Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras
Departamento de Letras Românicas – Setor de Espanhol

LET A 77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola – Profa. Marcia Paraquett

ESTABELECIMENTO DE ENSINO:		Colégio Estadual Ruben Dario			
LOCALIZAÇÃO:		Av. General San Martin, 342 Salvador-Bahia			
SÉRIE:	Ensino médio		TURMA:		TURNO:
ESTAGIÁRIOS:		Ana Lúcia Menezes e Jamile Mattos			

PLANO DE AULA

AULA Nº:	4	DATA:	
ATIVIDADE TEMÁTICA:	Esteriotipos		
Objetivos	Refletir sobre o conceito de beleza imposto pela sociedade; Perceber o conceito de uma pessoa que se considera feia.		
CONTEÚDOS			
Leitura	Análise linguística	Vocabulário	
Leitura do conto: Las noches de los feos de Mario Benedetti que trata da discriminação e da valorização do padrão de beleza estabelecido pela sociedade.		Palavras relacionadas ao corpo humano, sentimentos e comportamento.	
SEQÜÊNCIA DIDÁTICA			
1. Pré-leitura (tempo – 15 min.) <u>SLIDES COM FOTOS DE PESSOAS.</u>			
2. Leitura (tempo – 20 min.) Adaptação de La noche de los feos, de Mario Benedetti, com leitura realizada pelas professoras.			
3. Vocabulário (tempo – 10 min.) Explicar as palavras de difícil compreensão.			
4. Perguntas orais (tempo – 10 min.) Os alunos responderão oralmente às perguntas relacionadas ao tema.			

RECURSOS DIDÁTICOS:	Quadro, piloto, material digitado e som.
AVALIAÇÃO:	Processual- perceber a participação e interação dos alunos com a atividade.
BIBLIOGRAFIA:	http://www.literatura.us/benedetti/feos.html acesso em 31 de maio de 2012.

1.Pré-leitura:

1.1 *Observa las figuras humanas*







1.2. Contesta:

a- ¿Qué es ser bonito?

b- ¿Conoces a alguien que todos consideran bonito?

c- ¿Estás contento(a) con tu apariencia?

2. Leitura

Escucha la lectura del texto *La noche de los feos* de Mario Benedetti, hecha por las profesoras.

LA NOCHE DE LOS FEOS (La muerte y otras sorpresas, 1968)

Nos conocimos a la entrada del cine; allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con una oscura solidaridad; desde la primera mirada registramos nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban

acompañados, todos de a dos, con la manos dadas. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.

Analizamos con detenimiento nuestras fealdades, ambos somos feos, vulgarmente feos. Ella tiene un pómulos hundido, y yo tengo una cicatriz asquerosa junto a la boca. Ni siquiera tenemos los ojos tiernos. Tanto los suyos como los míos son ojos de resentimientos que reflejan la poca resignación con la que enfrentamos nuestros infortunios.

Nos observamos con curiosidad y descaro, casi con insolencia. Recorrí con la vista la hendidura de su mejilla; ella no se inmutó. Me gustó que fuera dura y me devolviera la inspección con un estudio minucioso de la zona pelada de mi quemadura. Entramos en la sala, ella se sentó en la fila contigua y durante la hora y media que duro la película, admiramos en silencio la belleza de los protagonistas. A la salida la esperé, la seguí unos metros hasta que por fin me atreví a hablarle. La invité a tomar algo, ella me miró de arriba abajo y, para mi sorpresa, aceptó.

La cafetería estaba llena, pero al fondo del local vimos una mesa vacía, nos dirigimos hacia ella mientras pasábamos notaba los murmullos y cuchicheos de asombro de la gente. Un rostro horrible y aislado tiene, evidentemente, su interés, pero dos fealdades juntas es un verdadero espectáculo. Nos sentamos y pedimos dos cafés. Ella tuvo el coraje de sacar un pequeño espejito y arreglarse el pelo, su lindo pelo.

Hablamos largamente y con una franqueza tan hiriente que yo decidí lanzarme a fondo y le pregunté si sentía excluida del mundo. Ella, mirándome a los ojos, asintió. “Usted admira a los hermosos e incluso a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como el de aquella chica, verdad?, aunque usted sea inteligente y ella estúpida a juzgar por su risa”, le dije. Ella contestó que sí, pero esta vez no pudo sostenerme la mirada. Y yo continué, porque ya no había vuelta atrás, porque yo ya no quería volver atrás y le dije que los dos aún teníamos posibilidades de llegar a algo si nos metíamos de lleno en la más completa oscuridad. Ella se sonrojó, me miraba, tímida, mientras trataba desesperadamente de averiguar algo sobre mí.

No solo apagué la luz, corrí también la doble cortina; notaba su respiración entrecortada a mi lado, esperándome. Estiré mi mano

con cuidado hasta encontrar su pecho, entonces mis dedos vieron su vientre, sus mulos, su espalda, su pubis. En ese instante comprendí que debía arrancarme y arrancarla de aquella mentira. Reuní todas mis reservas de coraje y mi mano ascendió hasta su cara, encontró el surco del horror y comenzó una suave pero convincente caricia. Mis dedos pasaron muchas veces entre sus lágrimas. Cuando menos lo esperaba, su mano llegó a mi cara y comenzó a deslizar delicadamente de arriba abajo sobre el costurón.

Lloramos hasta el amanecer, desgraciados y felices a la vez; luego me levanté y descorrí la doble cortina.

Adaptación de Carolina dos Santos y Ainoa Pol.

3. Vocabulário

Destaca las palabras de difícil comprensión para ti.

4. Perguntas orais

Con base en el texto leído, contesta a las preguntas en portugués y por escrito.

- a- ¿Cuál es el tema central del texto?
- b- ¿Según el texto, cómo se puede caracterizar el protagonista en el sentido psicológico?
- c- ¿Cuáles son las características físicas que tienen los protagonistas? ¿Qué hace con que ellos piensen que son personas feas? ¿Qué los lleva a pensar que son personas feas?
- d- ¿Según el texto, cómo la sociedad trata a las personas consideradas feas?
- e- ¿Estás realmente satisfecho(a) con tu apariencia? ¿Hay alguna parte de tu cuerpo que te gustaría cambiar?

A EXPERIÊNCIA COM OFICINAS NO PIBID DE LETRAS: ESPANHOL DA UFG

Júlia Martins Ferreira

Naiman Soares dos Santos

Orientadora: Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

Este pôster apresenta e discute a experiência com a realização de oficinas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto da licenciatura em Letras: Espanhol, da Universidade Federal de Goiás, em uma escola pública do Estado de Goiás, situada em Goiânia, em um bairro da região norte da capital. Os objetivos desse Programa da CAPES¹, no âmbito do nosso curso de graduação, são os seguintes: 1) Inserir os bolsistas na escola, possibilitando-lhes vivenciar diferentes dimensões do trabalho pedagógico para que possam optar pelo exercício da docência, enriquecendo sua formação inicial e 2) Proporcionar experiências de prática docente privilegiando a articulação entre teoria e prática, a formação continuada para ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de espanhol, por parte de professores e alunos. Assim, procuramos atender às demandas do contexto escolar e da sala de aula para colaborar com a Professora Supervisora de Espanhol do colégio que tem apenas uma aula semanal de 45 minutos em cada turma do ensino médio, turno matutino. Nesse cenário, é bastante desafiador cumprir o papel educativo que lhe cabe ao Espanhol no ensino regular (BRASIL, OCEM, 2006), utilizar o livro didático referência *El arte de leer Español* (PICANÇO, VILLALBA, 2010) e trabalhar os gêneros discursivos propostos no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2012). Contudo, a equipe do PIBID e a Professora Supervisora têm enfrentado esses desafios propondo a realização de oficinas no contraturno que buscam contemplar as temáticas do livro didático e o trabalho com os gêneros para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada (ouvir, falar, ler, escrever, interagir e mediar). Dessa forma, a Professora Supervisora solicitou que as suas três turmas do terceiro ano matutino, do ensino médio, trabalhassem com músicas, poesias, contos e cordéis, a partir da temática do livro didático: “Música, poesía y sus amores”. As seguintes referências foram levadas e discutidas em sala de aula: a música “Monte Castelo”, de Renato Russo; os contos de fada “Rapunzel”, “Bela Adormecida” e

“Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm; poemas de amor de Pablo Neruda (à escolha dos alunos) e o livro *Las Palabras Andantes*, de Eduardo Galeano, com histórias ilustradas com xilogravuras de José Francisco Borges (J. Borges), xilogravurista e cordelista brasileiro. E, durante cinco encontros no vespertino, os alunos puderam (re)ler os textos, discuti-los, tirar dúvidas de língua, reelaborá-los, definir e ensaiar formas para apresentar esses gêneros no dia do PIBID na escola, a ser realizado no dia 11-06-13. Assim, as oficinas foram espaços de aprendizagem, comunicação e interação e também proporcionaram, por meio da Língua Espanhola, um contato interdisciplinar dos alunos com as seguintes áreas afins: português, artes, música, teatro e história, levando-os a perceber a educação de forma mais ampla e integrada (FAZENDA, 2002). Portanto, são essas experiências que queremos compartilhar neste pôster.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir a experiência com a realização de oficinas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto da licenciatura em Letras: Espanhol, da Universidade Federal de Goiás, em uma escola pública do Estado de Goiás, situada em Goiânia, em um bairro da região norte da capital. Os objetivos desse Programa da CAPES¹, no âmbito do nosso curso de graduação, são os seguintes: 1) Inserir os bolsistas na escola, possibilitando-lhes vivenciar diferentes dimensões do trabalho pedagógico para que possam optar pelo exercício da docência, enriquecendo sua formação inicial e 2) Proporcionar experiências de prática docente privilegiando a articulação entre teoria e prática, a formação continuada para ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de espanhol, por parte de professores e alunos.

O Subprojeto da licenciatura em Letras: Espanhol se organizou da seguinte maneira para que os objetivos do projeto fossem cumpridos: às segundas-feiras visitamos para acompanhar as aulas de espanhol na escola e às quartas nos encontramos na Universidade para planejamento e discussão de textos teóricos, além de leituras e trabalhos realizados em casa. O grupo é composto pela professora supervisora da escola, a professora coordenadora da área de espanhol da UFG e seis pibidianas. No início da parceria, nos foram apresentadas as seguintes problemáticas pela professora supervisora para a realização de nosso trabalho: a questão da avaliação, da inclusão e da interdisciplinaridade. Estes temas foram escolhidos pois fazem parte do cotidiano da professora supervisora na escola, uma vez que a escola trabalha com alunos com necessidades especiais, tem uma larga jornada de avaliações bimestrais e a partir do trabalho interdisciplinar a professora supervisora tentar chamar mais atenção ao espanhol na escola. Assim, fomos separadas por duplas a partir dos temas e, posteriormente, a partir de cada ano do ensino médio.

As oficinas surgiram a partir da necessidade de ampliar o trabalho com o espanhol, que tem apenas uma aula semanal de 50 minutos na escola, e das discussões feitas pelo grupo a partir das visitas à escola e reuniões. Neste trabalho nos concentraremos na interdisciplinaridade que foi o eixo para as oficinas e para o dia do PIBID e na inclusão, pois, além de ter ocupado uma das salas no dia do PIBID, é parte integral do convívio entre os alunos.

1 | Agradecemos a CAPES o apoio financeiro a este programa.

Referencial teórico

Assim como foi dito anteriormente, os temas que nortearam nosso trabalho foram os seguintes: a interdisciplinaridade, a inclusão e a avaliação. Aqui gostaríamos de destacar a temática da interdisciplinaridade que foi o eixo norteador das oficinas a partir da parceria colaborativa que se estabeleceu entre o espanhol e disciplinas afins, tornando possível planejar e colocar em prática o dia do PIBID na escola, como veremos mais adiante. A interdisciplinaridade está contemplada nos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras em nosso país (PCNs+, 2000; OCEM, 2006) e a compreendemos de acordo com Fazenda (2002, p. 10), como

[a] substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano [...] é uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. [...] É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular.

Sendo assim, as oficinas propostas para os terceiros anos do ensino médio abordavam os temas: contos, cordéis, música e poesia. Todos eles estavam contemplados no livro didático adotado no colégio: *El arte de leer en español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010) e acabaram propiciando, através do espanhol, o contato com as áreas de português, artes, música, teatro e história, levando o aluno a uma percepção mais ampla do conhecimento. Uma vez que a parceria foi positivamente estabelecida, o trabalho se tornou mais significativo, dando a entender que a interdisciplinaridade é possível a partir de uma interação entre alunos e professores.

Além disso, assim como dizem os PCNs (2000, p. 22), “[...] a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas”. Com isso, a professora supervisora propôs nas suas aulas como forma de avaliação que os alunos criassem suas próprias histórias, poemas, cordéis e músicas a partir de sua própria realidade. Fazendo-nos perceber que podemos aproveitar nosso cotidiano, nosso contexto, ou paralelo a ele, para podermos criar e aventurar na busca do conhecimento.

Durante as oficinas pudemos perceber o avanço e comprometimento de alguns alunos, principalmente em relação à pronúncia do espanhol. Além disso, os alunos também avançaram em relação às atividades. Alguns fizeram traduções, como o grupo da música que traduziu a música “Monte

Castelo” do Legião Urbana usando os dicionários e o auxílio das pibidianas, outros criaram suas próprias histórias como o conto de fadas da Rapunzel que as alunos começaram em casa e trouxeram para que trabalhássemos nas oficinas.

Quanto à questão da inclusão escolar, a entendemos de acordo com Mantoan (2005, p. 24) é:

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro (2005, p.24).

Com isso, podemos dizer que a inclusão não é diretamente relacionada para apenas pessoas com necessidades especiais, deficientes físicos e mentais, como a maioria das pessoas imagina. Ela é, pois, para todas aquelas pessoas que de alguma forma sofrem discriminação, como por exemplo: raça, gênero, classe social, entre outros. E a inclusão tem como princípio fundamental, aprender a conviver com as diferenças. Este foi um dos fatores imprescindíveis durante as oficinas, pois os alunos “sentiram na pele” o que é trabalhar em grupo e o que necessita para que este trabalho seja cumprido, a partir da interação que obtiveram durante todo o processo das oficinas.

Está previsto nos PCNs (BRASIL, 2002), é preciso que o aluno desenvolva autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, as oficinas não valeram nota, e os alunos não souberam com antecedência que valeria frequência, por isso, os alunos que compareceram às oficina foram porque sabiam que ali conseguiriam melhorar seu desempenho no espanhol.

Discussão dos resultados

Nós da equipe do PIBID e a Professora Supervisora enfrentamos desafios ao propor a realização de oficinas no contraturno para alunos do ensino médio do matutino que muitas vezes trabalham ou moram longe da escola. As oficinas tinham o objetivo de contemplar as temáticas do livro

didático e o trabalho com os gêneros discursivos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada (ouvir, falar, ler, escrever, interagir e mediar). Tentando assimilar o que foi proposto pelo livro didático e pelo currículo referência do Estado de Goiás a Professora Supervisora solicitou que as suas três turmas do terceiro ano matutino, do ensino médio, trabalhassem com músicas, poesias, contos e cordéis, a partir da temática do livro didático: “Música, poesía y sus amores”. Tendo em vista que este currículo referência do Estado de Goiás, propõe acima de tudo estabelecer a interdisciplinaridade com todas as áreas. E foi justamente o que foi proposto para os alunos durante as oficinas, auxílio de outras disciplinas para o cumprimento do trabalho. O currículo referência do Estado de Goiás tem o “objetivo de contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização em sala de aula” (2013, p. 8) assim, os gêneros discursivos propostos para o segundo bimestre do ensino médio são: contos, programação de cinema e TV e vídeo clips (2013, p. 112). Como dito anteriormente, para assimilar o currículo referência e o livro didático, a professora optou por trabalhar com contos, poesias, músicas e cordéis.

As seguintes referências foram levadas e discutidas em sala de aula: a música “Monte Castelo”, de Renato Russo; os contos de fada “Rapunzel”, “Bela Adormecida” e “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm; poemas de amor de Pablo Neruda (à escolha dos alunos) e o livro *Las Palabras Andantes*, de Eduardo Galeano, com histórias ilustradas com xilogravuras de José Francisco Borges (J. Borges), xilogravurista e cordelista brasileiro. E, durante cinco encontros no vespertino, os alunos puderam (re)ler os textos, discutir, tirar dúvidas de língua, reelaborá-los, definir e ensaiar formas para apresentar esses gêneros no dia do PIBID na escola, a ser realizado no dia 11-06-13. O intuito deste dia era de nos apresentar para toda a escola e mostrar os resultados dos trabalhos que os alunos fizeram conosco durante o primeiro semestre. De princípio iríamos apenas auxiliar estes alunos durante as oficinas, para que pudessem realizar apresentações na sala de aula para complementar a nota do trabalho porém, as oficinas serviram para montar um workshop com os melhores trabalhos neste dia, proporcionando aos alunos uma chance de expor suas produções.

Não tivemos contato com os alunos durante a apresentação do material na hora da aula, no entanto, durante as cinco segundas-feiras de oficinas, percebemos num primeiro momento um certo desinteresse e falta de

autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. Isto pode ser observado, pois, muitos chegavam sem a leitura prévia dos textos, não chegavam no horário marcado e, principalmente, queriam que nós dêssemos a resposta. Para monitoramento dos alunos durante as oficinas, tínhamos uma lista de presença para auxiliar a professora supervisora sobre a frequência para que também contasse na nota do trabalho final. Porém no decorrer das oficinas observamos um crescimento em relação ao comprometimento e interesse dos alunos.

Os alunos tiveram cinco segundas-feiras para realizar todo o trabalho e solicitar nosso auxílio. Todavia, compreendendo a realidade dos alunos da escola, não eram todos os horários que tínhamos alunos presentes, com o intuito de realizar o trabalho. Muitos trabalhavam no turno da tarde, muitos tinham que ficar em casa para ajudar os pais, alguns moravam muito longe, outros não tinham condições de pagar mais um ônibus no dia. Mas, grande parte dos que compareceram se comprometeram com o trabalho e se desenvolveram bastante, principalmente em relação a pronuncia do espanhol.

Para o primeiro dia de oficina preparamos materiais que os auxiliassem em suas escolhas, sejam elas, contos, músicas, poesias ou cordéis. Os materiais foram: outras letras de música, um pequeno texto explicando a estrutura dos contos de fada, as versões dos Irmãos Grimm das histórias da Rapunzel, da Branca de Neve e da Bela Adormecida, alguns poemas do Pablo Neruda e os cordéis que foram apresentados na sala de aula. Muitos alunos chegavam sem nenhum material e outros não sabiam o que tinham que fazer e nem por onde começar. Pensaram que estávamos ali para fazer a tarefa a qual foi designada a eles, não nos viam como auxílio e sim como alguém que iria fazer todo o trabalho. A partir das diversas alegações, mesmo com a reclamação e a cara de desânimo dos alunos, realizamos algumas orientações e solicitamos que eles realizassem uma pesquisa, que lessem e até mesmo comesçassem a produzir algum material sobre o tema escolhido, para que na semana seguinte continuássemos o trabalho.

No segundo dia de oficina, alguns alunos já chegaram com o material pronto, aqui destaco o grupo da música que começou a tradução da música “Monte Castelo” do Legião Urbana em casa e nos procurou para algumas palavras que não encontraram no dicionário ou que não devam certo com a melodia. Este grupo em específico participou de todas as oficinas e depois da tradução terminada se focaram na pronuncia e na melodia da música. Ainda na segunda oficina apareceram alguns alunos que não vieram

no primeiro dia sem seus parceiros de grupo e sem nenhum material pronto, ou uma ideia trabalhada. Em relação a estes alunos, assim como no primeiro dia, passamos a orientação para que já trouxessem algum material pronto para que pudessemos complementá-lo.

No terceiro dia de oficina, chegaram alguns alunos com algum material, porém, em português para que fosse feita a tradução, mesmo com a orientação da professora supervisora de que toda a atividade fosse desenvolvida em espanhol. A maioria pensou que nós faríamos a tradução de toda a atividade, mas, depois que explicamos que a aprendizagem só seria efetiva se os próprios alunos passassem pelo processo de buscar a palavra no dicionário e que nosso papel era ajudá-los, eles se conformavam e iniciavam ali mesmo nas oficinas o trabalho de tradução com a ajuda de alguns dicionários disponibilizados pela biblioteca e juntamente com o nosso auxílio e correções. Muitos obtiveram sucesso durante essas atividades.

No penúltimo dia ainda apareceram alunos que nunca tinham ido antes às oficinas, porém em um número muito pequeno. Muitos já trouxeram as traduções solicitando nosso auxílio para realizar algumas correções, alguns realizaram as traduções através da internet, do *Google translator*, passando do português para o espanhol seus textos, outros já tinham a tradução pronta, a qual começaram no dia da oficina anterior. Para estes últimos alunos, reservamos seu tempo para treinar a pronúncia e, nos casos dos contos de fada, a interpretação.

Para a última segunda de oficina, foi um dos dias mais movimentados, os alunos estavam ansiosos com a data da entrega e apresentação do trabalho, então queriam que ajudássemos além do que propusemos ajudar, que terminássemos o que eles não haviam finalizado. Alguns trabalhos já estavam prontos, outros ensaiando músicas, alguns dramatizando para se sentirem mais seguros no dia da apresentação dos trabalhos, que já estava marcada antes mesmo de iniciar as oficinas.

Mesmo com todos os avanços durante as oficinas os alunos nos surpreenderam de maneira positiva e negativa. Muitos dos alunos que foram nas oficinas apresentaram muito bem no dia da apresentação em sala, no entanto algum número de grupos simplesmente não apresentou de acordo com o solicitado, muitos leram os poemas, muitos realizaram apresentações de última hora, alguns que tinham participado das oficinas não apresentaram o material. A professora supervisora ficou completamente decepcionada em relação a estes alunos, no entanto, alguns alunos que não puderam participar das oficinas, por algum dos motivos antes apresentados,

apresentaram ótimos trabalhos, alguns inclusive, que foram utilizados no jornal.

O dia do PIBID a escola foi planejado de maneira interdisciplinar pelos três Pibids que atuam na escola: Espanhol, Geografia e Ciências Sociais. Foram divididas três salas para cada grupo sendo que uma das salas foi composta pelos Pibids de Geografia e Ciências Sociais. Para enriquecer este dia, publicamos um jornal para o dia do PIBID com os melhores trabalhos realizados até o momento. Para os alunos do 1º ano desenvolvemos algumas atividades em quadrinhos com personagens conhecidos do mundo hispânico como Mafalda, Condorito e Gaturro, assim como, quadrinhos muito utilizados no *Facebook*, entre outras da atualidade, para que eles criassem a história em espanhol com o intuito de trabalhar o discurso formal e informal em espanhol, pois só havia imagens. Para os alunos do 2º ano anúncios publicitários. Já para o terceiro ano, os melhores resultados das oficinas no contraturno. O intuito deste jornal era o reconhecimento dos trabalhos dos alunos com os professores e pibidianos, se tornando um incentivo a mais para os alunos.

No dia do PIBID na escola, as salas do espanhol foram divididas pelos três anos do ensino médio. O primeiro ano ficou com a sala intitulada “*De cerca nadie es normal*”, o segundo ano ficou com a sala “*Identidad latinoamericana*” e o terceiro ano com a sala “*Música, poesía y sus amores*”. Cada dupla ficou responsável para auxiliar os alunos em suas apresentações. Na sala intitulada “*de cerca nadie es normal*”, propusemos aos visitantes uma discussão sobre o que é a inclusão, com a presença de um aluno Surdo do 1º ano juntamente com sua professora de apoio para nos auxiliar durante as apresentações. Propusemos que o aluno Surdo ensinasse para os visitantes alguns sinais básicos em Libras, assim como na Língua de Sinais em Espanhol. Focamos também em um vídeo, da cantora María Jimena Pereyra, com a música *Si no estás aquí*, que inclui a Língua de Sinais na variedade chilena do Espanhol. Neste vídeo podemos ver uma grande variedade de pessoas que utilizam a mesma língua para se comunicar, a Língua de Sinais. A proposta presente neste vídeo está na questão de respeitar a diferença e que todos nós somos diferentes um do outro. Mostra que estamos em um mundo que há uma grande diversidade de pessoas que escolhem um estilo ao qual se sente bem, como punk, por exemplo. E que independente dela estar vestida desta forma, gostar das músicas etc, ela é uma pessoa normal como qualquer outra e merece respeito. Assim como o punk, mostra uma policial fazendo seu trabalho no trânsito, um florista vendendo flores para uma mulher, um

anão que gostaria de jogar bola com outros caras “normais” e no final ele consegue, várias pessoas de todas as formas, e raças se interagindo. Tudo isso para mostrar aos alunos a diversidade e as possibilidades que existem para o termo inclusão, todos nós somos diferentes uns dos outros, mas nem por isso devemos minimizar ou se inferiorizar diante ao outro.

Na sala, intitulada “identidad latino-americana” os alunos apresentaram a pesquisa interdisciplinar que envolvia espanhol, história e geografia. A parceira surgiu a partir do trabalho com a temática identidade social, propuseram atividades em conjunto para que os alunos pudessem refletir e se (re)conhecer como latino-americanos. Os grupos se organizaram na sala de modo que todos pudessem passar por todas as apresentações. Os grupos apresentaram sobre América do Norte, América do Sul e América Central, com apresentação de mapas, comidas típicas, músicas, vestimentas e a história referente à colonização espanhola. Foi uma experiência muito rica, pois, pudemos observar que os alunos atingiram o objetivo de, a partir da pesquisa, refletir e chegar a uma conclusão. Essa conclusão veio em uma das apresentações na qual a aluna disse que, a partir do estudo feito, pôde perceber que não somos tão diferentes dos nossos vizinhos, pois sofremos influências na história e na cultura. Além disso, um dos alunos do terceiro ano, a partir do estudo que o Pibid de geografia sobre a imigração no Brasil, escreveu um poema sobre os imigrantes que foi lido e aplaudido na sala do segundo ano.

Já na sala intitulada “Música, poesía y sus amores” ocorreram as apresentações das atividades realizadas pelos terceiros anos do ensino médio, como conclusão da atividade proposta durante as oficinas. Nesta sala ocorreu dramatização de contos como uma nova versão da Bela Adormecida, onde as alunas representaram e uma nova versão da Rapunzel com fantoches. Os cordéis produzidos pelos alunos foram expostos na sala para que qualquer um lesse. Infelizmente, o grupo que ensaiou a música “Monte Castelo” do Legião Urbana não pode cantar no dia, pois, o integrante que tocava o violão, tinha uma consulta médica, o que fez com que os outros participantes se sentissem inseguros em relação à apresentação.

Conclusão

As oficinas vieram como um apoio para a realização da atividade de avaliação do segundo bimestre. Com o desafio de ensinar espanhol nas

escolas, com apenas uma aula por semana, de cinquenta minutos, com alunos desinteressados, seria difícil para a professora auxiliar seus alunos para um melhor desempenho nas apresentações. Entretanto, também encontramos desafios nas oficinas, o principal deles foi o desinteresse dos alunos. Dos que participaram pudemos perceber avanços positivos, para com a disciplina de espanhol, colocando-a na lista de importância, assim como, demonstraram dedicação e comprometimento, por exemplo, no cumprimento do trabalho realizado durante as oficinas. Porém mesmo que alguns tenham comparecido as oficinas não apresentaram seus trabalhos finais.

Mesmo com todas essas dificuldades, as oficinas geraram frutos que se apresentaram no dia do PIBID na escola além de um contato direto com os alunos e o desenvolvimento da fala, escrita e autonomia dos mesmos. O dia do Pibid atingiu seu objetivo quando parou a escola por uma manhã para que as apresentações acontecessem, os alunos participaram dos workshops e interagiram com os colegas, e conseguimos o trabalho interdisciplinar com os Pibids de Geografia e Ciências Sociais.

Por fim, como trabalho concreto do transcurso que passamos na escola, obtivemos sucesso com a produção do jornal. Com a publicação dos trabalhos feitos pelos próprios alunos durante o semestre, eles se identificaram no/com o jornal e puderam levar para suas casas.

A experiência nos enriqueceu, e nos faz querer dar continuidade ao trabalho que iniciamos com estes alunos na escola para futuros projetos.

Referências Bibliográficas

- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio* – conhecimentos de espanhol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.
- FAZENDA, Ivani C. A.. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5ª edição. São Paulo: Layola, 2002. 101p.
- PICANÇO, D. C. de L., VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer en español: língua estrangeira moderna: espanhol, volume 2/ ensino médio*. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010.

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Katia Aparecida da Silva Oliveira
(Apoio da CAPES)

Pensar no ensino de espanhol e, especialmente no tipo de ensino que se pretende propor, considerando a obrigatoriedade do ensino de espanhol - estabelecida pela lei 11.161/2005 - nas escolas de ensino médio brasileiras, é algo essencial no momento em que vivemos, uma vez que com a implantação do ensino desse idioma se pode oferecer um ensino mais instrumental - geralmente centrado na leitura -, um ensino voltado para a comunicação, para a formação profissional ou mesmo para uma formação cultural. Nesse sentido, não seria equivocado afirmar que a opção por um tipo ou outro de ensino vai acabar refletindo o perfil de cidadão que a escola pretende formar.

Para se oferecer o ensino de língua espanhola em escolas regulares, porém, deve-se pensar também em promover uma formação docente capaz de impulsionar o ensino da língua espanhola a partir do posicionamento pedagógico considerado ideal para essa realidade escolar.

Dessa forma, pensando, inicialmente, nos objetivos do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, pode-se recorrer às “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (OCNEM), publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação. As OCNEM apresentam um capítulo dedicado especificamente ao ensino de espanhol, denominada “Conhecimentos de espanhol”, que apresenta reflexões e posicionamentos sobre os objetivos do ensino da língua espanhola no Brasil, levando em consideração a realidade e as necessidades dos alunos que optarão por cursar essa língua estrangeira, uma vez que embora o oferecimento do

ensino de língua espanhola seja obrigatório para as escolas de ensino médio, é optativo para os seus alunos.

Como se trata de um documento oficial, as OCNEM propõem algumas diretrizes para o ensino do espanhol, ainda que não deixem de esclarecer que o ensino da língua espanhola deve ser sempre discutido pelos professores e comunidade escolar.

Em outro trabalho relacionado ao ensino de espanhol (OLIVEIRA, 2009), comentei que é possível afirmar que esse é um documento que, embora seja oficial e que, portanto, tenha um papel prescritivo, cria uma abertura democrática para que o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola seja construído não só pelas diretrizes que apresenta, mas também pelos seus protagonistas.

A partir da leitura das OCNEM é possível encontrar a proposta de que o ensino do espanhol não esteja restrito unicamente ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas. Considera-se, no documento, que o ensino de uma língua estrangeira comporta uma série de elementos extralinguísticos que devem ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e que são imprescindíveis para a formação dos alunos.

Dentre os diferentes fatores extralinguísticos abordados ao longo das OCNEM, pode-se destacar a questão de que o espanhol é uma língua que ocupa um lugar bastante marcado no imaginário brasileiro. A língua espanhola, que muitas vezes é vista como uma “língua fácil” e que é representada, geralmente, por uma série de estereótipos; pode e deve ser rerepresentada pelo professor aos alunos de forma que sejam, aos poucos, reconstruídos a imagem e o espaço ocupados por essa língua em nossa cultura. Além disso, é imprescindível que também sejam reconhecidas, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a diversidade cultural, histórica e social dos povos que têm o espanhol como língua materna.

É importante perceber que ao reconhecer a diversidade que compõe as culturas dos diferentes povos falantes da língua espanhola, cria-se a possibilidade de que o aluno brasileiro reflita, a partir da diferença entre as culturas estrangeiras e a sua própria cultura, não somente sobre a sua identidade, como também sobre o seu papel como cidadão. Como diz Goettenauer (2005: 64):

A questão não é apenas sensibilizar o aluno e buscar formas para ensinar atitudes imparciais diante de outros valores, outras tradições, outros modos de ver, viver e nomear a realidade. Trata-se de algo bem mais complexo: acolher o outro e compartilhar com

ele hábitos, costumes, idéias, posicionamentos etc. O domínio de outro idioma não se reduz à mera aquisição de um instrumental: algo que se maneja com maior ou menor facilidade para alcançar um propósito – conseguir um emprego, viajar, escrever cartas, prestar o vestibular etc. apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo.

Partindo desse raciocínio, pode-se dizer que o ensino de língua espanhola, transforma-se em mais um elemento que pode contribuir para o processo de formação da identidade de nossos alunos.

Ao deixar de ser vista como algo puramente instrumental, a língua espanhola já não será vista como uma mera ferramenta da qual o aluno se utiliza para chegar a um determinado conhecimento, no caso, por exemplo, de leituras em língua espanhola, ou mesmo como um facilitador para a comunicação em situações específicas. Com o foco no ensino da diversidade, da diferença, e conseqüentemente, na reflexão acerca das culturas estrangeiras em relação à materna, a língua espanhola deixa de ser um “instrumento” para ser também parte constituinte daquele que a aprende.

Ao refletir acerca a diferença, o estudante de língua estrangeira, além de reconhecer a si mesmo, desenvolve uma postura tolerante, na qual o diferente pode ser aceito e compreendido. Com isso, o preconceito, seja ele qual for, é combatido e a intolerância abre espaço para a convivência e a aceitação da diversidade.

Entrando em contato com outra língua, aprendendo-a e começando a desenvolver outro olhar sobre o mundo, é importante considerar que também é possível contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania dos alunos nas aulas de uma língua estrangeira, já que é possível considerar que

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. (OCNEM, 2006, p. 132).

Formar cidadãos é uma das mais importantes atribuições da escola, assim, pode-se considerar essencial que tenhamos no ensino de espanhol (e de qualquer outra língua) mais uma abertura para a constituição dos cidadãos que teremos no futuro, principalmente se pensarmos que o ensino de línguas estrangeiras possibilita a reflexão sobre diferentes contextos e práticas sociais.

Ao considerar a proposta das OCNEM para o ensino de língua espanhola é possível perceber que esta parece ir de encontro com as atuais discussões acerca da formação intercultural no ensino de línguas.

Antes de tratar dessa questão, porém, é interessante apresentar a visão de interculturalidade da qual parte este trabalho, para isso, recorre-se às palavras de Baralo (2003:152-153):

En las sociedades interculturales [...] los diferentes grupos culturales, procedentes de nacionalidades distintas, viven dentro de un mismo territorio y mantienen abiertas las relaciones de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus propios valores y de sus modos de vida. Se puede hablar en estos casos de procesos de tolerancia activa y del establecimiento de relaciones de igualdad, donde todos tienen la misma importancia, donde no hay superiores e inferiores, mejores ni peores. La interculturalidad es un proceso, no un objetivo en sí mismo.

Considerando, assim como Baralo, a interculturalidade como um processo, pode-se pensar que esta é uma competência que se desenvolve no indivíduo e que está sempre se renovando a partir da convivência com a diversidade, a partir da aceitação, compreensão, interação e integração com outras culturas.

Pensar o ensino de língua espanhola a partir de uma perspectiva intercultural, então, supõe promover um contexto de ensino-aprendizagem que, mesmo que não se dê dentro de um grupo cultural diferente daquele de onde provém o aluno, toma o conhecimento de aspectos culturais de outros povos como o início de uma relação de reflexão, compreensão e convivência com a diferença.

Para Iglesias (s/d: p.20):

[...] el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE es distinto a enseñar cultura en la clase de lengua. El objetivo no es simplemente el conocimiento de la otra cultura, ni es sólo adquirir la habilidad de comportarse adecuadamente en esa cultura. Desarrollar la competencia intercultural exige una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general.

Assim, um contexto de ensino que proponha o desenvolvimento da competência intercultural não se limita a apresentar elementos de cultura como algo simplesmente curioso, na verdade, um ensino que vise a promoção da interculturalidade deve estar essencialmente comprometido com um processo de entendimento e aceitação de outra(s) forma(s) de mirar e compreender o mundo.

É importante considerar, também, que o processo de reflexão sobre outras culturas, como já se disse, envolve um processo de conscientização e reinterpretação da cultura materna. O aprendiz de língua estrangeira, nesse contexto, acaba por deixar a sua zona de conforto e passa a desenvolver outra interpretação de sua própria cultura e de si mesmo.

Dessa forma, a formação intercultural pode ser vista como um processo de transformação do indivíduo, que passa a adotar uma postura mais respeitosa e positiva frente a manifestações culturais diferentes daquelas comuns à sua própria cultura, além de desenvolver uma postura mais tolerante em relação à diferença.

Não se pode deixar de recordar, porém, que para que esse tipo de ensino de língua espanhola, centrado na formação intercultural dos alunos, seja oferecida nas escolas, é preciso, primeiramente, formar professores dentro dessa mesma perspectiva, não só para que desenvolvam esse tipo de prática no exercício da docência, mas também para que a vivenciem e a transformem em um elemento componente do cotidiano escolar.

Pode-se pensar, assim, que ao oferecer esse tipo de formação aos futuros professores de espanhol, é possível considerá-los multiplicadores dessa forma de interpretar o mundo e de conviver com manifestações culturais diferentes da sua própria.

Nesse sentido, para oferecer esse tipo de formação a futuros docentes parece ser preciso repensar a forma como se organizam os cursos de licenciatura em Letras, responsáveis por formar professores de línguas estrangeiras. Conforme comentei em outro trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 564), os modelos de cursos que prevalecem nas universidades brasileiras

são, em sua maioria, oferecidos na modalidade de licenciatura dupla, na qual, normalmente, se pode obter a habilitação em língua portuguesa e em uma língua estrangeira. Esse perfil de curso, que tem sua origem na década de 60, quando surgiu a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras, acabou por priorizar, graças à considerável demanda por professores de língua portuguesa da época, a habilitação em português.

Essa estrutura de curso na qual o ensino e a formação de docentes de língua materna é privilegiado em detrimento da formação em língua estrangeira persiste ainda hoje. Não se pode negar que umas poucas instituições de ensino superior já começam a oferecer novas estruturas de curso, principalmente de habilitação única, o que poderia significar a existência da adoção de uma nova perspectiva de formação de docentes de português ou de línguas estrangeiras; porém, o simples fato de que um curso de Licenciatura em Letras ofereça habilitações únicas, não significa, necessariamente, que a concepção que o guia seja inovadora ou muito diferente da estrutura oferecida pelos cursos “tradicionais”.

Pensando especificamente nos cursos que oferecem a habilitação em língua espanhola (e suas literaturas), o que se observa ao pesquisar a forma como se dá o oferecimento de tal habilitação (tanto no caso de habilitação única, como no caso de dupla habilitação) em diferentes instituições de ensino superior (já que atualmente as os projetos pedagógicos de cursos e suas dinâmicas curriculares podem facilmente ser consultados por internet) é que há uma tendência a organizar os cursos em um núcleo básico, formado, geralmente, por disciplinas de linguística, teoria literária e às vezes latim e literatura antiga; e um núcleo específico, formado por três grandes eixos: língua espanhola, literaturas espanhola e hispano-americana e metodologia de ensino de espanhol.

Vale dizer que não se pretende aqui discutir a distribuição de carga horária dos cursos para diferentes disciplinas ou áreas de formação, o que se quer demonstrar é que a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, em geral, apresentam uma estrutura “engessada” sem muito espaço para uma proposta de formação intercultural. Dividindo-se entre a formação linguística, literária e pedagógica de futuros professores de espanhol, esses cursos não estabelecem um espaço formal para o reconhecimento e a reflexão acerca de elementos de história, sociedade, cultura e arte, entre outros; dos países falantes da língua espanhola, essenciais para construir um modelo de formação que promova o desenvolvimento da competência intercultural.

Deve-se esclarecer que, ao dizer que não existe um espaço formal para uma formação mais ampla nesses cursos, o que se busca afirmar, na realidade, é que não há, geralmente, o oferecimento de disciplinas ou a discriminação de conteúdos específicos que tratem de aspectos de cultura (no sentido mais amplo da palavra, abordando questões históricas, antropológicas, ideológicas, etc) dos povos falantes de língua

espanhola. O que se encontra, muito raramente, é o oferecimento de uma disciplina quase sempre denominada “Cultura Hispânica”, que, sozinha, não é capaz de viabilizar um processo tão complexo como o de formação intercultural.

Dessa maneira, o que acaba acontecendo nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol é a apresentação superficial de elementos de culturas hispânicas em meio às disciplinas que formam os três eixos basilares da formação docente. Assim, em meio às aulas de língua, literatura ou metodologia de ensino de espanhol, são abordados um ou outro elemento de cultura, muitas vezes beirando o estereótipo ou sendo apresentado como simples curiosidade.

Paralelamente a esse contexto surge o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, um programa financiado pela CAPES que tem por objetivo aprimorar o processo de formação docente, aproximando os Institutos de Ensino Superior das escolas de ensino básico e concedendo aos futuros professores a possibilidade de articular as teorias aprendidas à prática docente.

O programa é organizado com subprojetos das diferentes áreas de licenciatura e conta com a participação de um professor universitário, que orienta as ações do subprojeto da área, com um professor da rede básica de ensino, que acompanha os futuros professores nas ações desenvolvidas nas escolas ou fora delas, e com alunos de cursos de licenciatura. Vale dizer, também, que todos os participantes do programa recebem bolsas para sua permanência no programa.

Assim, o PIBID se transforma em um espaço diferenciado de formação inicial e continuada, uma vez que no âmbito do programa é possível não somente estabelecer um ambiente de discussões sobre a profissão docente ou sobre a realidade escolar; nele é possível aprofundar o conhecimento dos alunos-bolsistas sobre diferentes saberes, inclusive, no caso dos programas vinculados à formação de professores de espanhol (ou de outras línguas estrangeiras), aqueles referentes às culturas próprias dos povos hispano-falantes.

Ao participar da rotina escolar e compartilhar a experiência docente com os professores que atuam na rede básica de ensino, o futuro professor não só reconhece ambiente de trabalho em que atuará, como também vivencia situações reais de ensino-aprendizagem, experimentando e tendo de se posicionar, inclusive, em acontecimentos problemáticos relacionados ao contexto escolar.

No âmbito do programa, assim, pode-se adotar uma perspectiva formativa que tenha por objetivo promover a reflexão como elemento primordial da formação docente. Junto à reflexão, é possível, também, fomentar a prática investigativa, contribuindo para que o futuro professor desenvolva a habilidade de solucionar problemas, inovar e criar novas práticas de ensino, além de produzir novos conhecimentos.

Dessa maneira, ao promover a reflexão e a pesquisa, o PIBID pode abrir caminhos para uma visão da formação docente como um processo em que o professor não é um simples detentor do conhecimento, mas alguém que é capaz de interagir com os diferentes saberes necessários, não somente para sua prática profissional, como também para seu desenvolvimento e crescimento individual.

Tratando, particularmente, no caso da formação de professores de língua espanhola, o PIBID acaba sendo um espaço no qual o processo de formação docente se articula com a formação linguística, e, de forma muito interessante, com a formação cultural, social, histórica (e intercultural, por extensão) e individual.

Como espaço de formação docente, o PIBID permite a abordagem e discussão de temas relacionados à implantação do ensino de língua espanhola no Brasil e à políticas linguísticas em geral, à formação docente, à abordagens e metodologias de ensino, ao uso de recursos didáticos, à avaliação e produção de materiais didáticos, entre outros. É interessante notar que a discussão teórica desses temas, por um lado, contribui para a formação oferecida pelo curso de Licenciatura e, por outro, o futuro docente tem a oportunidade de experimentar, de colocar em prática, os conceitos aprendidos.

A experiência formativa proporcionada pelo PIBID, então, não está circunscrita à teoria, mas na articulação de conhecimentos à dimensão prática do magistério, algo que, segundo Imbernón (2005, p. 64), é importante para a formação inicial de professores. Para exemplificar essa característica inerente ao programa, podemos pensar no caso das abordagens e metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira, que são, por um lado, estudadas e discutidas e, por outro, colocadas em prática no contexto da escola onde o programa atua.

Nesse sentido, os futuros professores que participam do PIBID têm a oportunidade de construir seus conhecimentos pedagógicos aliando diferentes saberes às suas primeiras experiências profissionais.

Outra esfera de formação se revela em contínuo desenvolvimento dentro do PIBID: a linguística. A princípio, pode-se pensar que a aprendizagem

do espanhol, objeto de trabalho do docente em formação participante do PIBID, deva se dar no âmbito do curso de Licenciatura em Letras, uma vez que nele há disciplinas específicas para desenvolver diferentes habilidades e competências linguísticas do graduando, porém, ao participar da rotina de ensino-aprendizagem do espanhol nas escolas, o estudante se vê em uma situação na qual é necessário aprofundar ainda mais os seus conhecimentos de língua estrangeira.

Com a possibilidade de produzir materiais didáticos, atividades lúdicas, exercícios e outras atividades importantes para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol, os bolsistas do PIBID acabam aprofundando seus conhecimentos linguísticos, já que precisam pesquisar e estudar elementos de língua espanhola como léxico, pronúncia, morfologia, sintaxe, variação linguística, entre outros, para produzirem recursos didáticos adequados para as aulas de que participam.

Os futuros professores com isso, pouco a pouco, conforme avançam em seu curso de graduação e atuam no PIBID, adquirem novos conhecimentos de espanhol, praticam a língua e se sentem mais seguros em relação àquela que deverão ensinar e que será seu objeto de estudo ao longo de sua carreira.

Como se viu anteriormente, em um sentido mais amplo, o conhecimento linguístico, para que seja significativo e transformador - seguindo a perspectiva das OCNEM - , deve estar acompanhado de conhecimentos culturais, sociais e históricos.

Assim, não seria um engano dizer que o PIBID possibilita que o seu bolsista construa, em meio às atividades que desenvolve, um olhar diferenciado em relação aspectos das culturas de povos falantes de espanhol, reconhecendo, a partir da diversidade com que se depara, outras possibilidades de leitura da realidade e do mundo.

É possível afirmar que dentro do PIBID se cria um ambiente propício para refletir, discutir e compreender a diversidade que constitui o universo hispânico, possibilitando o desenvolvimento de uma formação intercultural.

Mas essa formação não se limita somente aos futuros professores que participam do PIBID, o reconhecimento da diferença e a sua compreensão podem ser levados às escolas onde se realizam as atividades do programa. Seja nas aulas de espanhol ou em oficinas, palestras, gincanas e quaisquer outras atividades desenvolvidas na escola, o conhecimento cultural pode vir a ser abordado, incentivando a compreensão e a convivência

com o diferente, promovendo a tolerância e propiciando uma formação intercultural.

Pode-se crer que o fato de o PIBID se configurar como um programa multifacetado e aberto para diferentes ações que enriqueçam o processo de formação docente é o que lhe permite promover o aprofundamento de diferentes questões concernentes ao magistério, inclusive, como foi possível observar, aquelas que propiciam o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Essa perspectiva de formação, porém, não pode deixar de ser vista como um processo, como algo em permanente desenvolvimento, já que uma formação intercultural só é possível se desenvolvida a partir de uma série de ações, discussões e reflexões. Além disso, deve ser percebida como algo que se transforma em parte do indivíduo, da sua maneira de compreender o mundo e de se relacionar com ele.

Promovendo uma formação que fomenta o desenvolvimento de uma competência intercultural, o PIBID prepara os futuros professores para colocarem em prática as considerações das OCNEM e para contribuírem para a formação de alunos mais conscientes de sua cultura, mais tolerantes em relação à diferença e mais preparados para interagir com a realidade que os cerca.

Referencias Bibliográficas

- BARALO, Marta. (2003): Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. Em: **El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad - Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera**. Madrid: Editores Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre. p. 152-164 Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm> [último acesso em 30-04-2013]
- BRASIL (2006). Conhecimentos de Espanhol. Em: **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- GOETTENAUER, Elzimar. (2005): “Espanhol: língua de encontros”. Em: SEDYCIAS, João. (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 61-70.

IGLESIAS CASAL, Isabel. (s/d) **Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas**. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf> [último acesso em 19-05-2013]

IMBERNÓN, Francisco (2005). **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez.

Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicado no Diário Oficial da União, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

OLIVEIRA, Katia Aparecida da Silva (2010). Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil. Em: FANJUL, Adrián e MOREIRA, Gisele (org). **Anais do Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur**, realizado de 19 a 22 de outubro de 2010, Foz do Iguaçu - PR: Unioeste. São Paulo: APEESP. p. 563-572. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/index.html>> [último acesso em 01/07/2013]

OLIVEIRA, Katia Aparecida da Silva (2009). Reflexões acerca de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola a partir das OCN'S. Em: **Anais do SILEL**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.asp> [último acesso em 01/07/2013]

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA Y METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA: UNA EXPERIENCIA EN LAS CLASES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA II

Leiliane de Vasconcelos Silva

La motivación debe ser parte integrante de nuestra vida, un factor fundamental para que el aprendizaje ocurra, pues contribuye para una mejor orientación de las prácticas educativas, de acuerdo con esa afirmación intentamos relacionar la teoría con la práctica y probar porque la utilización del juego orientado es tan importante para el aprendizaje de la lengua española. Nuestro objetivo general fue comprobar que la utilización del juego en las clases es un procedimiento socializante y motivacional para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Los objetivos específicos fueron pesquisar teorías que confirmen la importancia y beneficios de la utilización del juego en las clases de español, dar ejemplos de juegos orientados para la enseñanza de lengua española además de ponerlos en práctica en las clases de práctica pedagógica II de UESPI, después de la aplicación coleccionar las opiniones de los alumnos sobre sus experiencias positivas y negativas con la aplicación del juego en las clases. La fundamentación teórica en relación a la teorización de los beneficios de los juegos para la práctica pedagógica tuvo como principales teóricos: ANTUNES- 1998, que habla sobre la estimulación de las múltiples inteligencias; ENCINA-1997 expone los principios y prácticas de la enseñanza del español como segunda lengua; los juegos para las clases de lengua extranjera fueron pesquisados principalmente en SILVA- 2012, donde pudimos conocer los juegos y dinámicas para las clases de idiomas. La investigación ocurrió con alumnos del segundo bloc de letras español de la Universidad Estadual de Piauí en el periodo 2012-2, siendo objetivo de la disciplina práctica pedagógica II ministrada por la profesora Leiliane de Vasconcelos Silva. La investigación ocurrió con todos los alumnos de la disciplina Práctica Pedagógica II-2012/2, el experimento fue de acuerdo con la naturaleza aplicada, donde el abordaje sucedió de forma cualitativa, también fueron empleados dados inductivamente por la observación de la aplicación de los juegos por los alumnos en las clases de la disciplina, además de la pesquisa bibliográfica que fue importante en la resolución y orientación de los objetivos ya citados y adquirir nuevos conocimientos. Como conclusión observamos que las clases se quedaron más motivadas y socializantes, pudimos destacar puntos positivos y negativos, donde los positivos fueron mucho más significativos que los puntos negativos.

Palabras claves: Juego. Lengua española. Aprendizaje. Motivación.

Introducción

La disciplina de práctica pedagógica dos tiene como resumen el estudio de los componentes del plano de clase y como objetivos el aprendizaje teórico y practico de los diferentes planos de clase. Además de hablar sobre esos temas en la disciplina surgió la necesidad de incorporar al contenido teorías que hiciesen los alumnos innovaren junto con la escrita y la práctica de micro clases que ellos están acostumbrados a elaboraren. Para eso surgió la idea de la pesquisa y aplicación de los juegos en las clases de práctica pedagógica II. El principal punto de motivación para la incorporación de las actividades lúdicas en las clases, partió del libro *Dinâmicas e jogos para aulas de idiomas* de la profesora Solimar Silva, es un libro sencillo pero con juegos más de cincuenta juegos interesantes para alumnos que están iniciando con la práctica de enseñanza de lengua extranjera. Este libro fue especial porque generalmente encontramos diversos libros de dinámicas, pero no todos son direccionados al ensino de lengua extranjera. O sea muchos fueron los motivos para la realización de este proyecto de experiencia de la incorporación de los juegos en la disciplina, esos vamos a encontrar en el desarrollar de la investigación.

Nuestros objetivos fueron principalmente buscar informaciones de expertos que estudian la importancia de los juegos para las clases de idiomas, pues antes de aplicar los juegos en las clases partimos de la hipótesis que esas prácticas son benéficas. Para eso en el inicio nos acercamos de las ideas y afirmaciones de ANTUNES, profesor y teórico sobre las inteligencias de cognición, en sus inúmeros libros sobre la temática, estudiamos el que se trata de las *Inteligencia Múltiplas e seus jogos: Inteligencia sonora*. Con las explicaciones de ENCINA-1997, pudimos acercarnos de las teorías de la programación y planificación de clases, además exploramos la parte del libro que el autor nos orienta sobre el primer día de clase, en este apartado versa sobre varios contenidos pero los que nos llama la atención es sobre el tópico 1.6 ¿Qué es motivación? Y, no menos importante, la autora del libro *dinâmicas y juegos para las clases de idiomas Solimar SILVA- 2012* ya citada en el parafro anterior.

En este trabajo también encontramos sugerencias y comentarios de los juegos trabajados y las experiencias de los alumnos con el primer contacto y utilización de los juegos en las micro clases de la disciplina de práctica pedagógica. Todos los juegos fueron sacados del libro de *Dinâmicas e jogos para aulas de idiomas* de la profesora Solimar Silva. Para parte del

estudio de la pesquisa analizamos los resultados de las experiencias de los alumnos con el contacto y aplicación de las actividades propuestas.

Sobre el público pesquisado contamos con la participación de los alumnos del segundo bloc de la disciplina práctica pedagógica, 2012-2, del curso de español, campus Torquato Neto- Teresina, cerca de treinta y ocho alumnos, se caracterizan con recién discentes del curso de español de UESPI, la gran mayoría sin experiencias en impartir clases de español, pero con ganas de aprender la lengua y como enseñarla. Sobre la metodología de la pesquisa, podemos caracterizar ella cuanto la ciencia como teoría y práctica pues nos dedicamos a estudiar la teoría y también en la intervención de la realidad de la enseñanza de lenguas del curso de español de la UESPI. El abordaje de la pesquisa fue cualitativo, porque lo que propusimos analizar no puede ser cuantificado y si descripto. La pesquisa también puede ser caracterizada como bibliográfica porque resolvemos los problemas con los estudios de teorías y teoría estudiadas.

1. La importancia y los beneficios de la utilización del juego en las clases de español.

Basado en teorías sobre motivación en las clases de idiomas pesquisamos en Antunes-2009, pág. 16, que el aprendizaje significativo es un desafío y debe ser valorado.

...aprendizagens mais significativas... o que com estes desafios se busca não apenas descobrir em um cada aprendiz uma nova criatura, como abrir a cada mediador as perspectivas para que, atuando de forma mais ampla, possa construir e sentir a amplidão significativa de seu ilimitado papel.

Encina -1997, afirma que la motivación debe ser responsabilidad de todos, muchas veces el culpado es el profesor por no renovar sus clases, pero si el alumno no tiene ganas de aprender no debemos culpar solamente el profesor.

... el profesor/a puede motivar o desmotivar a los alumnos. Mucho depende de si les proporciona lo que necesitan, si escoge los temas y actividades apropiados para ellos y si los alumnos ven el progreso en su aprendizaje. Nosotros creemos, no obstante, que la motivación en el aula es tarea de todos. Si somos un grupo de trabajo, debemos repartir responsabilidades. Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas y actividades y, si las cosas van mal, intentar solucionar entre todos. Si somos un grupo de trabajo, debemos repartir responsabilidades. (ENCINA- 1997, pág. 11)

Gretel y Callegari -2009, pág. 24, después de analizar varias teorías sobre motivación llegan a una definición.

Definimos la motivación como el deseo estimulado por determinadas necesidades, dirigiendo a ciertos objetivos, que se desenvuelven en el interior del individuo, pero que sufre influencia directa de interacción con el otro y con el medio.

Motivar necesita hacer planes, creatividad y está motivado para eso, Encina-1997 nos dice algo sobre cómo mantener la motivación.

¿Cómo se crea y se mantiene esa motivación? Hay que... adaptar nuestra metodología a sus modos de aprendizaje...animarlos en los momentos en que el progreso no es tan evidente, y reconocerlo cuando sí lo es...cambiar el foco de atención: pasar del lenguaje como fin en sí mismo al lenguaje como medio para un juego, una actividad comunicativa, etc. (ENCINA- 1997, pág. 12)

Las teorías fueron importantes para la comprensión de que se trata la motivación, también en lo que dice referencia a las clases significativas y de cómo mantener la motivación. Partiendo de lo que fue dicho en esta sección vamos a dar ejemplos de los juegos y dinámicas realizados en la disciplina.

2. Juegos orientados para en enseño de la lengua española.

Basados en los juegos sugeridos por la profesora Solimar Silva elegimos diez juegos, donde cada grupo compuesto por más o menos cuatro componentes tenía que elaborar un plano de clase adaptando al juego sugerido.

Antes de hablar de los resultados obtenidos vamos a conocer las diez dinámicas propuestas para la elaboración de las clases de práctica pedagógica II y como fueron adaptadas para la aplicabilidad en las clases de práctica pedagógica.

2.1 Seis verbos, seis acciones.

Basado en el juego Silva- 2012 pág. 80, describe que él está destinado para todos los niveles y edades. Teniendo el tiempo de quince a veinte minutos, los recursos son: dado especial, comprado o hecho por el

profesor, los alumnos que realizaron esta actividad hicieron su propio dado en tamaño grande para que sea visto por todos los alumnos.

Para realizarlo los crearon dos dados de papel catón que contengan en uno, seis verbos y en el otro acciones, siendo uno de cada lado. Instrucciones: El alumno juega el dado y el que caer es el que deberá caer una frase completa o un contexto en el cual el verbo y la acción puedan ser inseridas. Dependiendo el objetivos esta dinámica puede ser adaptada, un verbo puede tener varios verbos en infinitivo y el otro los pronombres, podemos adaptar a innúmeras actividades, las con verbos son interesantes pues saca la ideas aburrida de estudiar los verbos.

En las clases los alumnos optaron la sugerencia de la autora, Silvia-2012 pág. 80, de “al revés de los dados, el profesor puede proponer que la turma escriba en tiras de papel los verbo y las acciones. Cada uno puede ir para una caja. El alumno deberá sacar de cada caja un verbo y una acción para así crear su propia frase.”

El juego fue divertido, llamó la atención que los contenidos sobre verbo puede ser aplicable y más significativo para quién está aprendiendo una lengua extranjera, pero para eso el contenido deber esta buen impartido y los alumnos también necesitan tener un poco de conocimiento de vocabulario para elaborar las frases. No deja de ser un desafío para las clases de idiomas y mostrar la capacidad de los alumnos al hablar, reforzar los conocimientos, hablar un nuevo idioma y seguir aprendiendo.

2.2 Vez del jefe.

En la página noventa y dos, último juego del libro, encontramos esta actividad, direccionada también a todos los niveles, principalmente para adolescentes, con un tiempo de diez minutos por alumno y como recurso, si posible, una cocina con licuadora, fogón y horno. No utilizamos una cocina, porque nuestra universidad y la mayoría de las escuelas no están disponibles para eso, pero sería interesante la utilización de ella.

Pueden ser presentadas en una clausura o cuando estamos trabajando los temas de alimentos, la autora afirma que es interesante realizarla en momento especiales de curso. Este juego es simple, los alumnos presentan con elaborar la receta o realizarla, caso estén en la cocina, además de entregar la receta escrita para los interesados.

El grupo que presentó la actividad, trajo un roscón de reyes y la receta, además hablaron del origen y la cultura del plato. Fueron muy creativos porque utilizaron el tema de navidad para enseñar. Lo que faltó fue explorar más la receta, destacando el léxico y tal vez la cuestión verbal. Esa actividad puede sufrir varias adaptaciones dependiendo de los objetivos, publico, fecha del año, contenido gramatical, cultural etc.

2.3 Atracciones turísticas orientadas

El nivel orientado es a partir del intermediario. Para todas las edades. Con tiempo variable. Como recurso un paseo.

La autora describe el juego afirmando para realizarla el profesor llevará los alumnos para las atracciones turísticas cerca de la escuela y será el guía en el idioma estudiado. Como sugerencia el profesor y los alumnos deberán utilizar solamente la lengua extranjera, incluso para preguntar algo al guía.

Esta actividad es muy interesante y productiva, pero no es tan fácil, pues el profesor no está acostumbrado a salir del ambiente escolar. Los alumnos que realizaron la actividad la adaptaron, pues no fue viable salir de la universidad principalmente a causa el tiempo, para eso mostraron fotos de los puntos turísticos de Teresina, hablando y describiéndolos en español, y como actividades final ellos dibujaron los puntos y los alumnos tenían que adivinar de que se trataba.

Otra actividad que puede sufrir varias adaptaciones y actividades para el cierre. De acuerdo con las observaciones, podemos afirmar que faltó dominio y habilidad de la lengua española por los profesores, eso porque estaban empezando y no tenían un nivel básico, como afirmó la autora esta es una actividad para niveles intermediario o avanzado. Todavía como el objetivo no era evaluar ni calificar el dominio del idioma de los alumnos, creo que la actividades fue de un cierto modo bien realizada, comparando con el poco que sabían, no más, el conocimientos de actividades prácticas, lúdicas y motivadoras era nuestro objetivo principal, creo que en esta fue cumplido.

2.4 Papa caliente

Juego muy conocido por los niños, pero que puede ser utilizado para el aprendizaje de lenguas en muchas situaciones, para eso pueden participar todos los niveles y edades. Tiempo de veinte a treinta minutos y

como recursos: música, un bolso cualquier objeto que sirva como “la papa caliente”.

El profesor siempre debe explicar las reglas y los objetivos, eso puede ser la clave de todo. El juego empieza poniendo un canción bastante animada y adaptada a la edad de los alumnos, dejar la “patata” con un alumno que al empezar la canción, ella será pasada de mano a mano, cuando la música toca, hasta que el profesor pare la canción, el alumno que esté con la patata debe contestar a la pregunta.

Los alumnos que la realizaron utilizaron para eso una adaptación en relación al material que representaba la patata, para eso utilizaron globos y los alumnos estaban de pie y en dos círculos, al parar el globo la persona que se quedara con él contestaba la pregunta que en un trozo papel dentro del mismo.

Esta dinámica es bien simple y interesante para repasar contenidos gramaticales, vocabularios, sondear opiniones, pero no debe ser repetida varias veces para una misma unidad, entretanto las variaciones en cuanto al material es bien atractivo, pues trabaja con la ansiedad del alumnos y consecuentemente la atención.

2.5 El Bingo

Otra actividad básica a la hora de practicar números. Está direccionada también para todos los niveles y edades, con tiempo de cuarenta minutos. Para practicarla es necesario cartelas de bingo, que pueden ser confeccionadas por el profesor.

Posé variaciones, las cartelas creadas por el profesor pueden abarcar homónimas, vocabulario referente a la unidad, verbos, etc., o sea, contenidos estudiados en clase previamente. El profesor hace el dictado y el alumno marca adecuadamente. Gana quien conseguir rellenar primero la cartela.

Como las otras actividades esa también puede sufrir variaciones, lo importante siempre, repito es que el alumno sepa las reglas y el objetivo de lo que está haciendo o va a hacer. El grupo de alumnos que practicó este juego, utilizó el tema de las frutas, para la actividad, primero pidió que ellos escribieran, en todos los espacios de la cartela, el nombre de frutas estudiadas, eso tiene que ser con bolígrafo, en un bolso el profesor iba haciendo el sorteo del nombre de la fruta, para ser el ganador el alumno debería marcar una línea completa, horizontal, vertical, diagonal o los cuatro rincones de la cartela, el primero que la hiciera tenía que gritar, ¡bingo!

2.6 Concurso de canto.

Direccionado para todos los niveles y edades, teniendo como tiempo una hora de realización. Para ser realizado necesita de las letras de músicas, Cds, Karaokes (videokes).

Es posible realizar un concurso de canto en clase, observando varias cosas: pronuncia, ritmo, entonación, hablar del cantante, cultura del país del cantante famoso.

Los realizadores de la actividad, utilizaron karaokes descargado de *youtube*, dividieron los alumnos en equipos para al final elegir en equipo ganador, los criterios fueron los mismos orientados en el libro de dinámica y juegos para las clases de idiomas, pronuncia, ritmo, entonación. El único problema fue que a hora de empezar la actividad que el micrófono y el altavoz no estaban disponibles, esa actividad necesita de algunos aparatos tecnológicos por eso es importante saber manosearlos y adaptar cuando no funcionen, lo que no se puede nunca es plantear y la hora todo el trabajo no fluir por cuenta de mal organización de la actividad.

2.7 Desfile de moda.

Ideal para trabajar con el vocabulario de la ropa. Es caracterizado por tener un nivel básico, por tratarse básicamente de léxico, direccionado para adolescentes, por tratarse de la moda. Puede tardar de treinta a sesenta minutos dependiendo de los objetivos y del grupo. Para ser realizado necesitamos de ropas y accesorios variados llevados a la clase por los alumnos o por el profesor en una mala.

Para realizarlo será propuesto un desfile de moda relacionando a las estaciones del año. Se dividen la turma en dos grupos, cuidado a la hora de separarlo, es importante nivelar los grupos para que sean homogéneos, los alumnos de cada grupo deciden como revezarse en los papeles de describir lo que el modelo está vistiendo o en ser modelos. Es importante que las informaciones detalladas sean dadas.

El grupo que realizó esta tarea fue creativo y para motivar utilizar un painel con el nombre de las estaciones de año, repasaron las ropas, tanto relacionada con el calor como para el frío. Dividieron la turma en dos grupos homogéneos, ellos tenían que vestir un representante obedeciendo la temática de la estación sorteada por cada equipo, uno se quedó con el verano y el otro con el invierno, al terminar el tiempo de vestirse, la tarea consistía

en describir y identificar las prendas de vestir con carteles que estaban en una mesa, ganaba el modelo más bien vestido y con el más números de aciertos en relación al vocabulario de la ropa.

2.8 Discutiendo letra de música

Creo que esa actividad es bastante conocida por todos, pero a veces elegimos una canción solamente para extraer en contenido gramatical, con este juego vamos a aprender más una forma de trabajar con canciones.

Indicado para grupos intermediarios, todas la edades. Con tiempo de unos treinta minutos y como recurso vamos a necesitar de la letra de la canción.

Esta actividad tiene el fin de escucha y extraer el mensaje o simplemente sacar conclusiones, opiniones e interpretaciones de los alumnos. “muchas veces, conocemos la música, pero no prestamos atención a la terea o no sabemos el contexto histórico social que facilitaría la comprensión” (Silva-2012, pág. 42),

Los alumnos utilizaron un proyector, altavoces, computadora y entregaron letra de la canción interpretada por Diego Torres, Color esperanza. El propósito no era gramatical ni lexical, ellos siguieron las orientaciones del juego propuesto por la autora Silva-2012, al conocer la idea de la canción, sobre el cantante, finalizaron cantando en una sola voz la música.

Lo interesante de esta actividad es en relación a la variación que puede tener, a veces al cambiar una metodología creamos otro juego. Son muchas os objetivos y actividades para este tipo de motivación, no es difícil encontrar *blogs*, plataformas, direcciones electrónicas que hablen sobre el tema de la música en la clases de lengua extranjera.

2.9 Tres en raya

Juego muy conocido por muchos los niños, pero que puede ser direccionado para todas las edades y niveles. Teniendo el tiempo de quince a veinticinco minutos, para realizarlo los recursos son: cuadro, tiza o rotulador para pizarra.

Los pasos son los siguientes, el profesor prepara preguntas relacionadas al contenido impartido. Dibuja en la pizarra el formado del juego tres en raya, numerando cada espacio de uno a nueve. Dividir la turma

en dos grupos y empezar el juego con el quipo vendedor de par o impar. Al acertar la pregunta sorteada, se escribe X ó O en el número orientado por el grupo o representante, caso no logre la respuesta correcta dar la vez al otro equipo. Gana el grupo que conseguir rellenar primero tres casillas horizontales, verticales o diagonales.

La actuación del grupo fue positiva, eligieron el tema de los animales, adaptaron a un nivel básico, con objetivo de repaso de los contenidos propuestos. También en una actividad que favorece a la creatividad, se puede realizarla de formas diferentes, varios temas a la vez, explorar habilidades lingüísticas, el uso de tecnología también es válido.

2.10 Juegos

Actividad amplia, también para todos los niveles, edades, con tiempo de cuarenta minutos y como recursos: juegos de tablero, dados y casillas.

Es muy variada esta actividad, la propia autora afirma que “pueden ser asuntos diversos, incluyendo no solamente puntos gramaticales, sino principalmente situaciones contextualizadas que exijan que el alumno se comunique efectivamente” Silva-2012, pág. 62.

El grupo que la adaptó y realizó fue bien creativo la hora de elaborar, utilizaron casillas con las fotos de los alumnos, cada foto tenía una pregunta referente a la persona, como: gusto, edad e informaciones diversas. Como era un juego de competición, se separaron en dos grupos, en grupo que le tocaba la vez tenía que elegir la foto y ganaba si lograra éxito en la respuesta, ganó el que acertó más.

Como observaron fueron aplicados diez juegos direccionado a las clases de español como lengua extranjera, cada grupo tenía un tiempo de cuarenta a una hora para aplicar las actividades y abusar de la creatividad, también como actividad evaluativa entregaron un plano de clases utilizando como metodología las motivaciones sugeridas. Tal vez faltó cierta madurez al aplicación de las actividades y al elaborar los planes, pero ya esperado, pues están empezando ahora. Ahora vamos a analizar las respuestas de los alumnos en relación a las experiencias con la aplicación de los juegos en las clases de práctica pedagógica dos.

3. Las experiencias positivas y negativas con la aplicación del juego en las clases de práctica pedagógica.

Las respuestas analizadas fueron preguntadas de la última cuestión de la prueba escrita de la disciplina, todos contestaron con sus opiniones sobre la temática. La pregunta cuestionaba sobre la juicio de ellos en relación a la utilización del juego como proceso socializante de ensino, pedía además que hablasen un poco como fue la experiencia al utilizarlo, y por último solicita que ellos escribiesen los puntos positivos y negativos de la utilización de las diez actividades aquí caracterizadas en el tópico anterior.

Delante los comentarios realizado sobre si el juego es un proceso socializante destacamos los siguientes comentarios de los alumnos: alumno A -“es importante porque cambiar un poco la monotonía de las clases de idiomas tradicionales que muchas veces se queda siempre en el libro texto”; Alumno B - La utilización del juego fue ventajosa, ...tuvimos la participación de todos los alumnos”; Alumno C - “cambia la rutina de los alumnos... son más participativos en las clases y aprenden más”; Alumno D - “para mí fue muy importante, porque mejoró mi socialización con todos los colegas de clase, perdí un poco la timidez y respondí algunas cuestiones de los juegos, alimentando mi auto estima, pues de forma lúdica todos aprendemos mucho unidos con el mismo fin”

Motivar a los alumnos ha sido, en los últimos años, un desafío a más para los profesores de lengua extranjera, principalmente para aquellos que actúan en el ensino regular. Los estímulos exteriores y la cantidad de información a la que está dispuesto el alumno, hacen que la sala de clase muchas veces no sea un ambiente motivador, que propicie el aprendizaje. (Gretel y Callegari-2009, pág.11)

Sobre los puntos positivos y negativos de las veintiuna respuestas analizadas, todos escribieron sobre las experiencia positivas y algunos no citaron puntos negativos, de inicio podemos llegar a la hipótesis que la experiencia fue más positiva que negativa, pero antes vamos a comprobar con las opiniones de los propios alumnos y dejar para concluir más adelante.

Los temas positivos más frecuentes en la utilización de los juegos en las clases de español fueron: no abandonan los objetivos educacionales; además de utilizar aprendieron vocabulario nuevo en español que no conocían; integración y participación de todos en las actividades propuestas; diversión; facilidad al comprender el contenido impartido; utilización de

recursos visuales y sonoros y agudiza la creatividad del profesor. Esos fueron los más frecuentes comentarios de las veintiuna respuestas.

Sobre el lado negativos destacamos los siguientes comentarios: no saber perder; a veces no se puede realizar todo lo que planteaba (paseos turísticos); a veces los recursos no funcionan (micrófono); falta de dominio de la lengua; timidez; algunos alumnos no quieren participar de las actividades propuestas; el tiempo a veces es el problema. Muchos no destacaron el lado negativo, como para la mayoría fue novedad aplicar juegos que muchas veces son destinados a enseñanza de niños, pero con la adaptación realizada funcionó muy bien y nadie se comportó con infantilidad.

...Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas y actividades y, si las cosas van mal, intentar solucionarlas entre todos. (ENCINA- 1997, pág. 11)

El lado socializante del juego es muy importante, partiendo de las palabras de Encina -1997, no es solamente responsabilidad del profesor, pero de todos envueltos en el proceso de enseñanza aprendizaje, si todos hacen sus funciones todo será un éxito.

Conclusión

Llegamos a la esperada respuesta para la resolución de nuestro problema. Concluimos que la utilización del juego orientado es tan importante para el aprendizaje de la lengua española como de otras lenguas extranjeras, porque observando la participación de los alumnos y después analizando sus relatos sobre las experiencias sufridas llegamos a resultados interesantes en relación a una nueva metodología, que antes ellos no percibían. Muchas veces, cuando no tenemos muchas experiencias como profesores lo que nos importa primero es dominar el contenido gramatical, muchas veces también utilizando de este pensamiento más tradicional a la hora de enseñar, queremos que nuestros alumnos también sepan muchas reglas de uso de la lengua, olvidándonos de las orientaciones de los documentos oficiales que presan por la formación cultural e integral del alumno.

Esta pequeña experiencia comprobó, mediando respuestas y observaciones, que la utilización del juego en las clases es un procedimiento socializante y motivacional para el aprendizaje del español como lengua

extranjera. Observamos que las clases se quedaron más motivadas y socializantes, pudimos destacar puntos positivos y negativos, donde los positivos fueron mucho más significativos que los puntos negativos. Después de esta pequeña experiencias a la hora de elaborar las clases de práctica pedagógica algunos de estos alumnos van a intentar crear actividades prácticas y lúdicas para aplicar, pues descubrieron el valor y importancia de las dinámicas y de los juegos en sus clases.

Referencias Bibliográficas

ANTUNES, Celso. Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligencia sonora, vol. 8. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ENCINA, Alonso. ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y prácticas de la enseñanza del español como segunda lengua. Madrid: Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. CALLEGARI, Marília Vasques. Estratégias motivacionais para as aulas de espanhol. São Paulo: Companhia Nacional, 2009.

SILVA, Solimar. Dinâmicas e jogos para aulas de idiomas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

“ESTREITANDO RELAÇÕES”: ACADÊMICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA VIVENCIANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Supervisora: Leonilda Oliveira
Bolsista PIBID: Patrícia Casagrande

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades realizadas pelos acadêmicos do Projeto de Iniciação a Docência (PIBID) de Língua Espanhola da UNEMAT “*Campus*” de Tangará da Serra na instituição de ensino CEJA- (Centro de Educação de Jovens e Adultos) Antônio Casagrande. Por meio deste, procura-se elucidar os trabalhos efetivados a partir das atividades e práticas pedagógicas realizadas pelos pibidianos juntamente com supervisora e coordenação do projeto e demais segmentos da comunidade escolar. Busca - se explanar as experiências adquiridas bem como as aclarações sobre as metodologias de ensino de língua espanhola adotadas por essa instituição. A partir desses aspectos tem-se por objetivo uma breve explicação sobre os procedimentos utilizados pela escola, e apresentar essa experiência particular que visa a um processo inovador de aprendizagem de LEM - Língua Estrangeira Moderna.

Palavras-Chave: Metacognição, Língua Espanhola, Iniciação a Docência.

Introdução

O projeto PIBID (Programa de Iniciação a Docência/ de Língua Espanhola) consiste em um trabalho que visa valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; e também elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura com ênfase a Língua espanhola. Por meio de leituras, discussões em grupo e observações de aulas na escola parceira do projeto, tem-se intuito de levar as experiências adquiridas no decorrer do desenvolvimento do projeto buscar-se elucidar as atividades realizadas durante a permanência dos bolsistas na escola, bem como, outras ações propostas pelo programa e destacar as relevantes atividades baseadas na metacognição para o ensino de Língua Espanhola.

Com as propostas de trabalho desenvolvidas no centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande os bolsistas do projeto PIBID de Língua Espanhola a partir da prática pedagógica, vivenciam experiências que contribuem com a formação acadêmica. Na instituição há um público diferenciado dos demais já trabalhados, visto que, é direcionada ao ensino de jovens e adultos. Assim observa-se que as atividades e os demais elementos a serem constituídos e reformulados são baseados em um dinamismo interacional, que mescla, muitas vezes, aspectos sociais para realizar os trabalhos. Nota-se nas reuniões da escola e na própria convivência, o grupo de educadores (que vai além dos professores contando com a ajuda de todos os funcionários da escola) sempre almeja ao desenvolvimento de exercícios que unem a teoria e a prática procurando e realizando constantemente um ensino eficiente e produtivo.

Com a aprendizagem sobre essa metodologia de ensino, os bolsistas, assim, fazem parte do grupo de educadores da escola e juntamente com a professora supervisora e coordenadora do projeto na instituição, elaboraram diversas atividades a serem aplicadas nas aulas de língua espanhola, sendo, além das aulas a elaboração de oficinas que possuem como embasamento e temática um país latino- americano no qual são apresentadas algumas características e curiosidades sócio-culturais e os outros exercícios executados pelo projeto que vamos elucidaremos no trabalho a seguir.

Referencial teórico

De acordo com João Batista Araujo e Oliveira “[...] a metacognição refere-se às estratégias de pensar o pensar, ou seja, pensar sobre o que está sendo aprendido. É o processo de monitorar a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p.78). Por meio da metacognição elaboram-se ferramentas, que auxiliam a quem venham aprender a se tornarem verdadeiros aprendizes, a qual tem como, principal proposta mostrar ao estudante a explicitação do próprio processo de pensar desta forma. Um ensino metacognitivo se baseia resumidamente em um trabalho de reflexão que se reforça a cada conteúdo estudado, por isso as metodologias de aprendizagens elaboradas pelo educador variam desde “[...] técnicas simples de leitura, leitura dinâmica ou mnemônica, para facilitar a retenção, [...] solução de problemas e de explicitação do próprio processo de pensar. Inclui, também, instrumentos, processos e critérios de auto-avaliação.” (OLIVEIRA, 2004, p.78). Nota-se que as abordagens do estudo metacognitivo passam a ser dinâmicas e exigem do educador uma dedicação que o faz pensar constantemente em atividades que floresçam o desempenho crescente no aluno, tendo por objetivo, construir com dinamismo esta experiência para iniciação a docência na Língua Espanhola.

A instituição segue uma estrutura de ensino diferenciada das escolas regulares, desta maneira utiliza atividades que apresentem várias vertentes de ensino-aprendizagem. É essencial, por isso, aos educadores e bolsistas utilizarem exercícios baseadas na metacognição, visto que por meio deles, como explica Claudia Davis (2004)

O professor poderá construir atividades que estimulem e promovam o raciocínio do aluno [...] fazendo uso do pensamento para processar informações e orientar a tomada de decisões acertadas de acordo com valores consensualmente priorizados em seu tempo e sociedade [...] (DAVIS, 2004, p.3).

A autora referida, diz ainda que a metodologia baseada em cognição propicia aos estudantes:

[...] uma forma de explicitar [...] modalidades de pensamento, tornando-as, assim, passíveis de ser compartilhadas; b. um estímulo ou motivação para pensar, de forma a alcançar decisões acertadas; c. a coragem para enfrentar situações novas; d. a transferência de estratégias e conhecimentos gerados em um dado contexto para outros[...] (DAVIS, 2004, p.1)

A instituição adota como base para inserção desses meios educacionais, a metodologia da problematização, que é representada pelo método do Arco, que inicia da realidade do educando visando o procedimento educacional individual e social, assim partem pelos seguintes pressupostos:

- ✓ 1º passo-observação da realidade: os educandos expressam suas percepções levantando os problemas;
- ✓ 2º passo- pontos chaves: identificam-se os pontos chaves de maior importância;
- ✓ 3º passo-teorização: os educandos constroem seus próprios conceitos, através do conhecimento científico, com o estímulo do educador;
- ✓ 4º passo-hipótese de solução: confronto da realidade com a teorização;
- ✓ 5º passo- aplicação à realidade: o educando pratica e fixa as soluções que o grupo identifica como mais viáveis e aplicáveis.

Observa-se que a metodologia do Arco parte da realidade e posteriormente aos respectivos meios para uma atividade interativa e interdisciplinar aos alunos com o conteúdo estudado, buscando assim, com que estes realizem as consequentes ações pedidas em sala. Nessa metodologia que apresenta o constante processo de contextualização, percebe-se uma ramificação da teoria de Paulo Freire, fundamentada na reflexão-ação.

As teorias desse autor não são utilizadas apenas por seu grande auxílio à educação brasileira, mas também por ter como “vigência de seu pensamento transcendente” às fronteiras e o âmbito restrito e original da alfabetização de adultos (OSORIO, 2003, p.133). Esse trabalho do autor, como comenta Osorio (2003) começou em 1963, quando foi convidado pelo presidente João Goulart para desenvolver o programa de alfabetização de adultos em escala nacional e trabalhar no Movimento para a educação básica.

Paulo Freire nesse período, conforme Augustín Osorio (2003) escreve sua tese de doutorado “educação e atualidade brasileira”. Esse texto, já com algumas mudanças, é publicado posteriormente com o título de **A educação como prática da liberdade** (1969) percebe-se assim que a teoria de Freire já defendia um ensino transformador, tendo como base inicial, a educação como elemento de libertação propiciando ao indivíduo o caminho de interseção ao seu meio, visando à construção de saberes mais livres e democráticos.

Paulo Freire também defende uma educação construtivista de conhecimento. No CEJA Antônio Casagrande esse aspecto também é utilizado constantemente, pois como ressaltamos, todo o corpo pedagógico da instituição trabalha unido e reflete essa união aos alunos, essa construção de conhecimento nos remete aos apontamentos, não só de Freire, como também, de Jean Piaget, pois como elucida Raquel Kohen (2003) para esse pensador o trabalho em grupo permite a superação do egocentrismo, fato que auxilia na construção da autonomia. A autonomia nos educandos dessa instituição resume as metas almejadas por Paulo Freire.

Esse efeito impulsiona o educando a realizar o conhecimento no processo constante de criação e não de repetição, como complementa Juan Delval (2003) “o contraste das próprias opiniões com as de outras pessoas constitui uma das vias fundamentais do progresso do conhecimento, e por isso, o desenvolvimento cognitivo (DELVAL, 2003,p.11). Sendo assim, os exercícios cognitivos se formulam como o resultado dessa soma entrelaçadas de conhecimentos.

Discussão

Desta maneira, as atividades desenvolvidas no ensino de língua espanhola, por exemplo, são detalhadamente elaborados sempre utilizando, textos, vídeos, músicas e outros elementos didáticos, que trazem de maneira clara e direta os conteúdos explanados. É preciso que se desenvolva nos alunos a competência das quatro habilidades – compreensão, produção oral e produção escrita – tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, visto que assim é possível que se concretize ainda uma boa compreensão não apenas da língua e suas particularidades, mas também, da cultura que a acompanha.

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, p. 151, citando Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Os professores e bolsistas PIBID, como observado, utilizam vários gêneros textuais para realizar os exercícios, assim observa-se que a utilização de textos, embasados pela Linguística Textual, desenvolvem nos alunos as mais variadas competências e habilidades propostas pela OCNs - Organizações Curriculares Nacionais.

Assim, com essa metodologia de ensino os bolsistas do PIBID também foram inseridos e convidados a compreender e exercer esse planejamento de aula, deste modo, juntamente com os professores da área de Linguagem, elaboramos as atividades a serem aplicadas em sala. Vale ressaltar que os pibidianos foram divididos entre o horário matutino e vespertino. O cronograma seguido visa o planejamento das aulas, materiais pedagógicos, oficinas, elaboração do parecer descritivo do desenvolvimento da aprendizagem, desta maneira as atividades são aplicadas e desenvolvidas de acordo com o horário de permanência do bolsista na escola, estes devem cumprir a carga horária de vinte horas semanais.

Para essa interação elaboram-se práticas que abordem as metodologias metacognitivas do ensino da Língua espanhola visando sempre o real envolvimento do bolsista como proposta didática, busca-se realizar atividades que apresentem os aspectos propostos pelas OCN's.

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam (OCN's, 2006, p.128).

Essa metodologia desafiante se apresentou como mais um elemento que contribui com a formação acadêmica, visto que partimos pela ideia de ir além da gramaticalidade tradicional trabalhada em sala; e realizar o que as OCN's destacam no ensino sobre a língua estrangeira, pois, segundo ela, há no Brasil vários estereótipos em torno da Língua Espanhola.

[...] mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (OCN's, 2006, p.128).

Esse pré-conceito sobre a língua e consequentemente sobre os hispano-falantes se perpetua há anos e como uma verdade criada, repassa a concepção de uma língua já apreendida; assim como, uma cultura sem importância a se conhecer, são vistos como pessoas que falam a mesma língua, e que possuem apenas uma nacionalidade; ação essa que não ocorre quando nos referimos aos espanhóis. Ainda de acordo com o que explica as OCN's esse olhar dos estudantes brasileiros sobre os hispano-americanos é um problema que se desenvolveu desde a colonização e como destacado:

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do que o espanhol peninsular se impôs, por várias razões, tanto a professores hispano-falantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispano-falante (CAMARGO, 2004, 143-144 *apud* OCN's, 2006, p.128).

A realização das práticas pedagógicas, assim como, a vivência sobre essa metodologia de ensino, enriquece a base da iniciação a docência, proporcionando um real estreitamento da relação teoria e prática, permitindo ao bolsista vivenciar que lhe foi ensinado através de teorias pela faculdade, enfatizando a Língua Espanhola e melhorando qualidade no ensino do idioma.

A experiência de poder conviver em uma escola que segue o ensino para jovens e adultos ensina e proporciona a oportunidade de interagir com um meio antes desconhecido por alguns bolsistas e que infelizmente não é discutido devidamente na graduação.

O objeto de trabalho/estudo sempre busca o aprimoramento, o que se observa nas atitudes do grupo educacional do CEJA Antônio Casagrande e a ação integradora dos bolsistas do programa PIBID, pois eles sempre procuram conhecer métodos que proporcionem aos estudantes atividades ricas e críticas que permitam o desenvolvimento da autonomia e desempenho do conhecimento.

Conclusão

A realização de práticas pedagógicas proporciona relevante experiência observa que ser professor vai além do que é visto por nossos olhos enquanto alunos, pois o educador vai além do quadro, giz, esse profissional abraça para si responsabilidades múltiplas que tendem a levar os alunos ao conhecimento envolvente e que forneça a eles as condições cabíveis de interação com seu meio social e ainda a obter o conhecimento que o auxiliará a prosseguir no seu caminho de aprendizagens.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas oportuniza a formação inicial contextualizada, na qual o exercício da docência faça parte da vivência dos estudantes do Curso de Letras, buscando, assim, qualificar suas práticas no ensino da Língua Espanhola. O estreitamento escola/universidade é de fundamental importância para refletir sobre o ensino, desde a escola básica até a educação superior e para depois dela. A participação do discente universitário em propostas como esta contribui para sua formação, pois é na relação escola/universidade que se qualificam as práticas educativas.

O relato de experiência por nós apresentado desenvolve um olhar crítico sobre a prática docente, oferecendo-nos subsídios para o desenvolvimento de nossa autonomia intelectual e profissional, além de possibilitar aos bolsistas a ação de pesquisa dentro da área de conhecimento.

Referências

- BRASIL, OCN's (**Orientações Curriculares para o ensino médio**) **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 239 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em 04/09/2012.
- DAVIS, Claudia, Marina M. R. Nunes e Cesar A. A. Nunes **Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática**. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf> Acessado em: 12/09/2012.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo **A Pedagogia Do Sucesso: Uma Estratégia Política para Corrigir o Fluxo Escolar e Vencer a Cultura de Repetência**, 15. Ed.- São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

SEBARROJA, Jaume Carbonell *etal.* **Pedagogias do século XX.** In: DELVAL Juan **Jean Piaget** - Porto Alegre: Artmed 2003.

SEBARROJA, Jaume Carbonell *etal.* **Pedagogias do século XX.** In: OSORIO Augustín **Paulo Freire** - Porto Alegre: Artmed 2003.

RIBEIRO Célia, **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem,** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf> Acessado em 27/11/2012.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> ACESSADO 26/06/2013

RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS POR ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza

Introducción

Los materiales didácticos siempre estuvieron presentes en la labor del profesor de lenguas extranjeras, no importando la metodología de enseñanza de lenguas seguida por los Centros de Idiomas.

De modo general, podemos afirmar que los profesores han estado siempre muy pendientes de los materiales didácticos, convirtiéndolos en su tabla de salvación. De esta manera, podemos afirmar que todo gira alrededor de dichos materiales que suelen ser asociados, no pocas veces, casi que exclusivamente a los libros de textos, producidos por quienes poseen el argumento de la autoridad, es decir, por las grandes editoriales.

Es cada vez más común el encuentro con una infinita variedad de materiales elaborados por diferentes editoriales y con diferentes propósitos educativos que van desde materiales sobre la enseñanza del español para niños hasta los materiales dedicados a la enseñanza del español por áreas de especialidades.

Cabe, pues, preguntarnos: ¿qué se consideran efectivamente materiales didácticos?; ¿cuál es el papel del profesor ante el uso de dichos materiales en sus clases de español?; ¿es el profesor un usuario más de los materiales didácticos, en el sentido de ser un mero aplicador en clase junto a su alumnado?; al adaptar los materiales, teniendo en cuenta su público, ¿los profesores pueden considerarse también elaboradores de materiales didácticos?; y finalmente, ¿cuáles son los beneficios de que los profesores produzcan sus propios materiales didácticos?

Todos los cuestionamientos levantados fueron cuidadosamente discutidos durante la asignatura titulada *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira* de la Licenciatura de Letras/ Español de la UFC, impartida durante el semestre 2012.2.

Nos basamos en las aportaciones teóricas de Cassani, Luna y Sanz (2008), de Tomlinson y Masuhara (2005) y de Gelabert, Bueso y Benítez (2002), para discutir la responsabilidad de los discentes, futuros profesores de español, como agentes de la evaluación, adaptación e, incluso, elaboración de materiales didácticos que se utilizarán en las clases de español en los más distintos contextos de aprendizaje, considerando los variados objetivos del alumnado que hará uso de los materiales como herramienta auxiliar al aprendizaje de contenidos de orden lingüístico y cultural.

Ahora bien, en función de las discusiones sobre lo que se considera materiales didácticos, su papel en el aprendizaje de lenguas extranjeras y sus características, los dieciséis alumnos matriculados en la asignatura se dividieron en grupos y elaboraron un banco de actividades que contemplan el desarrollo de las cuatro destrezas, las interpretativas y las expresivas, teniendo en cuenta las etapas de pre-actividad, actividad y post-actividad. Asimismo, crearon un rico material lo cual se divide en cinco unidades didácticas tituladas: conociendo lugares y personas, ¿qué vamos a comer?, me quieres no me quieres, la música te enseña a hablar y la literatura te enseña a hablar.

De acuerdo con nuestra experiencia discente y docente en la lengua española, podemos decir que las discusiones sobre la elaboración de materiales didácticos son relativamente recientes, pues en tiempos no muy distantes, las discusiones se concentraban más bien en el entrenamiento del uso de los materiales, realizados por profesores más experimentados o por miembros de las editoriales.

El objetivo de este estudio es presentar a la comunidad académica los resultados de las reflexiones realizadas en clase y, sobre todo, parte de los materiales producidos y adaptados con el intuito de demostrar que estamos avanzando en las reflexiones sobre el uso y la elaboración de materiales didácticos en el ámbito universitario.

Marco teórico

Antes de empezar nuestras reflexiones en clase, fue oportuno aclarar qué son los materiales didácticos, pues solamente así podríamos otorgar la verdadera responsabilidad de su elaboración.

Entre las definiciones existentes, nos valemos de la aportada por Cassani, Luna y Sanz (2008), a saber:

Todos aquellos materiales, editoriales o no, autofabricados o no, reales o no, que nos puedan ser útiles para crear situaciones de aprendizaje. Para la clase de Lengua son materiales curriculares, es decir, materiales que nos ayudan a desarrollar el currículum: *los textos reales, la prensa, los audiovisuales, el material de biblioteca, los materiales elaborados por los maestros, cuadernos y libros de texto.* (CASSANI, LUNA Y SANZ, 2008, P. 73)

Al inicio del curso, hicimos una tormenta de ideas a fin de intentar llegar a una definición que contemplara la opinión de todo el grupo con respecto a qué efectivamente serían los materiales didácticos. El resultado final de esta discusión fue sintetizado y luego corroborado con la definición de Cassani, Luna y Sanz (2008), presentada posteriormente.

Autores como Tomlinson y Masuhara (2005) fueron igualmente importantes para que el grupo llegara a la conclusión de que los materiales didácticos son reconocidamente elaborados por las editoriales, pero también pueden ser elaborados por los maestros e, incluso, adaptados por ellos a partir de materiales previamente elaborado, con intención o no de enseñar la lengua española.

Para Tomlinson y Masuhara (2005, p. 19), “la adaptación de material involucra la modificación de materiales existentes que puedan volverlo más adecuados a alumnos, profesores y situaciones específicas”¹. La adaptación de materiales didácticos conlleva una serie de tomas de decisiones como por ejemplo: utilizar solamente parte de una unidad, añadir o excluir textos o actividades, sustituir o complementar textos o actividades considerando otras fuentes que pueden tener objetivos pretendidamente didácticos o no.

Además, la adaptación de materiales dice respecto aún a procedimientos de naturaleza muy sencilla como el hecho de abreviar o extender una actividad o dejar de realizar una determinada actividad y seguir adelante, así como simplemente modificar el orden de las actividades. Eso significa decir que cualquier intervención en el material original conlleva la adaptación del material y un efecto diferente al pretendido por quienes los hayan elaborado originalmente.

1 | Traducción de la autora. Original: A adaptação de materiais envolve a modificação de materiais existentes para que possa tornar mais adequados a alunos, professores e situações específicas.

En este sentido, basados en Tomlinson y Masuhara (2005), podemos afirmar que todos los profesores somos elaboradores de materiales didácticos, ya que constantemente buscamos medios de adaptarlos a fin de que se adecuen lo mejor posible a las necesidades de nuestros alumnos.

A lo largo de la asignatura se intentó poner de relieve que los profesores, en gran medida, pueden y, efectivamente, elaboran materiales, ya que cotidianamente los adaptan y los complementan.

Tomlinson y Masuhara (2005) dividen la adaptación de materiales en tres categorías a las que nombran: (i) categoría más, en las que están presentes la adición y la expansión; (ii) categoría menos, en las que encontramos la exclusión, la sustracción y la reducción; y finalmente (iii) categoría cero, en la que podemos nombrar las técnicas de modificación, sustitución, reorganización, nueva secuencia y conversión.

Se entiende que la labor de elaborar materiales exige más que profesionalidad y buena fe, como indican Cassani, Luna y Sanz (2008), ya que si se los utilizan sin considerar los objetivos e individualidades de los alumnos no diferirán de los materiales de las editoriales.

Las reflexiones realizadas teniendo en cuenta la contribución de este grupo de autores, dejaron evidente que el profesor no debe adoptar una postura pasiva ante el uso de dichos materiales y que el papel del profesor de lenguas va más allá de ser un mero utilizador o reproductor del material elegido, no pocas veces, por la institución de enseñanza y finalmente que los profesores, pueden, sí, considerarse también elaboradores de materiales didácticos, ya que basados en su experiencia y en su formación académica son capaces de desarrollar prácticas o mismo materiales que puedan ofrecer mejores contribuciones a la formación de los alumnos.

No podemos olvidarnos de las contribuciones teóricas de Gelabert, Bueso y Benítez (2002) sobre la producción de materiales para la enseñanza de español. Los autores tratan de la selección de materiales por destrezas, calificándolas de destrezas interpretativas que se refieren a la comprensión auditiva y a la comprensión lectora, y de destrezas expresivas relacionadas a la expresión oral y a la expresión escrita. Asimismo, discuten la importancia del tratamiento del léxico, del tratamiento de la enseñanza/aprendizaje de la gramática y finalmente del orden de prioridad en el trabajo de la integración de destrezas en el aula.

Para la producción de las actividades por destrezas, los autores consideran algunas etapas importantes. Para la comprensión auditiva, los autores tienen en cuenta el trabajo de pre-audición, luego una exposición

clara de la actividad y del propósito, seguidas de una primera, segunda y tercera audiciones, culminando en las actividades de post-audición. Para la comprensión lectora, los autores consideran también un trabajo de pre-lectura, seguidas de la exposición y propósito de la actividad, tres momentos de lectura, siendo la primera silenciosa, la segunda centrada en la comprensión de puntos fundamentales del texto y la tercera para el trabajo del texto en sí, culminando también en una actividad de post-lectura. Los autores indican lo mismo para las actividades de expresión, una etapa de pre-actividad, de actividad y de post-actividad.

Esas indicaciones fueron muy importantes para la construcción de los materiales desarrollados durante el tiempo de la asignatura. A continuación, presentaremos el resultado de las discusiones entabladas durante el curso a partir de la materialización en forma de actividades creadas o adaptadas.

Discusión

Una de las etapas precedentes a la elaboración de materiales, fue la etapa de evaluación de materiales didácticos ya existentes.

Tras haber discutido las contribuciones teóricas de Cassani, Luna y Sanz (2008), de Tomlinson y Masuhara (2005) y de Gelabert, Bueso y Benítez (2002), elaboramos conjuntamente criterios para la evaluación de materiales didácticos. Dichos criterios contemplaban el análisis de los objetivos, de los contenidos, de la estructura didáctica, del diseño, de las actividades y de la evaluación.

Los alumnos seleccionaron materiales de curso libre como *Español en Marcha*, materiales de Enseñanza Fundamental (Media) como el *Enlaces*, y materiales de Enseñanza Media, como el material *Síntesis*. Los alumnos evaluaron los manuales y posteriormente adaptaron una unidad didáctica. Tras este ejercicio, procedieron a la elaboración de actividades relacionadas a las destrezas. Abajo podemos ver un ejemplo:

Pre-actividad

- ¿De qué habla la viñeta?
- ¿Qué piensas cuando miras esta imagen?
- ¿Cómo tratamos a los ancianos en nuestro país?



Actividad

Lee el poema de Gloria Fuertes:

YO SÍ LES QUIERO

Los niños son niños que no saben nada.
Los viejos son niños que saben que se van a morir.

Andan como niños, un leve tambaleo,
mendigando un cigarro, una galleta,
una frase, una sonrisa, un beso.

Los viejos.

Yo les he visto,

viven como fantasmas, lentos pasos de niños,

viven mucho (pero mueren antes los que tienen insomnio

y no tienen cariño).

Tienen achaques, goteras,

recuerdos...arrugas,

(nunca se miran en el espejo)

huérfanos de todo,

abandonados,
en la inclusa de los ancianos.

Este dolor es del tiempo, -dice el doctor,
del tiempo, que hace que he nacido-
digo yo.

-¡Qué coño de otoño!- me dijo un interno,

en el otoño caemos como hojas,
como moscas caemos,

cuando menudean las visitas,
cuando cambia el tiempo.

¡Qué dolor en los huesos!

El médico, -en rutina-

les viene a visitar. Padecen: Bronquitis,
reuma,
(yo digo que padecen soledad)
Negro final
Blanca sien.
Un solo verbo usan: Esperar, esperar...
-¿Qué ¿cómo está usted?
-Aquí esperando...
(No me dijeron a quién....)
Yo les he visto.
En la Residencia de Ancianos.
Viven mucho.
Algunos no tienen más que años.
Algunos nunca tuvieron nada.

Algunos nunca tuvieron nada.
Algunos tiene hijos casados
-en buena posición-
Otros tienen un cáncer calladito,
la mayoría padece locura senil
Y guardan estampitas de la Virgen.
Allí están, solos
y aún vivos,
solamente esperando.
Viven mucho.
Valen tan poco que ni la muerte les
quiere...
Yo si les quiero.

- Trabajar el léxico del texto

❖ Actividad oral

1. Reflexiona y discute con tus compañeros:
 - a) Con base en esta poesía, ¿por qué los viejos son tratados como niños?
 - b) Según la autora, ¿qué padecen realmente los ancianos?
 - c) ¿Crees que los ancianos son bien cuidados?
 - d) ¿Qué podemos hacer para que los ancianos vivan mejor y sean más felices?
2. Divide los alumnos en dos grupos para un debate a favor y en contra:

Que los ancianos sean cuidados por la familia.

Que los ancianos deban ser cuidados en los asilos.

Post-actividad

Producción escrita

Investiga sobre las necesidades de los ancianos y escribe un texto en defensa de sus derechos. Después busca imágenes y elabora un cartel que ayude a concienciar a la gente sobre este tema.

Actividad de la alumna Claydiane Alves de Lima

Esta actividad a ejemplo de las demás fue producida considerando los aportes teóricos de Gelabert, Bueso y Benítez (2002), discutidos a lo largo del curso. El propósito de la elaboración de actividades era trabajar la producción de materiales didácticos de forma más sistemática y organizar un banco de actividades que pudiera ser utilizado durante las asignaturas de Prácticas.

Conforme anunciamos al inicio de este estudio, los alumnos, además de elaborar actividades, elaboraron también un material completo a modo de libro texto. Este material está compuesto de cinco unidades que se pensó a través de temáticas que pudieran despertar el interés de los estudiantes de español, de esta forma, al contrario de algunos materiales, el eje vertebrador del material no son los contenidos gramaticales sino los contenidos temáticos.

Dicho material tiene el nombre de Destrezas en Acción y se destina a los niveles A1 y A2 (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación). Se trata de un material muy diversificado, una recopilación de otros materiales, de textos que no fueron didácticamente elaborados y de textos y actividades elaborados por los propios alumnos.

Español

DESTREZAS EN ACCIÓN

Nivel básico (A1 + A2)

	UNIDAD I <i>Conociendo personas y lugares del mundo</i> André Barbosa Damasceno Valdenice Pereira	Pág. 04
	UNIDAD II <i>¿Qué te gusta comer?</i> Claydiane Alves de Lima Deborah Araújo Diego Nascimento Araújo	Pág. 16
	UNIDAD III <i>¿Me quieres o no me quieres?</i> Katiary Fernandes de Matos Rafael Evaristo Faustino Valdemir Bezerra	Pág. 30
	UNIDAD IV <i>Canta, fírmame - telebuzón y premio rosa</i> Dieyme de Souza Silva Edson Silva Luciana Silva de Oliveira	Pág. 40
	UNIDAD V <i>La música te enseña a hablar</i> Ana Paula da Silva Francisca Maria Mendes da Silva Luma Freitas	Pág. 51
	UNIDAD VI <i>La literatura que enseña a hablar</i> Lara Lima Priscilla da Silva Sampaio	Pág. 62
	CLAVES Y BIBLIOGRAFÍA POR UNIDADES	Pág. 74

Figura 1 – Sumario – p. 3

Todos los alumnos han demostrado gran capacidad creativa y mucho empeño para la elaboración de los materiales, aportando temas relacionados al cotidiano. Todas las destrezas fueron contempladas. En el material hay apartados dedicados a la audición, a la pronunciación, a la lectura, al léxico, a la escritura y a la gramática. Todo está relacionado a los aspectos culturales de los países hablantes de lengua española.



PRONUNCIACIÓN

Fernando, Isabel y Guiliana están caminando por las calles y se deparan con un comedor bastante raro.



16. Escucha la lectura del menú.

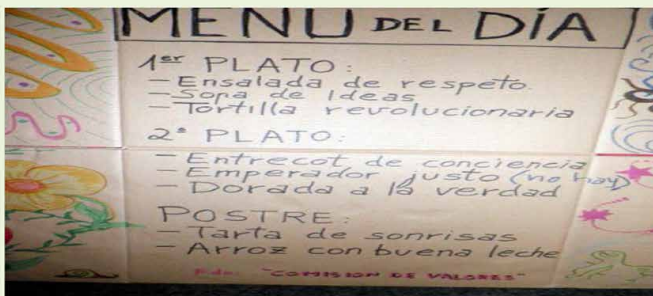


Figura 2 - Unidad 2 ¿qué te gusta comer? - Pg. 28

Los alumnos supieron establecer un puente entre los contenidos temáticos, vertebradores de las unidades, y los contenidos gramaticales. El componente gramatical es un constituyente de la competencia comunicativa y para nosotros su presencia en los materiales didácticos es esencial. Es importante, pues, que la gramática esté al servicio de la comunicación y sea trabajada de forma creativa.

Otro aspecto pertinente se relaciona al componente lexical. En el material, hay varias situaciones que permite el trabajo con el léxico de forma contextualizada. Los aprendices han buscado un léxico esencial y muy diversificado para los primeros contactos con la lengua española.

En nuestros días al léxico se le reconoce un papel fundamental en la comprensión del texto y también en su producción, por lo que no cabe duda de que debe formar parte importante de nuestro objetivo de enseñanza/aprendizaje en el aula y ha de ser programado, organizado y secuenciado. GELABERT, BUESO Y BENITEZ, 2002, p. 53)

LLEVARSE BIEN con los suegros.

Una chica pasa por una situación difícil, ya que el relacionamiento con los padres de su novio no está nada fácil. Entonces, ella decide publicar en la red social lo que le ha pasado para pedir consejos a una consultora sentimental (Blanca) y a los amigos de internet. Ayúdale.



Texto auténtico sacado del Facebook en de febrero de 2013.



Figura 3 – Unidad 3 ¿me quieres o no me quieres? – Pg. 32

Otro punto positivo que se discutió a partir de las contribuciones de Gelabert, Bueso y Benítez (2002), dice respecto al trabajo integrado de las destrezas. Trabajarlas de forma aislada resultaría negativo para el proceso de enseñanza/aprendizaje y, más, seguramente resultaría artificioso. Si pensamos en un aprendizaje más fiel a las prácticas comunicativas reales, es esencial pensar que las destrezas se accionan simultáneamente.

Como ha quedado claro para que el trabajo con las destrezas sea el más positivo posible, este debe considerar algunas etapas fundamentales como la pre-actividad, la actividad y la post-actividad.

La labor de desarrollar materiales didácticos no es fácil, pero puede llegar a ser enriquecedora si tenemos en cuenta algunas reflexiones importantes sobre el papel del profesor en la selección, adaptación y elaboración de materiales, así como el perfil de nuestro alumnado y los mejores mecanismos para satisfacer sus necesidades a respecto de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, cada día más importante en el escenario actual que exige que el mundo sea multilingüe.

Conclusiones

La presente experiencia nos hizo reflexionar acerca de la importancia del trabajo, en ámbito de la Enseñanza Superior, de elaboración de materiales didácticos. No ha sido nuestra intención desprestigiar el trabajo realizado por las editoriales porque reconocemos su importancia y su calidad.

Sin embargo, con la creciente discusión en las universidades a respecto de una elaboración de materiales didácticos más sistematizada, ya que sabemos que la elaboración en los moldes propuestos por Tomlinson y Masuhara (2005) siempre existió, nos lleva a pensar que sí, somos capaces de contribuir de forma más activa y provechosa en la elaboración y adaptación de materiales didácticos.

La experiencia didáctica con este grupo de alumnos demostró que la producción o adaptación de materiales puede ser un factor clave para que los futuros profesores de español se sientan partícipes del proceso de enseñanza/aprendizaje de esta lengua extranjera, pues estos se sintieron más cómodos con los materiales producidos por ellos y más responsables por la comprensión de los aspectos de lengua que juzgaban más importantes para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- CASANY, D., LUNA, M., SANZ, G. **Enseñar lengua**. 14ª. Reimp. Barcelona: Graó, 2008.
- GELABERT, M.J, BUESO, I., BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, 2002.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em 20 set. 2011.
- TOMLINSON, B., MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.
- OSMAN, Soraia et alii. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, vol. 2. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010.

LOS DESAFÍOS DEL PROFESOR DE ELE EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS.

Letícia Souza da Silva
Orientador: Ricardo Luiz de Souza

Introducción

La enseñanza de la Lengua Española viene conquistando grandes proporciones en el ámbito educacional brasileño y ocupando un status que hasta entonces era impensable en virtud del status dominante inherente de la Lengua Inglesa por la supremacía político-económica que los Estados Unidos detenían en el senario mundial.

Este crecimiento está ligado a varios factores históricos, culturales y económicos. Durante la década de 40 la Lengua Española ocupó un espacio en la grade curricular de las escuelas brasileñas. Ocupó también el lugar de la enseñanza de la Lengua Alemán. Durante la segunda guerra mundial, muchos alemanes vinieron a refugiarse en Brasil, fue entonces que construyeron sus colonias. El pueblo alemán es conocido por llevar sus culturas, idiomas y costumbres y suelen llevarlos al lugar donde viven.

La Lengua es considerada, como el principal medio de manifestación y manutención de su identidad, y con el temor de la apología al Nazismo el gobierno brasileño decidió sacar la enseñanza del idioma Alemán y sustituirla por la enseñanza del español.

Através da criação de um estigma que a legitimava aos olhos de quase todos. “Desagregar o grupo alemão era garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro” (SCAWARTZMAN, 1984, p. 146).

Otro factor que influyó bastante en la elección de la Enseñanza de la lengua Española, fue la literatura española, que ya era muy conocida y compuesta por grandes autores literarios, como Miguel de Cervantes entre otros.

La implantación del español en la enseñanza brasileña, también se debe a cuestiones políticas y económicas; el idioma español es el segundo más hablado en todo el mundo y nuestro país hace frontera con setenta y dos países hispano-hablantes.

Segundo Sedycias (2005), o espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade. É a segunda língua [...]. Ela perde em número de falantes nativos apenas para o chinês mandarim. É língua oficial de vinte e um países sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai, Venezuela.

Con la creación del bloque económico MERCOSUL (Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguay y Paraguay) los lazos entre esos países fueron quedando más estrechos debida a esa relación política y económica.

No caso específico do Brasil, com o advento do MERCOSUL, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do MERCOSUL, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas, além da América do Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol. (SEDYCIAS, 2005, p. 35).

La enseñanza de la Lengua Española ya había sido implantado en Brasil en la década de 40, pero se tornó obligatoria a través de la Ley Federal nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005, sancionada por el hasta entonces presidente Luis Inácio Lula da Silva, que quedó popularmente conocida como la “Ley del Español.”

De acuerdo con los PCNs (BRASIL, 1998, p. 19), “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão (...).

La enseñanza del idioma es optativa en la Enseñanza Fundamental y obligatoria en la Enseñanza Media.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Con la creación de la Ley, el gobierno creó los PCNs de Lengua Extranjera, (Parâmetros Curriculares Nacionais) que serviría como una base de la enseñanza, ya tributó a los Consejos Estaduales de Educación la responsabilidad que hiciera viable su ejecución, teniendo los PCNs como base y adaptando se a la realidad vivida por los alumnos.

Después de la implementación de la Ley, el gobierno estipuló un plazo de cinco años para que las autoridades competentes pudieran contratar a profesionales para atender las necesidades. Con la creación de la ley, surgieron varios problemas, pues la cantidad de profesores con formación en Español era reducida, entonces fueron colocados para impartir clases de Español, profesores con poco o casi ningún conocimiento de ese idioma, muchas veces sus conocimientos se restringían a lo básico del idioma, haciendo así que cada año el contenido visto fuera repetitivo, no habiendo una secuencia de aprendizaje. De acuerdo con FERNÁNDEZ (2005, p.24) esta ley “a oferta pública do espanhol é claramente insuficiente, principalmente por meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados”.

Cuando se inicia un año lectivo en una escuela pública, el alumno generalmente estudia el básico del español, que son las formas de tratamiento, días de la semana, colores, y cada año cuando cambia de etapa, continua el mismo contenido, haciendo que muchas veces pierdan el interés por el español, y eso de algún modo causa un déficit en la enseñanza del alumno, pues ellos no estarían preparados para una prueba de “*vestibular*”, ya que los conocimientos adquiridos no provenientes de su formación no serían suficientes para que pudiesen obtener resultados satisfactorios. Se sabe que Lengua Española tiene un gran peso, y para que el alumno tenga éxito en una prueba es necesario poseer un cierto grado de conocimiento del idioma.

De cierto modo el aprendizaje de una segunda Lengua puede ayudar al alumno tanto en las cuestiones de vestibulares, como en el desarrollo de su propia lengua materna.

Segundo os PCNs (BRASIL,1998, p. 28-29), isso ocorre porque a aprendizagem de uma língua estrangeira permite “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis, possibilitando que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”.

A causa de tal situación vivida por muchos alumnos de escuelas públicas, surgió el interés de este proyecto que tiene como reto hacer una pesquisa en dos escuelas de enseñanza fundamental de Boa Vista/RR, con profesores de ELE para identificar los motivos por los cuales la asignatura de Lengua Española es tan repetitiva en su contenido.

Este proyecto de pesquisa tiene como fase inicial estudios de la parte teórica voltados al proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la escuela pública. Se sabe que la realidad de las escuelas infelizmente no es una de las mejores; en las clases se encuentran muchos obstáculos enfrentados por el profesor y el alumno; las clases destinadas a la enseñanza de la Lengua Española, no ultrapasan dos horas semanales, Según los PCNs, “O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanas (PCNs, Língua Estrangeira, p.66),” en algunas situaciones los profesores tienen que impartir clases de asignaturas que no son de su formación académica para poder cumplir la carga horaria de sus clases, como es el caso de la lengua española que, generalmente es el profesor que no posee el dominio de los contenidos; sus conocimientos, normalmente, se restringen al básico del idioma, sus clases son ministradas en la mayoría das veces en português o “portunhol” como muchos hablan.

Eventualmente, el alumno se enfrenta con profesores que no poseen el dominio del contenido, imparte sus clases de español haciendo uso del português en la clase, lo que lleva al total desinterés por la lengua extranjera. Está claro que la función del profesor no es nada fácil, es necesario conocer los contenidos, trabajar con la cuestión del desinterés por parte del alumno y desmitificar la idea de que español es fácil por la semejanza con el português.

Goettenauer afirma que: Espanhol e português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso, mas há diferenças muito significativas: de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade, etc. (2005, p. 63).

A pesar de tal semejanza vale resaltar que español no es fácil, existe la cuestión de los falsos amigos, que si no se trabaja el alumno corre el riesgo de pasar por situaciones vergonzosas cuando va a un país hispanohablante.

Metodologia

El proyecto se dará por medio de pesquisas bibliográficas para la fundamentación teórica y pesquisas *in loco*, donde será analizada la forma como son impartidas las clases en el 8º año haciendo comparaciones con las clases en el 9º año de dos escuelas públicas; será hecho un cuestionario con los alumnos y con los profesores.

Serán observados los contenidos y la forma cómo los alumnos ven las clases de Español, y de que forma el método utilizado influye en su aprendizaje, y sobre la formación del profesor, y la didáctica presentada por él.

El proyecto de pesquisa será realizado en dos Escuelas Estadales de Boa Vista, en la Escuela Maria das Neves Rezende y otra en la Escuela Girassol, con alumnos del 8º y 9º año de la enseñanza fundamental.

Discusiones

En las pesquisas realizadas *in loco* fueron observadas los siguientes aspectos: contenidos abordados y la forma que los alumnos ven las clases de Español, y de que forma el método utilizado influye en su aprendizaje, y sobre la formación del profesor, y la didáctica presentada por él.

La primera escuela donde se realizaron las observaciones fue en la Escuela **Maria das Neves Rezende (Boa Vista)**. El profesor responsable de las clases de español en la enseñanza fundamental posee formación en el área de Lengua Española, sin embargo, durante las clases raramente utilizaba el español, las pocas veces que hizo el uso del idioma fue durante las explicaciones de los contenidos enseñados a los alumnos.

Los contenidos abordados en el 8º año fueron los mismos utilizados en el 9º año, lo que confirma la falta de continuidad del contenido, eso es motivo de mucha queja por parte de los alumnos, según ellos, los contenidos son repetitivos y nunca aprenden algo nuevo.

El método utilizado por el profesor es el tradicional, él pasa el contenido de un libro personal, pues según él, el alumno no tiene como acompañar los libros didácticos fornecidos por la escuela, y además ellos poseen ciertas dificultades de asimilarlo que está escrito.

La didáctica presentada por el profesor siempre es la misma, él escribe en la pizarra el contenido y el alumno reescribe en el cuaderno, no hay ningún tipo de clase diferente, ni una dinámica realizada. El profesor en cuestión no coloca sus alumnos para aprenderla pronunciación en español, y a lectura es una de las habilidades que tiene que ser trabajada y desarrollada en las clases de español.

Ya en la observación realizada en la **Escola Estadual Girassol (Boa Vista)**, el profesor es de nacionalidad peruana y imparte sus clases de español en la ciudad de Boa Vista desde hace 20 años, sin embargo su formación académica es en Matemáticas. Él relata que cuando vino a vivir a Brasil, no le dejaron dar sus clases de matemáticas, pero sí de español, pues en aquella época era muy difícil encontrarse un profesor de Español.

De acuerdo con su relato la Secretaria de Educación pidió que él hiciera un curso de Español, los que se hacen en escuelas de idiomas, para que así pudiere asumir un salón de clase.

Con relación a los contenidos abordados también en el 8º año y 9º año de la Enseñanza Fundamental, él divide los grupos 91 y 82, él pasa el mismo contenido y en el grupo 90 y 81 imparte otros contenidos, él divide a los grupos de acuerdo con las dificultades de aprendizaje.

El profesor citado también utiliza un libro personal para enseñarlos contenidos propuestos por el cronograma de clase sugerido por la escuela. El profesor en gran parte de su tiempo utiliza el método tradicional, pero a veces trae alguna u otra dinámica referente al contenido abordado en clase, y que de alguna manera llama bastante la atención del alumno, pues es una forma diferente de repasar el contenido, y esos métodos siempre prende la atención de los jóvenes estudiantes.

Con relación a la observación hecha con los alumnos, muchos no tienen la dimensión de la importancia del español para sus estudios, muchos ni si quiera saben el porqué del español haber sido incluido en el plan curricular.

Algunos alumnos tienen el mismo pensamiento de que no necesitan estudiar el español, que el español es fácil, y que deberían solo aprender el inglés, que es más importante, por el hecho de que fue citado como idioma de la elite y el español no.

Pero lo que nos deja más contentos como profesores de la Lengua Española, más felices y esperanzosos es que existen alumnos, aunque sea una minoría, que dan el debido valor a la enseñanza de la Lengua Española, que se mantienen motivados para aprender el idioma.

El camino para que el español gane realmente un lugar merecido de destaque entre los alumnos es largo, pero los profesores formados en el área de Lengua española revertiremos esa situación, haciendo así que a los pocos la enseñanza de español sea vista como una lengua que es muy placentera de ser enseñada y aprendida.

Conclusiones

El profesor tiene un papel muy importante en la sociedad y en la vida del alumno, muchas veces él es una referencia para sus alumnos, además tiene que ser un profesional responsable que siempre se actualiza y procura buscar nuevos conocimientos para poder compartir con sus alumnos, pues así ambos se benefician, Alumno y Profesor.

Segundo Freire (2004.) Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (FREIRE, 2004, p.29)

Este proyecto pretende hacer que la Lengua Española sea vista desde un punto de vista diferente, no sólo como una asignatura que no reprueba, sino como una asignatura que puede ser estudiada con el máximo de provecho.

También tiene como objetivo propiciar el intercambio de ideas, opiniones, conocimientos e informaciones. Pretende igualmente contribuir en las clases de lengua española, tornando las clases más atractivas, mejorando también la relación entre profesor y alumno.

Referencias bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental** – 1998.
- CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco da sua história.** In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.
- DOURADO, Maura R.; OBERMARK, Glória M. **Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática.** Universidade Federal da Paraíba, 2006.
- FERNÁNDEZ, F. M. **El español en Brasil.** In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005.
- FREIRE, Paulo: **Cartas a quien pretende enseñar.**- la ed. 2a reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004. 160 p.; 18x11 cm.- (Educacion) Traducción de: Stella Mastrangelo ISBN 987-1105-12-6 I: Título - 1. Formación Docente
- GOETTENAUER, E. **Espanhol: língua de encontros.** O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro / João Sedycias, organização; Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão... [et al.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm
- JUNGER, C. S. V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil:** propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. In: *Anuariobrasileño de estudios hispánicos*. XV. Brasília, 2005.
- MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- SEDYCIAS, Joao; **O ensino do espanhol no Brasil:passado, presente, futuro/** organização; Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão...[et al.]. - SaoPaulo : Parábola Editorial, 2005

CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Luzete Cipriano dos Santos

Introdução

Este estudo que se encontra em execução tem como objetivo levantar as crenças que os estudantes têm a respeito do aprendizado do Espanhol, considerando que ainda hoje é visível a rejeição por esta língua. Na maioria das situações a língua estrangeira mais citada como opção de estudo é a língua inglesa.

Considerando que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é um desafio que gera um esforço do aluno no seu cotidiano de estudo, a rejeição por determinado idioma pode se transformar em um grande impeditivo, principalmente quando se refere à língua espanhola. Nesta perspectiva a presente pesquisa tem como questão norteadora as seguintes indagações: Será que esses impeditivos estão relacionados às crenças? As crenças dos educadores podem contribuir para estimular ou desestimular o aluno?

Frente a estas interrogações o estudo ora em desenvolvimento visa analisar as crenças em relação ao aprendizado de Espanhol enquanto língua estrangeira e indicar possíveis soluções para desmistificar a partir de um aprendizado significativo. A população envolvida serão os estudantes dos Cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Boa Vista, respectivamente, os Cursos de Secretariado e Informática. Para alicerçar teoricamente estes estudos buscou-se na literatura aportes relacionados ao entendimento do ensino de Língua Estrangeira, em especial a Língua Espanhola bem como os conceitos

e interpretações relacionados ao entendimento das crenças, uma vez que este termo traz uma dimensão de subjetividade e interpretação bem variada.

Espera-se com a finalização deste estudo contribuir com subsídios e reflexões para o entendimento dos fatores que impedem ou estimulam o aprendizado de uma língua, em especial aos futuros professores de Língua Espanhola que devem ter em sua formação uma imersão sobre esta questão.

Referencial teórico

Aspectos Legais:

A trajetória do Ensino da Língua Estrangeira no Brasil, em especial a Língua Espanhola passou por uma série de conquistas regulamentadas através de legislação. Hoje efetivamente existe a obrigatoriedade da inclusão de uma disciplina de língua estrangeira na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, conforme a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, a qual estabelece no seu artigo 36º que a disciplina será escolhida pela comunidade escolar, acentuando a seguinte premissa “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Esta inclusão se justifica a medida da compreensão dos inúmeros benefícios que o estudo de uma língua estrangeira traz, pois com ela amplia-se a capacidade de comunicação em diferentes línguas e no caso do Brasil o incentivo se torna maior ainda pela composição política - econômica de fazer parte do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), fato que reforça a necessidade do aprendizado do Espanhol enquanto Língua Estrangeira.

Para reforço a esta premissa foi sancionado a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de espanhol, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação a elaboração de normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região. Portanto citam-se os seguintes artigos: Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. E o Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. Através da execução dessa lei nas escolas públicas e privadas, acredita-se que o ensino da

língua espanhola adquira mais prestígio e assim sendo, maior adesões dos estudantes.

No estado de Roraima, essa necessidade se amplia por se tratar de um estado fronteiriço, que de forma cotidiana compartilha com a língua espanhola como processo de comunicação “entre fronteira”, quer ouvindo ou falando a partir de expressões denominadas de “*portuñol*”, pois o estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela.

De acordo com o Art. 1º da Resolução CEE/RR Nº. 01, de 08 de maio de 2007, esta inclusão fica alicerçada para o estado de Roraima, a partir do seguinte postulado: “Estabelecer o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, com implantação gradativa, nos currículos plenos do ensino médio”.

Aprendizado de Espanhol: um olhar sobre as crenças

Baseado na defesa da fortificação de uma economia voltada ao MERCOSUL, a língua espanhola torna-se um requisito de convivência e diálogo. A partir desse fato o Brasil vem buscando incentivar o estudo dessa língua. Porém, muitos dos jovens, não se identificam com o esse idioma.

Muitos podem ser os motivos, mas existe a necessidade de melhorar essa ascensão. Algo que pode levar a essa desvalorização do idioma são as crenças, que de acordo com Barcelos (2001) influenciam bastante: “Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Para muitos dos alunos das escolas públicas de Roraima, a língua espanhola é vista como um idioma não necessário, e por isso a um grande desinteresse nas aulas. No IFRR, também este fato é bem evidenciado. De acordo com Perina, as crenças nascem das experiências, dos valores sociais e culturais que podem garantir o desejo ou não de adquirir uma determinada língua. Esta destaca: “As crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (Perina, 2003 <Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística... Disponível em: www.revistas.ucpel.tche.br-Acesso em: 25 junho 2013>)

O início das pesquisas sobre o tema, em especial as crenças relacionadas ao processo o ensino/aprendizagem de língua se dá na década de 70 – 80 no exterior e na década de 90 no Brasil, (BARCELOS 2004). Acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas,

localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Abrahão e Barcelos (2006, pag. 18).

Estas autoras apontam avanços nos estudos que têm influenciado as visões recentes a respeito da natureza de crenças que indicam perspectivas mais situadas e contextualizadas desse conceito, não mais de natureza estática e fixa como se entendia anteriormente.

À medida que o professor se apropria da rotina da sala de aula, começa a conhecer e dar importância a percepção dos pontos problemáticos na sala de aula, em especial percebe o aparecimento de preconceitos, ou seja, uma visão previa a cerca de determinada situação, que na maioria das vezes vem impregnada de crenças que determinam um olhar prévio sobre a situação. Em se tratando do ensino de Língua Espanhola é preciso trazer a tona estes preconceitos, pois ao tomar ciência dessas “rejeições”, poderá reconstruir significados e valores que poderão contribuir para um novo olhar sobre este aprendizado.

Portanto a medida do desvelamento destas constatações que podem vir a partir das crenças e preconceitos, quanto ao ensino-aprendizado de Espanhol enquanto segunda língua é provável que o valor sobre esta língua passe a ter um novo sentido, ou seja, o reconhecimento de seu uso como comunicação, cultura e valor como herança de um povo que contribuiu para a formação de nosso País.

Nesta perspectiva os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Espanhola, dão destaque: [

Segundo [...] princípios registrados na Carta de Pelotas (2000), documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, segundo o qual “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno”, [...] que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*. (OCEM, 2006, pag.131)

Discussões

A pesquisa que tem como tema as Crenças na aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira se caracteriza como pesquisa aplicada e

bibliográfica, de natureza qualitativa, que de acordo com Chaves (2009, p27) trata-se é aquela que “objetiva utilizar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos e pré-determinados. Busca contemplar as necessidades e interesses dos envolvidos”.

A ação de pesquisa bibliográfica foi priorizada até este momento, pela necessidade da compreensão do termo “crenças”, tendo-se necessidade de uma pesquisa analítica e interpretação qualitativa como ação de reflexão a medida que é proposta deste estudo apresentar possíveis caminhos para a lida com este fenômeno. A pesquisa qualitativa conforme Gonçalves, Meirelles in Chemin (2004), se trata da investigação de valores, atitudes, percepções e motivações do público pesquisado, com o objetivo principal de compreendê-los em profundidade; não tem preocupação estatística.

Como discussões advindas de estudo, que se encontra em execução, tem sido realizado até o momento ações relacionado à pesquisa bibliográfica, prioridade necessária ao fortalecimento teórico da pesquisadora destacou as seguintes discussões e resultados preliminares:

- A necessidade de todos os professores envolvidos com o ensino aprendizagem da Língua Espanhola, de refletirem sobre as crenças que impedem ou impulsionam a aprendizagem de língua, como requisito de planejamento e estudo do seu fazer pedagógico;
- A necessidade de constatação do desprestígio da Língua Espanhola, (mesmo pertencendo a uma região fronteira), levantando alternativas de sensibilização e percepção da necessidade e importância deste aprendizado como relação econômica, intercultural e comunicativa ;
- Proposição de ações reflexivas sobre o ato educativo da língua espanhola numa perspectiva de aprendizagem significativa;
- Desenvolvimento de ações formadoras que levem a desmistificação das crenças que alunos têm em relação à necessidade do aprendizado ou o desejo de “querer” aprender espanhol como língua estrangeira;

Conclusão

Ao longo dos estudos observa-se o quanto as pesquisas sobre as crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras têm avançadas no Brasil. Contudo, em relação à língua espanhola raros trabalhos são encontrados, em geral, encontram-se mais referências da língua inglesa. Na busca de

desmistificar o impeditivo do desenvolvimento da língua espanhola como língua estrangeira essa pesquisa está se desenvolvendo observando as pesquisas anteriores para servir de base reflexões que permitam uma melhor compreensão deste fenômeno comumente relacionado ao processo de ensino aprendizagem da Língua Espanhola, enquanto língua estrangeira.

A língua espanhola como língua estrangeira no estado de Roraima, vem crescendo de forma expressiva a sua oferta nas escolas públicas, tanto no ensino fundamental e médio, como na formação de professores. Apesar disso, ainda encontra-se muitas resistências que contribuem para as dificuldades no aprendizado significativo desses alunos. Percebe-se que a aparente facilidade dessa língua induz aos estudantes a não valorizar este idioma, apesar de estarmos próximo aos países falantes dessa língua.

Com o resultado destas pesquisas espera-se contribuir para a compreensão dessas crenças e ao mesmo tempo esclarecer ou construir uma nova visão a partir destes preconceitos de forma a subsidiar teoricamente os professores para que estabeleçam e sensibilizem seus alunos sobre a importância desta língua, quer como ato comunicativo, quer como informação cultural e histórica de um povo.

À medida que em sala de aula revigoramos este aprendizado com metodologias inovadoras, estaremos contribuindo para um novo olhar sobre a importância que o Espanhol e o desejo da apreensão desta língua que a cada dia se fortalece como uma das línguas mais falada no mundo.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/ Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL, LDB 9394 de 1996.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Área de Linguagens , Códigos e usa Tecnologias**: Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ MEC, 1999.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Área de Linguagens , Códigos e usa Tecnologias**: Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (Vol 1)

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos** / Beatris Francisca Chemin. 2. ed. rev. e atual. Lajeado: Univates, 2012. 310 p. ISBN 978-85-8167-008-9.

CHAVES, Ma. do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves. **Cartilha de Elaboração de Projetos de Pesquisa: Curso de Elaboração de Projetos de Pesquisa** / Ma. do Perpétuo Socorro R. Chaves – Manaus: UFAM/ Grupo Inter-Ação, 2009

ORNELAS, Virginia González. **Estratégias de Enseñanza y Aprendizaje**. Pax México: Ciudad de México, 2003.

LAGO, Neuda Alves do; SANTOS, Maria Aparecida de Assis. Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol. Anais do I SELLE –I Simpósio de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, (UFG - Campus Jataí). Goiás, 2010. <Disponível em: www.catalao.ufg.br. Acesso em: 20/04/2013>

<Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm . Acesso em: 25/06/2013>

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística... <Disponível em: www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/162/129. Acesso em: 25/06/2013>

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

*Marília Silva Dias
Érida Souza Lima*

1. Introdução

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.”

Esta é uma frase do escritor Carlos Drummond de Andrade que reflete, de forma clara, a situação da leitura no contexto social brasileiro. No que concerne à língua estrangeira, a situação se repete e de maneira ainda mais acentuada. Como fazer com que o aluno queira ler e goste do que se está lendo? Como despertar o interesse do aluno para a leitura em outro idioma? Seguindo este pensamento, o objetivo deste trabalho é ressaltar a importância desta destreza dentro do ambiente escolar e apresentar aos educadores estratégias de leitura em sala de aula desde os primeiros anos de alfabetização até o ensino médio, buscando abordar questões imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ler não é só decifrar códigos, ler palavras, é, sobretudo, fazer a leitura de situações, compreender o mundo que nos cerca, é desenvolver o pensamento crítico e se posicionar argumentativamente frente à sociedade. Isso é o que diz Maria Helena Martins, na série Primeiros Passos, da editora Brasiliense.

Ainda segundo esta pedagoga e escritora, o assunto leitura se desenvolve em meio às críticas severas ao sistema de ensino da alfabetização e da escrita. Se o sistema não prioriza e capacita os educandos no momento em que eles começam a dar os primeiros passos no mundo das letras, é bastante insatisfatório a busca na compreensão da leitura. Daí, a importância de alfabetizar o aprendiz em sua língua materna, visto que se faz necessário

conhecer o sistema lingüístico de uma língua para se compreender a totalidade da outra.

Muitas vezes, o alunado sente dificuldade em compreender o que quer dizer o outro idioma, porém esta dificuldade não é própria da língua nova, ou seja, não está em conhecer o novo sistema lingüístico, mas sim, em reconhecer, neste sistema, elementos genuínos da língua materna que, na maioria dos idiomas, se ordena de maneira semelhante. Como o objeto de estudo é o espanhol, centraremos-nos nele.

Por exemplo, um aluno, ao ler uma frase em espanhol, não consegue identificar o sujeito e o objeto. O professor traduz a frase para a língua materna e o aluno continua com a mesma dificuldade: não consegue identificar o sujeito e o objeto da frase. A partir daí se diagnostica que o problema, de veras, não está na construção do sistema lingüístico espanhol, mas na construção do sistema lingüística da língua materna, em falha, na falta de articulação com ele, na capacidade não desenvolvida na idade própria de aprendizagem.

Assim, busca-se que o leitor tenha a capacidade de leitura e compreensão desenvolvidas no momento em que lhe sejam atribuídos outros valores sociais e, sem dúvida, no momento em que a partir destes valores, ele possa compreender a funcionalidade de outras culturas. Como é o caso de aprender a ler em outro idioma, aprender a ler em espanhol.

Construir um significado enquanto se lê é, de fato, o maior desafio no processo de decodificação das palavras, é extrair a capacidade real de se obter ainda mais de um significado esteja ele articulado a outras palavras e assim formando um contexto, esteja em seu sentido único, individual.

O leitor e o texto devem estar integrados em um mesmo objetivo, ou seja, é preciso que se tenha um leitor ativo que processe e examine o texto e tenha uma finalidade. Esta relação é bastante ampla e variada, entre elas: devanear, preencher um momento de lazer, buscar uma informação concreta, seguir instruções para se chegar a um objetivo (cozinhar, montar um móvel), informar-se sobre o mundo em volta, etc.

Seguindo os passos do objetivo, é possível que vários leitores obtenham informações diferentes, ou seja, cada leitor constrói o significado do texto de acordo com seu objetivo. Não que o texto possua em si um significado, mas porque acrescido à leitura, está o conhecimento de mundo de cada indivíduo que é único e que em comunhão com o significado de cada texto, cria um sentido novo.

Dentro da sala de aula, o professor deve estar atento aos vários sentidos que uma mesma turma pode dar a um único texto, levando-o em

consideração e respeito e respeitando a vivência mundana de cada aluno, que varia de acordo com a situação econômica, o bairro onde se vive, a pluralidade cultural de um país ou região, etc.

O papel do professor na orientação didática

Segundo Vicente Martins, professor da Universidade do Vale do Acaraú de Sobral, no Ceará, em seu artigo “O papel do professor na formação de Bons Leitores”, publicado na Revista Nova Escola, “O principal desafio do sistema educacional, isso inclui professor, estabelecimentos de ensino e governos, é o de levar o aluno ao aprendizado da leitura”, ou seja, é o de assegurar ao educando a aprendizagem escolar. Ainda segundo Martins, “o melhor caminho, no caso da leitura, é o entendimento lingüístico, por parte de docentes e discentes.”

As metodologias aplicadas em sala de aula, muitas vezes, enfatizam o processo da escrita, ou seja, muitos profissionais da educação têm a preocupação de fazer com que os aprendizes escrevam aquilo que se aprende da maneira mais correta e eficaz possível. Ora, para se escrever bem é preciso saber ler, saber interpretar o mundo que nos cerca através da perspectiva visual existente, decifrar o código escrito.

Seguindo este ponto de vista, a leitura torna-se o ponto-chave na aprendizagem deste código, ou seja, é fundamental ler e, neste caso, não se trata da leitura impressa, mas da leitura visual, da percepção de uma determinada situação ou do próprio cotidiano. Através deste tipo de leitura o aluno torna-se capaz de passar para o papel aquilo que ele conseguiu captar através da leitura visual.

O mesmo podemos identificar no ensino do espanhol. Primeiro, o aluno deve ser induzido a perceber uma situação. Tomaremos como exemplo uma atividade de descrição da sala de aula. O professor pede a seus alunos que descrevam a sala em que desenvolvem suas atividades. O primeiro passo é observar o ambiente, ou seja, fazer a leitura visual da percepção para depois reproduzi-la no papel.

O aluno é introduzido a pensar na leitura das palavras, do ambiente, para somente depois pensar no código lingüístico que as formam, ou seja, muitas vezes, o aluno possui a capacidade oral bastante evoluída, o que o ajuda a sistematizar a capacidade leitora, a conhecer os sons e assim, decantar o enigma da ortografia.

Leitura e escrita caminham juntas formando uma sociedade. Ler ajuda na consciência ortográfica, no entendimento dos signos lingüísticos enquanto que dar boa forma às palavras ajuda a se ler com habilidade. É aí que entra o papel do professor. Este, deve agir como mediador no desenvolvimento da autonomia do alunado, buscando interagir com o educando através dos vínculos cognitivos e sociais. É função do docente orientar ações e criar condições para o bom desenvolvimento da leitura, porém, este não deve interferir nas idéias produzidas pelo aprendiz, apenas guiar a aprendizagem, objetivando fazer com que o aluno perceba o mundo à sua volta e crie um pensamento crítico, atuando como agente da construção entre o saber e o conhecer.

Ler é antes de tudo, um ato de comunicação, seja com o ambiente que o cerca, seja com o processo ortográfico. Por isso, mais uma vez, estender ao aluno atos da fala, em especial, na aprendizagem do espanhol, é estender também os atos da leitura. Quanto mais o aluno desenvolver sua capacidade de comunicação oral, mais ele compreenderá o processo de leitura e mais facilidade ele terá em decifrar as articulações da escrita.

Levar o alunado a buscar sentido no texto é outra característica fundamental que cabe ao professor explorar. É importante saber alguma coisa sobre a situação histórica na qual um texto foi produzido, em que circunstâncias foi escrito e como ele se situa em relação a outros textos. Em especial, nas aulas de língua estrangeira, este deve ser o procedimento padrão: levar o texto para a sala de aula e discutir com os alunos tais questões, ajudando assim no entendimento do mesmo: quem produziu? Para quem? (que tipo de público), por quê? etc, etc. Tais questões devem ajudar a refletir sobre os aspectos do mundo real, na interação entre professor e aluno e nas influências sócio-políticas que um texto pode trazer para a expansão do pensamento crítico através da leitura. Assim, apresentamos aqui estratégias de leitura fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Estratégia pode ser definida como um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à consecução de uma meta. Podemos dizer de igual modo que estratégia é o caminho mais adequado que devemos seguir para se alcançar um objetivo. No processo de recepção textual, o sujeito-leitor atua em três esferas: decodificação das palavras, compreensão e interpretação daquilo que se lê.

No âmbito da decodificação, o sujeito possui um conhecimento prévio das letras e dos sons, da formação das sílabas e assim, da formação

das palavras, alcançado através da alfabetização. Reconhecer o sentido das palavras, a coesão contextual nas operações de identificação e qualificação correspondem aos processos de compreensão. O trabalho de interpretação é constituído pelo reconhecimento do sentido indireto, em função da intertextualidade, ou seja, o leitor deve reconhecer o quadro contratural do ato de comunicação, relacionar as marcas do texto, sinalizar outras inferências baseadas no conhecimento de mundo e finalizar com o significado.

Não é pouco comum encontrar expressões do tipo “Eu não gosto de ler”. Isto significa que este leitor, além de não ter desenvolvido, de modo eficiente, a capacidade de decodificação das palavras, também não desenvolveu a capacidade necessária que lhe permita o prazer da leitura. Muitas vezes, não se trata apenas de decifrar cada palavra, mas de buscar sentido em cada uma delas.

Se esses leitores não se acostumam a ler na língua materna, o problema se torna ainda maior quando se trata de ler em outro idioma, no caso, de ler em espanhol. Baseadas nesse contexto, citaremos aqui algumas estratégias básicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, visando uma melhor aprendizagem da leitura:

1. Pré-leitura

Nesta etapa, o aluno utiliza estratégias cognitivas como a predição, a antecipação, a inferência do assunto abordado no texto, baseadas no conhecimento prévio. O professor deve estar atento a valorização à valorização do conhecimento de mundo e da experiência vivida por cada um.

1.1. *Ensino explícito das estratégias de Leitura*

É importante que os alunos tenham consciência de que, inclusive os leitores fluentes e até os nativos do espanhol, encontram obstáculos no ato de ler que ultrapassam utilizando determinados procedimentos como o controle da velocidade da leitura, o reforço da atenção e a utilização de estratégias específicas como a pré-leitura.

O professor, enquanto modelo-leitor, poderá demonstrar através da leitura em voz alta, como mobilizar estes recursos e explicar as vantagens no processo de compreensão textual. Este deverá explicar, com o objetivo maior, o propósito da leitura. Poderá se basear ainda em dois métodos básicos:

- Skimming- técnica de leitura rápida em busca da ideia geral, como por exemplo, ler o título e inferir algo, observar se há imagens e o que elas podem nos fazer concluir, buscar palavras-chave, pensar sobre o sentido do texto;
- Scanning- técnica de leitura rápida em busca de uma informação específica, utilizando algumas estratégias como recorrer o texto em busca da informação pretendida sem parar em cada palavra para buscar sentido.

2. A leitura propriamente dita

Também chamada de leitura compreensiva. É onde o aluno relaciona significados novos, identifica a lógica do texto, através da observação do mundo real e do mundo de ficção, distingue as idéias relevantes e as secundárias, interpreta marcas e propósitos do enunciado, reconhece relações intra e inter textuais, contrasta conceitos e estruturas, etc.

2.2. *Motivação e direção da aprendizagem*

É importante desenvolver no aluno uma experiência de leitura positiva, principalmente quando se lê em outro idioma, pois, normalmente, os alunos estão marcados por barreiras como o medo do erro, o medo de ser o objeto de todos os olhares, o medo da reprovação dos colegas de classe, a ansiedade, a ansiedade em concluir a leitura, etc.

Por isso, é importante que o professor derrube essas barreiras e desenvolva nos alunos o prazer da leitura, restituindo-lhes a autoconfiança e a motivação. Nessa etapa, o educador oferecerá ao aluno a oportunidade de ele próprio escolher o que vai ler (dentro de um objetivo), baseado naquilo que mais lhe interessa, proporcionando assim, momentos de prazer e autoconhecimento do assunto abordado.

2.3. *Relacionar o texto com a vida*

En esa etapa, el alumno deberá relacionar el texto con la propia vida. El profesor deberá fornecer informaciones que despierte la curiosidad para el tema en cuestión: textos de comunicación social, crónicas, etc.

2.4. Lerem Voz Alta

O professor deverá mostrar aos alunos a importância de se ler em voz alta, pois é utilizando essa estratégia que o leitor poderá perceber os sons que produz e assim, fazer as possíveis correções de oralidade. Ler em voz alta é uma das etapas de produção de sentido, é onde o aluno poderá desenvolver uma maior facilidade de interagir com o texto, pois além de ler, poderá ouvir o que se produz. Depois desta etapa, o professor poderá solicitar que os alunos façam a leitura silenciosa para assim, repensarem o sentido do texto.

3. Pós-leitura

Permite explicitar a estrutura semântica e pragmática do texto, mudar os esquemas de percepção do leitor em novas organizações do conhecimento: deve se realizar atividades de escrita, ou seja, o educador deverá solicitar que os alunos escrevam um texto baseados naquilo que acabaram de ler. Poderá ser um resumo, um esquema do conteúdo, citando os pontos-chave, uma síntese do argumento, comentários, debates orais, dramatizações, etc.

O docente poderá ainda proporcionar um tempo de trabalho cooperativo entre os aprendizes para motivar a mudança de experiências de leitura como a leitura em dupla, ciclos de leitura, etc.

Por fim, é de fundamental importância que o professor trabalhe com a diversidade de textos, pois está mais que provado que alunos que estão expostos a uma variedade maior de textos apresentam melhores resultados e também, o professor, terá a oportunidade de ter mais êxito com todos os alunos, despertando temas de interesse de uns e de outros. Assim, é de fundamental importância diversificar as tipologias textuais presentes na aula e ensinar diferentes modos de se interagir com elas. Algumas sugestões: textos literários, expositivos, informativos, jornalísticos, publicações, reportagens, etc.

Dessa maneira, os alunos poderão fazer uma análise dos processos utilizados na configuração dos diferentes discursos, dependendo do objeto de construção de cada texto. Poderão buscar o sentido formado através do título, das imagens (paradas ou em movimento), dos processos de seleção da informação, proporcionando uma consciência mais crítica relativamente à pluralidade de discursos que diariamente recorrem nossas vidas. Estratégias fundamentais:

- Definição do objeto de leitura;
- Atualização dos conhecimentos prévios;
- Inferência;
- Resumo.

A introdução do vocabulário através da leitura

Como vimos, a leitura é de fundamental importância para a aquisição da linguagem não só quando se trata da língua materna, mas também quando aprendemos um novo idioma. No caso do espanhol, ter um foco no conteúdo dentro de estratégias específicas deve ser um dos pontos de maior importância, sobretudo quando reconhecer o significado de palavras e conhecer outros, podem fazer a maior diferença na hora de se interpretar um texto. Baseadas neste contexto, a opção foi investigar estratégias básicas utilizadas para se adquirir o maior número de vocábulos, com significado possível e com a eficiência desejada.

A introdução do vocabulário aliada à utilização do livro didático e aos materiais produzidos pelo professor terá seu papel de destaque nessa conceitualização. Como fazer o aluno desenvolver o conteúdo? As estratégias de vocabulário vão muito além da simples tradução de um texto. É evidente que esta segue sendo a mais utilizada, aliada ao uso de dicionários, porém não deve e não pode ser a única fonte de acesso. Fazer com que o aluno traduza textos nem sempre é garantia de que ele irá assimilar o conteúdo ou o significado das palavras. Muitas vezes, a aprendizagem é momentânea, em uma primeira etapa a que chamamos “descoberta”, ou seja, o aluno não sabe o significado de uma palavra e deseja descobri-lo. Todavia, além de descobrir, ele precisa reter esse conhecimento, essa descoberta e aí adentrar em uma segunda etapa, a de introdução do vocabulário transformada na “consolidação” daquilo que foi descoberto.

Além disso, o professor precisa desenvolver estratégias de utilização do livro didático. Ele pode fazer com que o aluno leia os textos e faça uma busca somente das palavras que, certamente, não se tem conhecimento, tentando inferir o significado das outras. Pode também fazer simulação de situações ligadas àquelas palavras a fim de que o aluno relacione a teoria com a prática.

Outro modo de introduzir o vocabulário é trabalhar os temas de maneira comunicativa, fazendo despertar no aprendiz a importância de

saber o significado das palavras. É sabido por todos que a comunicação é uma ferramenta essencial no processo de linguagem e que por meio dela, podemos adquirir conhecimentos nunca antes aprendidos. Para se comunicar, é preciso conhecer as palavras, saber o significado de cada uma para que o receptor consiga compreender a mensagem enviada pelo emissor. Uma palavra isolada pode possuir significados diversos, mas se está associada a um contexto, é ele quem vai determinar que significado determinada palavra irá assumir. É preciso reconhecer esta palavra e dar um significado real e coerente a ela.

O vocabulário receptivo é outro requisito para a recepção e processamento da informação; é a base do vocabulário expressivo e do desenvolvimento da compreensão de palavras que precede e ultrapassa o da produção de palavras.

Pesquisas relacionadas à compreensão e produção de palavras, apontam para alguns fatores determinantes no tocante a essas questões, dentro dos quais se destaca o fator sócio-econômico. Quanto maior o grau de instrução de uma família, maior o número de palavras que uma criança poderá adquirir. Portanto, crianças que crescem em meio de pais leitores, preocupados com a cultura, terão maior facilidade em adquirir novos conhecimentos que crianças criadas em famílias com menor conteúdo leitor, por exemplo.

Fazer com que o aluno ouça palavras em espanhol não só no contexto dos textos informativos, mas em forma de poesias, músicas, situações do cotidiano, é dever do professor e compromisso da família buscar, em conjunto, o maior e mais eficiente desenvolvimento do aprendiz.

A escolha dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e o uso das novas tecnologias no desenvolvimento da leitura

A compreensão leitora deve ser visualizada como uma atividade interativa na qual o leitor deve aproveitar todos os elementos que o texto oferece, sejam eles verbais ou não, com suas experiências e conhecimentos e conhecimento de mundo, sejam eles discursivos ou lingüísticos, com vistas a alcançar seus objetivos de leitura. É função do professor criar situações em que o aluno possa desenvolver, de maneira eficaz, o conteúdo máximo aprendido em um texto. O importante é ter em mente que todo trabalho com o espanhol deve formar parte de um conjunto que tentará fazer crescer o potencial do estudante.

Segundo a professora Cristina VergnanoJunger da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em exposição no VIII Seminário de Dificuldades Específicas do Ensino do Espanhol a Luso-falantes, “quando se fala de leitura, logo surgem algumas questões de ordem pragmática que afetam a planificação da aula: o que devo oferecer aos meus alunos como material para ler? O que lhes interessaria ler? Que tipo de perguntas devo fazer-lhes? Quais são os objetivos que desejo alcançar e como posso alcançá-los de forma eficaz?

Em observação a esses questionamentos, devemos reconhecer que num primeiro momento, é necessário que o docente aprenda a desenvolver o habito de analisar todo o material que se pretende trabalhar antes de oferecer aos alunos, pois nem sempre estarão adequados à realidade. Cada grupo de alunos tem características e necessidades variadas e devem ser levadas em consideração no momento da seleção dos materiais dos materiais didáticos.

Além dos livros didáticos, o professor poderá utilizar outros tipos de materiais como vídeos, jogos, filmes, ilustrações, etc entre uma quantidade enorme de materiais autênticos que se pode utilizar para o ensino do espanhol. Todavia, esses materiais devem servir apenas de ponto de apoio para a atividade escolar e não devem, jamais, limitar o processo e a atuação de seus integrantes.

O professor pode e deve adequar o material utilizado à realidade do aluno, fazendo com que ele relacione a nova disciplina a tantas outras do currículo escolar e, principalmente, que ele possa fazer essa relação com seu cotidiano.

Não se deve esquecer que a leitura deve sempre servir de mediação entre linguagem e o contexto do aluno, levando-o a refletir questões da própria condição humana, social e econômica. Dessa forma, leitura e aprendizagem inauguram uma nova fase na educação mundial: o acesso e uso das novas tecnologias como ferramenta para o aperfeiçoamento do ensino.

Com a avanço da informática nos diversos países, podemos observar que o mercado de trabalho passou a exigir das pessoas conhecimentos específicos, principalmente, nesta nova área de ensino. A proliferação do uso dos celulares, tablets e computadores tornaram os produtos mais acessíveis à população brasileira e com isso, a necessidade em saber manejá-los estando diretamente relacionada à leitura.

No campo da vida privada, a leitura alcança novos contextos dispostos na Internet em que se podem ver verificados desde blogs, e-books,

emails, chats, redes sociais como MSN, Facebook, Twitter, etc e tantos outros gêneros textuais que estão inseridos na vida diária dos alunos e das pessoas, de um modo geral. Diante desta realidade, o professor se sente desafiado a se adaptar às novas formas de ensino, principalmente quando se trata de uma língua nova e, nesse caso, também de uma nova linguagem.

No tocante ao espanhol e às línguas estrangeiras, em geral, o uso dessas novas ferramentas tendem a facilitar e a aperfeiçoar o conhecimento já que aprender uma língua estrangeira significa também uma proximidade real com outros povos, outras culturas e assim, induzir o leitor ao aperfeiçoamento e ao conhecimento novo.

Muito mais que ler, é preciso que o aluno interaja com o texto, que busque um significado nas palavras para, assim, alcançar o objetivo esperado. O texto impresso ainda continua sendo o meio mais utilizado nas salas de aula seja pela falta de acesso às novas tecnologias, por parte dos alunos e, inclusive, por parte de alguns profissionais da educação ou até pelos poucos recursos dos quais as escolas dispõem (refiro-me aqui ao serviço público como maioria no ensino), seja pela resistência dos professores em dominar a máquina.

Cabe recordar que o livro ou qualquer outro texto impresso possui um caráter primordial na educação. Em contrapartida, requer complemento, uma vez que impõe limites. Já no texto digital, esses limites são ultrapassados, pois em um simples clique, o aluno pode sair do contexto leitor em que se encontra e ir buscar a informação de que necessita para assimilar melhor a leitura através de um hiperlink, ou seja, ele consegue ultrapassar as barreiras da leitura impressa que se detém ao texto e obter um conhecimento mais amplo por meio da investigação.

O professor deve estar atento a essa ponte que o aluno faz entre um texto digital e a informação suplementar ao que se lê, pois pode se correr o risco de se desvincular do objetivo pretendido. O aluno pode ter acesso a muitas informações de um determinado assunto e não saber como aplicá-las na compreensão do texto. É preciso que o educador fique atento a orientar o alunado para que ele não se perca do objetivo final da leitura.

Finalizamos assim, buscando despertar nos educadores a importância de se estar alheio ao mundo globalizado e às ferramentas que ele nos oferece, fazendo com que estes busquem sempre a qualificação adequada para se inserir no mercado educacional, fazendo se servir de ferramentas-chave entre o alunado e as novas invenções tecnológicas.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi enfatizar a importância da leitura nas aulas de espanhol dentro das escolas, não só com o objetivo de acrescentar o vocabulário adquirido pelos alunos, mas também para discutir as relações existentes entre a leitura e o leitor, suas inferências com o educador, o meio em que se vive e a escola e, principalmente, como a leitura pode ajudar o aluno a assimilar e compreender melhor a língua em questão.

Assim, esperamos ajudar os demais profissionais da educação a desenvolver este rico meio de propagação do conhecimento que é a leitura, a fim de que possamos formar não só seres pensantes como também cidadãos críticos do mundo que nos cerca.

Referências

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

CIVITA, Fundação Victor, **Revista Nova Escola - Idioma que vem da Web**, Editora Abril, ano XXIV, nº 220, março 2009.

MARTINS, Maria Helena, **Série Primeiros Passos**, Editora Brasiliense, São Paulo, 2009.

“SOY MUCHO MEJOR DE LO QUE FUI AYER Y MAÑANA SERÉ MEJOR DE LO QUE SOY HOY”: NUEVOS HORIZONTES PARA PROFESORES DE ESPAÑOL EN EL INTERIOR DE PARÁ.

Nélia de Almeida Martins

Introducción

Como profesora de español de la Universidade Federal do Pará tengo algunas oportunidades de trabajo fuera de la capital, como en el programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que ofrece, en el Estado de Pará, la carrera de Formación de profesores de Lengua Española.

El curso de Letras Español está propuesto para tres años y medio, y desarrollado durante siete semestres. Las clases son esencialmente presenciales en los meses de enero y julio. A cada etapa son ofrecidas cuatro asignaturas, lo que casi siempre toma una semana más del mes siguiente. No fueron ofertadas todas las asignaturas de la carrera regular de la cual el PARFOR tiene como base porque el programa fue pensado para profesores de español que ya actúen en las escuelas públicas, pero sin el diploma. Sin embargo, esta no es la realidad del curso: muchos estudiantes, llamados en el proyecto de profesores-alumnos no han sido nunca profesores de español por varios motivos, entre ellos porque no existe oferta de español en los municipios en donde viven. Así que están aprendiendo por primera vez la lengua, la están viendo por primera vez también.

El trabajo del profesor, que se desplaza muchas veces a distancias muy grandes y casi siempre en barcos, es arduo pero placentero. Yo, por lo menos, tengo mucha motivación para hacer mi trabajo y percibí, desde que empecé a estudiar esa lengua, que conocer otro mundo y otras culturas me traerían algunas ventajas.

Con el PARFOR tuve la chance de ir a impartir algunas asignaturas en la ciudad de Barcarena, distante 22 kilómetros de la capital, Belém, donde vivo y trabajo. Una de esas chances fue la de trabajar en la asignatura “Culturas Hispanófonas” constante del cuarto periodo del curso. En el semestre anterior había hablado de documentos disponibles en Internet para orientaciones para estudios en los meses sin clases y fue entonces que les mostré el Portafolio Europeo de Lenguas (PEL). Les dije que les serviría de herramienta para acompañar logros personales. Un día antes de la última clase de “Culturas Hispanófonas” entonces les pedí que escribieran si aprender español les estaba abriendo nuevos horizontes, si se sentían mejor con eso y cómo serían en clase a partir de esa carrera y si estaban acompañando su evolución usando el PEL. No siendo una actividad obligatoria, diecisiete, de los 25 matriculados, me llevaron sus composiciones al día siguiente.

Referencial teórico

Para el análisis de las composiciones, utilizaré el Portfólio Europeo de las Lenguas (PEL) una vez que las composiciones son también testimonios de qué puntos como qué precisan desarrollar en el aprendizaje eficiente de la lengua española. Conociendo y utilizando el PEL esos futuros profesores tienen un instrumento en el que pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas, pudiendo incluso orientarles hacia un aprendizaje autónomo, “eficaz y feliz”, ya que las clases están programadas apenas para los llamados meses de vacaciones estudiantiles en Brasil (julio y enero). Utilizando el PEL en casa, podían acompañar, en los meses sin clases, su propio camino hacia ese nuevo horizonte. También las analizaré con base en autores como Daher; Sant´anna (2010), Baptista (2005), Almeida Filho, J (1997), Larsen-Freeman & Long (1984), Giovanni (1996), Paraquett, (2010) y Rubin; Thomson (2001) e Martin Peris (1998).

Metodología

Para este trabajo utilicé las partes que juzgué pertinentes de las composiciones entregues. Seleccioné apenas ocho composiciones porque estaban escritas en español y contenían testigos de uso del PEL. Aunque haya dicho que las quería anónimas, muchos alumnos pusieron sus nombres, como

estos ocho que ahora aprovecharé y las identificaré usando las letras iniciales de sus nombres. La composición 1 es de la alumna C (C1C); la composición 2 es de la alumna D (C2D); la composición 3 es de la alumna E (C3E); la composición 4 es del alumno G (C4G); la composición 5 es del alumno M (C5M); la composición 6 es de la alumna N (C6N); la composición 7 es del alumno R (C7R) y la composición 8 es de la alumna W (C8W).

Análisis de los datos

En una visión general, los ocho alumnos están felices por estar aprendiendo español. Ven en el aprendizaje de la lengua oportunidades para viajar, para conocer nuevas culturas, para ser reconocidos como personas mejores. Analizando cada una de ellas, tenemos los siguientes testigos:

Composición 1 – C1C

Ahora no dependo apenas de un idioma para comunicarme. Estoy acompañando mis propios pasos y aprendiendo la cultura de otros pueblos y aprendiendo a valorar no solo la mía sino también la del otro y eso me hace con que me sienta mejor, como ciudadana y profesora. Muchas oportunidades me van a surgir en el mercado laboral.

C1C está consciente que al aprender una cultura nueva su percepción de mundo mejora, porque se ve como una persona mejor, como ciudadana y profesora. De acuerdo con Mendes (2007) *apud* Paraquett (2010), aprender una lengua es tener una nueva forma de inclusión social. En una misma aula hay distintos alumnos, que, en el caso de PARFOR Barcarena, vienen (en barco) desde muchísimos municipios del gran estado de Pará. Esta distancia no imposibilita el estar a par con la lengua, pues C1C acompaña sus pasos, seguro orientándose por el PEL, que es un instrumento que los alumnos tienen para “establecer los propios planes de aprendizaje y de llevar a cabo un seguimiento de los mismos”, sin que necesiten estar en el aula. (PEL, 2004, p. 7)

Cuanto a su preocupación sobre el mercado laboral, Souza Santos *apud* Daher y Sant’Anna (2010, pág.67) evidencia que el mundo de las letras (que llama “Ilustrado”) y el del trabajo durante mucho tiempo no tuvieron ninguna comunicación porque quien pertenecía al primero no se incluía en el segundo. Cuando las relaciones del trabajo cambian, los profesionales de educación van a trabajar en centros de enseñanza técnica haciendo con que mundos antes incommunicables se tornaran comunes. En los años 1930 cuando empiezan la carrera de Letras, como se llama en Brasil, los

profesionales ya no soñaban con un mundo glorioso, sino con un empleo, un trabajo. En los cursos de Letras se mantiene la idea de la formación basada no solo en la alta cultura, sino también con el todo relacionado a la erudición: los estudios literarios y filológicos. Con las reformas de currículos y leyes, es necesario que el alumno tenga, entre sus asignaturas, aquellas que les prepare para el mundo de las bellas artes y del quehacer pedagógico.

Seguro que esas inquietudes pasan por la mente de los alumnos del PARFOR, como lo pasa en la de C1C. Ellos quieren, al salir de la carrera, obtener en los tres años del curso, garantías de un conocimiento lingüístico, literario y pedagógico, que les hagan un profesional competente en el mercado laboral.

Composición 2 – C2D

Con el conocimiento del español ya consigo hacer planes para viajar, conocer la cultura de los otros países, con las ganas de concretar un horizonte más grande, veo eso cuando apunto mis conocimientos. Aprender una lengua estimula la mente, aumenta la inteligencia y es placentero. Allende todo, es aumentar las chances en el mercado laboral.

Para C2D aprender español es tener un pasaporte que de la autonomía para viajar, para “concretar un horizonte más grande.” Es justo lo que propone Larsen-Freeman, & Long (1984) cuando dicen que además de satisfacer la curiosidad intelectual, estudiar una lengua extranjera aguza la investigación, profundiza el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En su página 45 el PEL habla de su función de también formar al aprendiz en las diversas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pues no basta aprender una lengua, hay que usarla. En varias de sus actividades el PEL muestra condiciones para que el alumno desarrolle su autonomía, que es la responsabilidad que debe tener sobre su propio proceso de aprendizaje.

C2D también cree que aprendiendo bien la lengua española tendrá chances en el mercado laboral. Nuevamente nos encontramos con la dicotomía histórica de prepararse en la universidad para conquistar fuera de ella. Con la idea de que las instituciones superiores no consiguen mantener bajo su control la educación profesional, Santos *apud* Daher y Sant´Anna (2010, pág.67) identifica un punto de ruptura entre la teoría y la práctica: la busca de la verdad se da a través de la autonomía desarrollada mientras uno es estudiante, y que esa autonomía también debe ser aprendida

en la universidad. La formación para el trabajo debería ser entendida como tarea conjunta de las asignaturas de filología y la práctica docente a través de las de carácter pedagógico. A pesar de convocada para solventar esos problemas de formación de profesores, la institución universidad, sea cualquier que sea su respuesta, siempre la tendrá más lenta que lo que esperan los alumnos.

Son los estudios sobre lenguaje que direccionan los cursos de Letras de PARFOR de acuerdo con el viejo artículo de Moreno Fernández (2000): que Brasil, de acuerdo con el Ministerio de Educación, iba a necesitar 210 mil profesores para una demanda eminente. Si esos temas fueron discutidos en el aula, en las asignaturas de los primeros semestres, o en experiencias anteriores, esas cuestiones están presentes en las composiciones de los alumnos involucrados en este estudio, porque tales prácticas definen su discurso y ellos se ven como los futuros profesionales del mercado laboral. Al salir de universidad, del PARFOR, este sujeto deberá estar apto para elegir lo que hará parte de su trabajo, cómo se dirigirá a los alumnos, con qué materiales trabajará (textos, imágenes, canciones, películas), elementos tales que servirán de rasgos para su discurso como profesional, o su “forma irredutível de discurso” (Del Carmen Daher; Sant´Anna, 2010, pág.67), su propia manera de verse y actuar.

Composición 3 – C3E

Hice una autoevaluación de mi curso y me pregunté: ¿Será que es suficiente estudiar apenas en las vacaciones? Me vi con respuestas evasivas y me quedé inquieta. Descubrí que soy una investigadora; que para aprender habría de entregarme a las investigaciones constantes. Descubrí que tengo un despertar ganancioso por conocimientos.

Para Giovannini (1996), “la autoevaluación es el motor inicial y el eje central de cada aprendizaje”, y debe ser realizada antes de empezarse algo, para controlar desde el inicio el proceso de aprender una lengua, para qué se la necesita. Y los alumnos de PARFOR no son simples aprendices; son aprendices que serán profesores de español en tres años. Conceder al alumno riendas sobre su propio aprendizaje, entrenarle en la autoevaluación, orientarle sobre sus responsabilidades, es darle una nueva manera de verse ante sí propio y ante su comunidad. Al preguntarse si estudiar apenas en las vacaciones bastaría para su aprendizaje, C3E se pone inquieta y se descubre investigadora porque cree que para aprender debe entregarse a constantes investigaciones. Como

tiene un “despertar ganancioso”, C3E demuestra un compromiso consigo misma, pues, conforme Giovannini (1996), “la eficacia y el éxito al aprender una LE aumentan en la medida en que crece la toma de conciencia idiomática y el saber aprender a aprender”. Al aumentar esa conciencia idiomática sobre aspectos formales y socioculturales de la lengua, el alumno también tendrá una mayor competencia de comunicación en español.

Martin Peris (1998), al hablar de autonomía para aprender a aprender detalla las facetas del proceso: la autoevaluación, la negociación, las estrategias y las diferencias individuales. La autoevaluación es la participación del discente en la obtención de la información para usarla en sus objetivos, con vistas a la toma de decisiones para ulteriores necesidades. C3E está consciente sobre lo que debe hacer para lograr el éxito en el aprendizaje de lengua española.

Los apartados del Portfolio (PEL, 2004, p. 46) también sirven para formar al alumno como un aprendiz más autónomo e interesado en las lenguas pues puede sugerir «estrategias de aprendizaje» y «planes de trabajo» a corto o medio plazo.

Composición 4 – C4G

Percibí la riqueza que es estudiar otra lengua: estoy conociendo otras culturas y personas con visión de mundo distintas a la mía. En las primeras clases estaba inseguro, pero ahora estoy consciente que es necesario dedicar más mi tiempo para estudiar español. El programa (PARFOR) está contribuyendo mucho para mi vida, conocí documentos para acompañar mi evolución, como profesional y ciudadano, pues a partir de ahora pude percibir la importancia que los profesores tenemos para mejorar nuestra práctica pedagógica.

Durante las 68 horas de la asignatura “Culturas Hispanófonas”, la profesora, además de discutir qué es cultura, utilizó mucho de su experiencia como viajante a los países de habla hispana, mostrando fotos, mapas y la música regional de algunos países hispanos.

Baptista (2005) muestra que la enseñanza de la lengua no puede desasociarse de la enseñanza de su cultura y que es necesario que el alumno vea esos temas, mismo fuera de una situación de inmersión, o sea, en el aula.

Baptista (2005), al trabajar con alumnos de Letras se cuestiona cómo esos alumnos fueron estudiantes de lengua, es decir, cómo (o si) tuvieron sus clases de cultura, porque en algunas respuestas encontró distancia entre enseñar lengua y cultura a la vez.

“Os estagiários não negaram a necessidade de ensinar língua e cultura nas aulas de espanhol, porém não apresentavam uma noção nítida de como fazê-lo e, ainda, que isso não poderia estar relacionado, em certa medida, com sua trajetória como aprendizes na graduação.” (BAPTISTA 2005, pag. 104)

La propuesta de la asignatura “Culturas Hispanófonas” es justamente esta: trabajar con los conceptos teóricos sobre cultura, trabajar específicamente la cultura hispana para que la salida de la facultad sea algo relevante con la necesidad, no solo del estudiante sino también darle algo que pueda compartir en su futuro, con sus alumnos. El modo cómo preparé las clases tuvo como idea central traer la visión del otro mundo, del mundo hispano para la percepción que estudiar cultura es estar entre dos mundos.

Hablar de cultura es transmitir hábitos del grupo social al cual se pertenece, es hablar de un comportamiento aprendido, que no es transmitido genéticamente. Es decir, cultura se aprende. Hall *apud* Paraquett (2010) mantiene la idea de que cada persona construye su propia cultura, su identidad cultural, y, como cultura se aprende, puede ser enseñada en la escuela. Comprender cultura es, por lo tanto, la “base de la educación intercultural.” (Paraquett, 2010).

Al acompañar su evolución, C4G puede registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas.

Composición 5 – C5M

Soy mucho mejor de lo que fui ayer y mañana seré mejor de lo que soy hoy porque la lengua española me encanta y me traerá nuevos horizontes. Me hará una persona mejor, no solo del punto de vista social sino también del cultural. Antes quería apenas un empleo pero ahora, con mis nuevos horizontes, quiero ser el mejor profesor de español que pueda ser.

Me encantó la declaración de C5M, tanto que la puse como nombre de mi trabajo. C5M demuestra en esta frase una esperanza de ser una persona mejor porque se está adueñando de un mundo nuevo, advenido de sus conocimientos sobre una lengua extranjera, de la lengua española.

Boaventura de Souza Santos *apud* Daher y Sant’Anna (2010. pág.67) citaba que los estudios sobre trabajo parten de la observación del cumplimiento de reglas y normas y con eso la atención con el producto que sale del proceso, porque en algún momento de la vida el ejecutante podía ser sustituido por una máquina. Así que durante la preparación de ese

ejecutante sería necesario que le fuera enseñado pensar y decidir sobre cómo producir. Lopes *apud* Daher y Sant´Anna (2010, pág.67) entonces piensa que la facultad debería establecer una fuerte asociación entre el currículo y el mundo productivo, visando la eficiencia del proceso educacional, la adecuación de la educación a los intereses de la sociedad y los alumnos y la administración del trabajo escolar. No en vano existen talleres de actualización para profesores, que son visiones para el procedimiento a ser seguidos en sus prácticas. C5M, aunque viviendo lejos de Barcarena, quiere ese *plus* que le está dando el curso de Español, pues quiere verse como el profesor de español, un sujeto que puede ocupar su lugar como aquel profesional que define sus escojas: asume su estudio de lenguas, valora la relación consigo mismo y con los demás.

Composición 6 – C6N

Hoy tengo una mejor visión del mundo y un deseo creciente de conocer los países que hablan español. Li en el Portafolio que existen varias lenguas por conocer y eso me está haciendo querer ser una profesional más completa.

“Todo depende de ti” así empiezan su libro Joan Rubin e Irene Thomson (2001, pág.11). “Como individuo decidido a aprender una lengua, tú eres el factor más importante del proceso de aprendizaje.” C5N quiere ser una profesional más completa porque ahora tiene una visión mejor del mundo. Puede que sea después de la asignatura “Culturas Hispanófonas”, puede que no, porque a lo mejor, al entrar en el PARFOR, los alumnos no vienen como una *tabula rasa*, sin costumbres o técnicas para aprender. Aunque la inmensa mayoría no ha tenido nunca ningún contacto con la lengua, seguro aprendieron otras cosas, como conducir un coche o aspectos de las leyes de la educación brasileña. También tuvieron profesores que les ayudaran en ese verse a sí mismo y buscar soluciones para seguir caminando

La meta de C5N será conseguida con su propia ayuda: la busca por la continuidad en los estudios es una actividad solitaria e independiente; es el propio profesor mirándose sobre su trabajo sin que nadie se interponga en ese proceso. (Almeida Filho, 1997). El profesor, alumno del PARFOR es aquel que se engancha en su ejercicio de la profesión, en una relación cara a cara como sugiere el autor. El uso del PEL le será útil en ese momento, porque prescribe acciones para un caminar autónomo, pues el rol del profesor es también aquel del que busca caminos para aprender y adquirir, y

adquirir para sus alumnos. A lo mejor debe prever obstáculos y tener la toma de consciencia del complejo proceso al cual está expuesto durante sus años de estudios.

Leyendo y conociendo el PEL, el alumno de Barcarena se dio cuenta no solo de las lenguas habladas en España, sino también otras lenguas europeas. Como otros idiomas, el castellano, el catalán, el euskera y el gallego presentan importantes variaciones dialectales, que puede favorecer una mayor comprensión y tolerancia de esta diversidad.

Composición 7 - C7R

Estar estudiando español me ha traído nuevos horizontes porque antes solo viajaba al interior de mi estado. Hoy accedo a sitios en español, tengo clases que usan de tecnología, como con el cañón, y eso me da ganas de trabajar mejor con mis alumnos. Leo en los documentos las cosas que necesito hacer para ser autónomo mientras no estoy en clase. Eso me hace creer que puedo evolucionar como profesional cada vez más y mejor.

Creo que C7R ve la lengua española como la llave para conseguir lo que quiere. Aprendió a usar la tecnología en su favor, haciéndole más autónomo en la busca de conocimientos. Tal vez quiera utilizar el cañón en sus clases (es verdad que, para la asignatura “Culturas Hispanófonas” lo utilicé en todas las 68 horas de clases) porque se motivó al ver las imágenes mientras discutíamos y les mostraba mapas, fotografías y las caras de los personajes históricos que estábamos estudiando.

C7R también quiere ser un profesional mejor y seguro está con ganas de reconocer y hacer con que los otros reconozcan su valor como profesor, de la necesidad que tiene por la movilización constante, de perfeccionarse en la lengua, ir a congresos, seminarios y encuentros donde discuta sus quehaceres. Como ahora se siente impelido a viajar no solo al interior de su estado, se siente intimado a hacer viajes de inmersión, a pasar un tiempo o estudiar en el extranjero. Para perfeccionar su conocimiento en la profesión, C7R debe también participar de asociaciones de clase para la discusión de su práctica, aprender con otros profesionales de su área, para poder verse mejor no solo para sí mismo sino también para la comunidad social.

La mayor importancia del PEL para el alumno del PARFOR es enseñarlo a ser autónomo, a no esperar los meses de julio y enero para estar en contacto con la lengua. Puede, en actividades constantes de aprendizaje

ser, como afirma Giovannini (1996), aquel alumno responsable y consciente de su papel, ser el aprendiz eficaz en su aprendizaje, que sabe cómo aprender cosas nuevas. Y con el PEL tiene condiciones de tomar decisiones, planificar y ejecutar su programa para aprender.

Composición 8 – C8W

Cuando nos deparamos con otra lengua nuestros horizontes se amplían, somos más respetados por la sociedad y nos sentimos mejor. Siento la necesidad de seguir estudiando, de seguir mirando en los documentos, qué hacer cuando no tengo clases. Tengo que seguir con mis investigaciones para conocer los pueblos y ciudades hispanas, establecer contacto con los nativos de la lengua, visitar museos, conocer y degustar la gastronomía, participar de eventos culturales y futbolísticos. ¡Son tantos sueños! Mi intención es ser una profesora dedicada, transmitir conocimientos para que mis alumnos sientan placer al estudiar la lengua española. Quiero hacer de mis clases momentos agradables.

Claro que C8W sabe que para ser esta “profesora dedicada” que quiere ser, tan pronto esté licenciada, tan pronto esté autorizada, oficialmente, por su institución, a actuar como profesora de lengua extranjera, de español, deberá ir en contra la marea de estar lejos de todo. Entonces tendrá que empezar, en solitario, su formación permanente, que durará a lo largo de toda su vida profesional. Hasta porque, como quiere abarcar contenidos varios a su formación, no podrá esmorecer en el camino.

Para Hall *apud* Paraquett (2010), la identidad cultural a la cual C8W quiere insertarse, debe ser aquella en que se sienta conectada a un grupo social, sea el suyo como una persona respetada, sea al que quiere participar y es cuando Paraquett (2010) asocia los conceptos de identidad cultural a la educación, a la enseñanza del español. “Apenas un aprendiz que tenga referencias cuanto a su identidad cultural podrá obtener buenos resultados en el proceso de aprendizaje.” Así que le parece que la identidad cultural de la lengua extranjera debe ser trabajada de forma tal que el aprendiente la tome para sí, con el intuito de intensificar su aprendizaje. Y yo pienso que aprender cultura no es salir de sí para ser el otro, sino ver el otro dentro de sí mismo.

Con lo que C8W desea para sí, que es seguir estudiando, seguro hará de sus clases “momentos agradables” porque entrará en el aula confiada de su formación, preparada para realizar sus sueños. C8W atestigua que consulta el PEL para estudiar cuando no tiene clases. El PEL es

la herramienta que tiene un alumno autónomo para lograr sus objetivos de aprendizaje (PEL, 2004, p. 21) y mantenerse al par de su trayectoria rumbo al éxito.

Conclusión

Yo, como autónoma en mi aprendizaje de español y ahora como profesora de estos alumnos involucrados en esta investigación, les oriento para que focalicen lo que quieren y deben aprender. Yo, como autónoma en mi aprendizaje de español percibí, desde el primer día de clases que no estaba aprendiendo por inmersión, así que debería encontrar estrategias para aprender. La primera cosa fue deshacerme de todo lo que no me llevaba a mi éxito y dejar de asistir televisión fue la primera toma de decisiones. A partir del momento que me vi aislada en una ciudad que no tenía ninguna colonia de inmigrantes hispanos, decidí crear mi propia colonia: todos los comandos manuales en español, todos los subtítulos en español (porque pasé a ver apenas películas en español), mi móvil en español, leer libros en español, escuchar mucho radio en español por Internet. Son estrategias que me fueron muy eficaces y que transmito a mis alumnos, a diario. Si no creas un foco para el aprendizaje, seguro que las pocas horas en clase no serán suficientes. Y en el PARFOR las clases de lengua son una vez por semestre, así que, si no hay dedicación diaria (minutaria y secundaria, como siempre digo) no se aprenderá esa lengua difícil y a todos extranjera, que en pocos tres años serán profesores.

Y no serán profesores en la capital, donde hay librerías, un Centro de Refuerzo de la Embajada de España, o la inmensa biblioteca con libros de español de la universidad privada, que mantiene el curso de formación de profesores de español desde hace 14 años. Serán profesores de español en el interior del estado de Pará, donde muchos municipios todavía no cuentan con energía eléctrica. La dirección de su proceso de aprendizaje tendrá muchos obstáculos, así que también el PEL les será de gran ayuda.

Quiero que mis alumnos sean los buenos alumnos que predice Giovannini (1996). Quiero que encuentren su propia vía de aprendizaje, organicen la información que reciben en clase (por lo menos las que yo les doy), que guarden sus trabajos con el hito de acompañar sus progresos, que sean creativos para aprender y que usen lo que aprendieron en nuevas situaciones de comunicación. Quiero que no se amedrenten y hablen en

clase, entre ellos, publiquen sus opiniones en Facebook, pero en español, como yo hago. Quiero que analicen sus errores y tengan actitudes positivas al re-enunciar sus discursos.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997. Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados> Acceso el 02 de junio de 2013.

BAPTISTA, L. língua, cultura e formação de professores de Espanhol. In *Vários olhares sobre o Espanhol: considerações sobre a língua e a cultura*. Adja Durão et alli. (org). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

DEL CARMEN DAHER; SANT'ANNA, V. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In SILVA DE BARROS, C. e MARINS COSTA, E. (orgs). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. *Espanhol Ensino Médio (coleção Explorando o ensino no. 16)*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12583%3Aensino-medio&Itemid=859 Acceso el 02 de junio de 2013.

GIOVANNINI, A. et al. ¿Por qué promover la autonomía en el aprendizaje? In *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa, 1996. Disponível em <http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/d4305c52a19758faded13eef4876472f.pdf> Acceso el 01 de junio de 2013.

LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos, 1984. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/103586318/Larsen-Freeman-D-Long-M-1984-Introduccion-al-estudio-de-la-adquisicion-de-segundas-lenguas>

MARTIN, E. El profesor de lenguas: papel y funciones. In: Mendoza, A (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Horsori (1998). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980092> Acceso el 01 de junio de 2013.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm acceso el 02 de junio de 2013

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In *Espanhol Ensino Médio (coleção Explorando o ensino no. 16)*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12583%3Aensino-medio&Itemid=859 Acceso el 02 de junio de 2013.

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS <https://www.oapee.es/e-pel/> Acceso el 18 de marzo de 2013.

RUBIN, J. e THOMSON, I. *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO NA MODALIDADE DE OFICINAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA PÚBLICA.

Núbia da Silva Cruz

Introdução

A formação do professor de Língua Estrangeira vem sendo um dos principais objetos de investigação de formadores e pesquisadores no âmbito da educação e, sobretudo da lingüística aplicada na atualidade.

As constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais tem exigido do docente de Língua Estrangeira a ampliação de suas competências e habilidades, em detrimento de uma prática pedagógica inovadora, para a qual se torna imprescindível a constante reflexão acerca da metodologia e dos instrumentos de trabalho de sua prática docente.

Neste contexto, o estágio assume um lugar proeminente, visto que entre as suas múltiplas finalidades está a de criar oportunidades de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, aproximando o futuro professor da realidade na qual atuará, através da instrumentalização didático-pedagógica, teórico - prática e constante reflexão na utilização da mesma.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo refletir acerca do papel do Estágio II na formação do futuro professor de espanhol e como esse tem se desenvolvido na escola campo de estágio, mediante observações de Oficinas Didáticas de Língua Espanhola, realizadas em duas escolas públicas de Salvador, ministradas por discentes do sexto semestre da Universidade do Estado da Bahia.

O referencial teórico que orientou esta pesquisa advém das posições elaboradas por Almeida Filho (1999, 2005), Moita Lopes (1996) e Selma

Garrido Pimenta & Maria Socorro Lucena Lima (2009) e em várias publicações. As Oficinas Didáticas fazem parte das atividades propostas para o Estágio II da licenciatura em Língua Espanhola da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, previstas no regulamento da instituição para serem desenvolvidas no espaço de atuação do futuro professor: a escola. Por esta razão, optou-se pela pesquisa etnográfica a qual tem como uma das características o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, possibilitando a proximidade do investigador com o seu objeto de estudo, o que lhe permite vivenciar as relações que configuram a experiência escolar diária.

Para a coleta de dados foi realizada observação participante e entrevista com os estagiários. Assim, revelou-se a necessidade de se repensar os saberes necessários na formação do futuro professor de Língua Espanhola, atentando para sua atuação nas oficinas didáticas e ao mesmo tempo ratificou-se o significativo papel do estágio II no processo de aprendizagem da profissão docente e na inserção do estagiário no contexto escolar. Vale ressaltar ainda que a pesquisa mostrou a necessária e imprescindível parceria que deve existir entre universidade e escolas campo de estágio.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, refletiremos sobre a formação do professor de LE no atual contexto sócio-educacional. Em seguida, discutiremos as diferentes concepções do Estágio e o seu papel na formação inicial do (futuro) professor. Por último, trataremos do Estágio na Uneb, campus I e apresentaremos os dados e resultados da pesquisa.

1. A formação do professor de Língua Estrangeira no atual contexto sócio-educacional

A dinâmica do mundo globalizado, caracterizada por constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, tem nos apontado a emergencial necessidade de se repensar conceitos e formas de compreender o mundo. Neste cenário desafiador, espera-se que a formação profissional possa atender às exigências de um mercado de trabalho que tem estabelecido como condição *sine qua non* para o sujeito o desenvolvimento de novas habilidades e competências no seu campo de atuação.

No que diz respeito à formação de professores de Língua Estrangeira, doravante LE, não tem sido diferente. Exige-se deste profissional criticidade, reflexão, autonomia e, sobretudo consciência da sua função social como

agente de transformação o qual contribui por meio da língua estrangeira para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender-se como seres histórico-culturais e por meio desta perspectiva aprender a respeitar e valorizar outras formas de atuar e pensar o mundo.

Neste cenário educacional, as discussões sobre a inserção da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, de forma obrigatória, por determinação da lei 11.161, de cinco de agosto de 2005, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, nos tem chamado a atenção sobre a necessidade de incorporar ao ensino de idiomas no país um caráter efetivamente democrático, sobretudo na rede pública, o que tem sido historicamente negado por conta de políticas públicas educacionais que reafirmam cada vez mais o monopólio lingüístico exercido pela expressiva oferta da língua inglesa nas instituições públicas e particulares, em todo o território nacional.

É bem sabido que o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira é complexo e aprender a ser professor requer o desejo e o esforço de compreender os aspectos peculiares que determinam o exercício profissional neste processo. É durante a formação que o futuro professor vai ressignificando suas crenças sobre aprendizagem de um idioma e tomando consciência das implicações e exigências próprios deste ofício, conforme se descreve a seguir:

ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e freqüentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão, e à cultura alvo. (ALMEIDA FILHO (1993, p. 15)

A questão da formação de professores de Línguas Estrangeiras tem sido um dos objetos de investigação que mais tem atraído o olhar de pesquisadores no âmbito da Lingüística Aplicada nas últimas décadas. Embora se reconheça um crescimento significativo de pesquisas nesta área na atualidade, se deve ter a consciência do quanto ainda precisa ser desvelado no que tange a formação destes professores.

Compete aos cursos de Letras das universidades e faculdades públicas e particulares a formação inicial dos professores de Língua Estrangeira, podendo ser realizada pelos institutos de línguas cursos de aperfeiçoamento lingüístico, atualização entre outros.

Almeida Filho (2006, p.17) considera que “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”. Diferentemente do caráter finalizador e acabado que se tinha da formação em tempos remotos, na contemporaneidade ela sobrevive da necessidade contínua de ressignificação, processo no qual há a contribuição das instituições e dos formadores somada ao vivenciado nos percursos de aprendizagem do profissional.

No contexto do ensino de línguas Almeida Filho (1993, p.11), em seu estudo sobre as competências necessárias a um professor de Língua Estrangeira, define competências como “[...] as capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor”.

Dentre as competências estudadas por este lingüista e professor, a saber: competência implícita, competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada (subcompetência teórica) e competência profissional vale destacar sua compreensão desta última

A competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional. Advêm direitos e deveres dessa tomada de consciência. O direito de atuar com dignidade e o dever de prestar conta do que se fez são exemplos desses valores morais e éticos que o profissionalismo vai despertar nos professores. A competência profissional desenvolve ainda a consciência do “eu professor(a)” que age de determinadas maneiras justificáveis por tais crenças e por tais pressupostos. Essa consciência de nós permite-nos cuidar de nosso próprio destino profissional em primeiro plano e, logo depois, por extensão ética, cuidar dos demais professores que querem crescer profissionalmente. (ALMEIDA FILHO, 1999).

De acordo com o autor, a competência profissional permite ao docente tomar consciência de sua função no contexto social e de suas atribuições no desempenho de sua profissão a qual é muitas vezes é construída com base nas crenças, representações e valores morais e éticos que marcaram a trajetória de vida deste professor (a). As implicações desta consciência, além de nos conduzir a auto-reflexão, tem como desdobramento desta, contribuir para o crescimento profissional de outros docentes.

No atual contexto educacional, em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo na escola pública, não goza de prestígio

social, a consciência da competência profissional por parte dos professores de idiomas, é imprescindível para (res) significar um tipo de conhecimento extremamente necessário no mundo globalizado.

2. Estágio: concepções e papel na formação inicial do (futuro) professor

O tema da formação de professores tem se constituído um dos mais freqüentes motes de investigação discutido em congressos, simpósios, seminários e conferências nas últimas décadas no Brasil. Além disso, uma considerável bibliografia tem sido produzida na contemporaneidade a fim de contribuir na reflexão e nos rumos que se devem tomar no que diz respeito à formação profissional para o magistério no território nacional.

Trata-se de uma discussão complexa e ampla que requer um debruçar mais profundo e detalhado, de todos aqueles envolvidos neste processo, sobre as políticas de formação de professores, dos investimentos direcionados para tal, das incongruências da legislação que a regulamenta, mas, sobretudo se deve trazer para o centro da reflexão a importância desses profissionais para a sociedade. No entanto, não é objetivo central deste trabalho tratar do assunto nas linhas que seguem.

Este capítulo objetiva refletir sobre as concepções do Estágio a partir de uma breve perspectiva histórica e seu papel na formação inicial do professor. Espera-se, portanto, que as idéias apresentadas possam contribuir para a compreensão deste componente curricular como um importante eixo de formação da profissão docente e um significativo campo de conhecimento e aprendizagem do magistério.

2.1 Estágio: *passado, presente e futuro*

Durante muito tempo o Estágio foi equivocadamente concebido como parte prática, traduzida com instrumentalização técnica, nos cursos de formação de professores. Esta concepção, um tanto perniciosa, acabou desencadeando duas perspectivas que fragilizaram sobremaneira a formação para o magistério, a saber:

- a) a pseudo idéia de que o estágio, por si só, por seu caráter técnico-instrumental, habilitava o professor para o ensino, não sendo

necessário, para isso, o domínio de conhecimentos científicos. Por esta razão, o Estágio passou a caracterizar-se como o momento da aprendizagem sistemática de técnicas para ensinar. Nesta fase, se objetivava, nas universidades, desenvolver habilidades e competências para o exercício do magistério, as quais se resumiam a instrumentalização didática e metodológica para serem aplicadas em sala de aula do espaço escolar. Esta perspectiva reducionista e instrumental acabou por direcionar ao Estágio a responsabilidade no desenvolvimento da identidade profissional nos cursos de formação de professores, desvinculando-o dos demais componentes curriculares no projeto de curso.

b) Estágio como parte prática nos conduziu a pensar a formação como processo alienador e burocrático, já que se destinava apenas ao desenvolvimento de atividades instrumentais como: elaboração de atividades, preenchimentos de fichas para controle do estagiário na unidade escolar, explanação sobre manejo da classe, dentre outras. Como consequência disso se concebeu, durante muito tempo, a escola como espaço de relações e ações genuinamente homogêneas, com sujeitos uniformes, para o qual o desenvolvimento de habilidades práticas do docente bastaria.

A realidade social, nesta perspectiva, não era levada em consideração, muito menos a complexidade que envolve o trabalho do professor no interior do espaço escolar, para o qual se exige: visão sistêmica e crítica do processo educativo na atualidade, capacidade de gerenciamento, senso crítico espírito reflexivo e consciência do trabalho docente como forma de intervenção na realidade na qual está inserido e etc.

Desta forma, compreender o estágio apenas como parte prática no processo de formação docente contribuiu, durante muito tempo, para a visão limitada do ensino, desvinculada de um sentido social e o empobrecimento da ação docente, conforme se discorre

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas

para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*. (PIMENTA, 2009, p. 39)

Este entendimento do Estágio como prática instrumental nos cursos de formação de professores teve grande incidência por volta dos anos 70, período em que se pautava o ensino e a formação nos ideários do tecnicismo educacional oriunda da pedagogia tecnicista influenciada pelo behaviorismo, para a qual a instrumentalização técnica e o uso de recursos tecnológicos na educação significava aprendizagem. Com o passar do tempo se chegou ao entendimento de que a melhoria técnica, por si só, não garante uma ação docente eficaz e nem melhores índices de aprendizagem.

Nos anos 80 várias pesquisas foram desenvolvidas no campo de formação de professores com o objetivo de refletir sobre a importância da unidade entre teoria e prática, em oposição a sua histórica dicotomia. Estas investigações contribuíram, sobretudo, para atenuar os equívocos nos processos de formação profissional, ao tratar isoladamente teoria e prática, mas, sobretudo possibilitou compreender o estágio a partir de uma nova perspectiva: espaço de pesquisa no qual se toma a realidade como eixo para a reflexão no percurso da formação profissional.

A pesquisa no estágio teve sua gênese na década de 90 quando se problematizou, de forma bastante incisiva no campo da didática e da formação de professores, a histórica cisão entre teoria e prática. Neste período inúmeras investigações foram desenvolvidas na área educacional, a fim de fortalecer a idéia da indissociabilidade entre a teoria e a prática nos processos formativos. Sobre esta questão a mesma autora afirma que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, 2009, p. 46)

De acordo com o exposto, a pesquisa no estágio deve fomentar a reflexão sobre os espaços onde o mesmo ocorre e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento do perfil de investigador dos estagiários, levando em consideração as situações do ambiente em que o mesmo se dá, compreendendo-as e problematizando-as.

2.2 O papel do Estágio na formação (inicial) do futuro professor

A reflexão acerca do papel do Estágio na formação inicial do futuro professor em nenhuma circunstância pode ser levada em consideração sem se tomar como referência o atual contexto social, político, econômico e cultural, o qual incide diretamente sobre o processo formativo nas universidades e na dinâmica e organização do espaço escolar.

A implicação da compreensão do processo educativo a partir de uma perspectiva sistêmica se traduz em uma prática docente reflexiva, crítica e capaz de refazer - se continuamente, o que se constitui, na contemporaneidade, como um dos maiores desafios do educador.

Nesta perspectiva, o Estágio mais do que um momento de instrumentalização didática e metodológica na formação inicial do professor, conforme se concebeu durante muito tempo, deve ser compreendido como espaço de reflexão, propiciador da aprendizagem da profissão docente, considerando suas contradições e desafios e, sobretudo, ajudá-lo a entender as exigências do atual contexto sócio - educacional e seus desdobramentos no exercício do magistério.

É bem sabido que durante a trajetória de formação o futuro professor vai deparando-se com diferentes componentes curriculares, vivenciando através da relação com seus professores, colegas e escolas experiências que vão ajudando-lhe a construir e desenvolver sua identidade profissional. Nesta perspectiva, Pimenta (2009, p. 102) considera que

o estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situada.

Trilhar este caminho nem sempre se constitui uma tarefa fácil, posto as incongruências do projeto de curso o qual muitas vezes não consegue imprimir um caráter interdisciplinar entre seus eixos de disciplinas, a desvinculação entre teoria e prática, a falta de professores e a histórica desvalorização desses profissionais no contexto social.

Além disso, é preciso reconhecer as dificuldades com as quais se depara o futuro professor durante as atividades do estagiário, a saber: descompasso entre o calendário escolar e universitário, a precária situação da estrutura física de muitas escolas, a insatisfação com a profissão e

desmotivação por parte de muitos professores em exercício da rede de ensino.

Todas estas questões devem ser mediadas pelos professores formadores tornando-se objeto de discussão durante a formação, a fim de que os futuros docentes tenham conhecimento dessa realidade e dos desafios propostos por ela, além de outros aspectos, para a docência.

A respeito da identificação com a profissão Buriolla (1999, p.10 apud PIMENTA, 2009, p. 62) considera que: “o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”. Segundo o autor, o estágio o lugar onde o sujeito se identifica e se constrói profissionalmente. Sua proposta deve compreender, portanto, a reflexão e a criticidade, o que, de certa forma, exige planejamento, organização e disciplina em sua realização. A mesma autora acrescenta ainda que:

a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. (PIMENTA, (2009, p. 112)

No exposto, a autora reconhece o papel da teoria e da prática no processo de construção identitária, bem como a função mediadora e reflexiva do estágio na relação entre instituição formadora, escola campo e o contexto social. Mais uma vez se ratifica o significativo papel do Estágio como campo de conhecimento e aproximação da realidade na qual atuará.

Neste capítulo, se discutiu a partir de uma breve perspectiva histórica a concepção e o papel do estágio na formação de professores. Compreender a importância e os desafios deste componente curricular nos cursos de formação de professores nos ajuda a entendê-lo como significativo campo de conhecimento pedagógico e espaço mobilizador da reflexão e da construção da identidade docente.

Apesar de se observar um considerável crescimento e interesse pelo estágio como objeto de investigação, em diferentes áreas do conhecimento, / é bem sabido que se está diante de uma frutífera e promissor campo de pesquisa) e bem sabido que muito se tem a discutir sobre o tema, especialmente, no que tange a sua legislação, a parceria entre a escola e a universidade.

A discussão proposta neste capítulo em nenhum momento desconsidera a importância da instrumentalização técnica, dos conhecimentos didáticos, das orientações metodológicas e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação do professor, mas reconhece a necessidade da reflexão como imprescindível para ação docente e para a compreensão do ensino em sua totalidade.

3. Estrutura do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Língua Espanhola e Literaturas – Uneb, campus I

O Estágio em um componente curricular obrigatório na licenciatura e consiste na integração de conhecimentos teóricos e práticos no processo formativo do futuro profissional. É a etapa do curso no qual o licenciando tem a oportunidade de aproximar-se realidade na qual atuará de forma organizada e planejada, constituindo-se, assim, em um processo colaborativo entre instituição formadora, a universidade, e a escola campo, unidade escolar.

As atividades do Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvidas no curso de Língua Espanhola e Literaturas da UNEB, campus I, têm como base legal o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Lei nº 11.788/ 2008, Resolução CNE /CP 01 e 02/ 2002 e Decreto nº 10. 181 de 14/12 /2006, presente no Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia. Portanto, são as referidas leis que fundamentam o Regulamento do Estágio da instituição o qual estabelece as diretrizes para que este seja devidamente realizado.

O Estágio curricular supervisionado é concebido como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (PARCER CNE/ CP/ 28/ 2001, P. 07)

No mesmo parecer se acrescenta ainda que “é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino e aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”.

No artigo 13 da Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002 se estabelece:

o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio.

Quanto a carga horária do Estágio curricular, está prevista na Resolução CNE/CP nº 02 de fevereiro de 2002, dentre as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas estabelecidas dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior 400 (quatrocentas) horas a partir da segunda metade do curso. Assim, atendendo ao proposto na resolução supramencionada, o Regulamento do Estágio da Uneb, explicita no seu artigo 15 a estrutura para a distribuição das 400 (quatrocentas) horas, mencionadas a saber:

Estágio I - se organiza em grupos que estudam e diagnosticam a prática docente e a realidade do ensino de línguas no Ensino Fundamental, 5º ao 9º ano, e Ensino Médio. Tem como carga horária: 100 horas.

Estágio II - se organiza em grupos que planejam e executam as atividades docentes através de mini-cursos, curso de extensão, oficinas e outros, visando à preparação para a prática docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Carga horária: 100 horas.

Estágio Supervisionado - (estágio III e estágio IV) visa à elaboração e execução de intervenção pedagógica através da regência no Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano, e do Ensino Médio, da 1ª a 3ª série.

Vale mencionar que as atividades desenvolvidas no Estágio II são baseadas no Projeto Didático elaborado pelos discentes no Estágio I, no qual foram planejadas 10 (dez) aulas de 50 (cinquenta) minutos a serem ministradas pelas duplas de estagiários nas escolas campo, havendo a possibilidade deste tempo ser ampliado no momento da execução do projeto. Desta forma, o Estágio II passou a ser o momento da execução do projeto elaborado pelos licenciados no estágio anterior, o que de certo modo facilitou a dinâmica e

a proposta do estágio, possibilitando a continuidade da prática docente da professora orientadora e a reflexão e aprendizagem dos estagiários sobre a profissão.

Embora existisse um projeto pronto para ser executado nas escolas, o Estágio II teve em sua programação a leitura e discussão de textos que tiveram como mote o processo de ensino-aprendizagem no atual contexto social o qual compreende tratar de políticas públicas para a formação de professores, articulação entre teoria e prática, a Língua Espanhola, interculturalidade entre outros extremamente pertinentes ao futuro professor de LE, além de atividades de orientação, revisão e ajustes dos planos de aula de cada oficina, procedimentos pedagógicos que levaram em consideração as necessidades dos aprendizes e as possibilidades da escola onde foram executadas as oficinas, quanto aos recursos didáticos, estrutura física e, até mesmo, os desencontros do calendário escolar e do calendário acadêmico.

3.1 A pesquisa/ Contextualização

Para investigar o papel do estágio II, modalidade oficina didática, na formação inicial do (futuro) professor de Língua Espanhola, considerando seus possíveis desdobramentos e questões implicadas, optamos pela pesquisa de base etnográfica por considerá-la apropriada a este trabalho. Para Moita Lopes (2006, p. 167)

Este tipo de investigação é caracterizado pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos (notas de campo, diários, gravações, entrevistas etc.), sua interpretação sobre a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividade diferentes (isto é, alunos e professores, auxiliares de pesquisa).

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Salvador, ambas de nível médio. Uma situada no subúrbio ferroviário e a outra, próximo à universidade na qual estudam os discentes observados e entrevistados.

A inserção dos estagiários no espaço escolar tinha como objetivo confrontar, através das observações de sua prática docente, sua evolução e maturidade como futuro professor e o impacto do Estágio II, na modalidade oficina, para sua formação, posto que até esta etapa do curso, haviam cursado

apenas o Estágio I, caracterizado como diagnóstico da prática docente ou observação, realizado em escolas públicas do município, diferentes das escolas onde se desenvolveu a pesquisa, os quais ainda não tem o espanhol na sua grade, em atendimento à lei 11.161/2005, conhecida também como Lei do Espanhol.

A entrevista foi realizada no final de junho de 2013, com 12 alunos do sexto semestre do curso de Língua Espanhola e Literatura do campus I da Uneb, tendo os entrevistados idade entre 21 e 40 anos, dentre os quais 12 (doze) eram do sexo feminino e 01(um) do sexo masculino.

O acompanhamento e observações dos estagiários no espaço escolar aconteceram no período de março a junho de 2013, dividido entre visitas para apresentação do projeto OFICINAS DIDÁTICAS EM LÍNGUA ESPANHOLA, reconhecimento e aproximação da escola. Nesta etapa os estudantes fizeram visitas às escolas a fim de conhecer sua estrutura física, as salas onde seriam ministradas as oficinas e os recursos que seriam disponibilizados pela instituição. Neste mesmo período, foi feita a divulgação das oficinas nas salas e a realização da matrícula dos estudantes interessado. Foram matriculados 25 (vinte e cinco) estudantes por duplas, mas por diferentes motivos este número se reduziu para 18 (dezoito) em algumas turmas e 15 (quinze), em outras.

Para a ministração das oficinas, os estagiários foram divididos em duplas, a fim de facilitar este período de vivência na escola e o desenvolvimento da prática, posto que a metade deles não experiência em sala de aula. Assim, foram formadas seis duplas, para as quais se optou por reunir estudantes que já atuavam e àqueles que estavam se iniciando na sala de aula.

Vale ressaltar, ainda, que a etapa supramencionada foi precedida de constantes diálogos com diretores, coordenadores e professores da instituição, com objetivo de estabelecer parcerias entre a universidade e a escola campo de estágio, de forma que todos conhecessem a proposta do projeto, reconhecessem e acolhessem os estagiários e pudessem, assim, ajudar na divulgação das oficinas e incentivar o corpo discente a participar.

Com o objetivo de saber o papel que os estagiários atribuíam ao Estágio II para sua formação, bem como o seu olhar sobre a forma como esse foi desenvolvido na escola campo foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: qual o papel do Estágio II para sua formação/ na construção de sua identidade como professor de LE?

Para obter estas informações por parte dos discentes foi feita entrevista, gravada em áudio com a permissão de cada um deles. Para facilitar

a análise e por conta da quantidade de questões suscitadas pelos estagiários, as entrevistas foram transcritas parcialmente.

3.2 Resultados e análise dos dados

Dos 12 (doze) discentes entrevistados, todos souberam descrever de forma objetiva o papel do estágio II no seu processo formativo, revelando seu significativo papel na identificação com a profissão. A análise das entrevistas revelou a importância atribuída ao Estágio II por parte dos estagiários para sua formação e construção da identidade profissional e apontou questões que inquietam o futuro professor de LE como: a necessidade do domínio da LE ensinada, a metodologia utilizada em sala de aula no processo de ensino/aprendizagem de um idioma, sentimento de superação e articulação entre teórico e o prático na formação do professor de LE, conforme se pode observar nos seguintes trechos transcritos:

A 01: O papel na verdade, foi o início da construção da minha identidade como prof. de E/LE. Antes de iniciar o estágio II não conseguia me visualizar como Prof.^a de E/LE. Acreditava ser uma meta inalcançável (O receio de não dominar uma língua estrangeira para poder transmitir esse conhecimento para os alunos). E com essa vivência do estágio II pude me visualizar em uma sala de aula.

A 02: Creio que essa fase do estágio é muito importante, pois serve para aqueles estudantes que não tem contato algum com uma sala de aula, obter ao menos uma noção do que irá encontrar quando estiverem dando classes de LE, nesta oficina tivemos a oportunidade, como professor de língua, testar novas maneira de aplicar conteúdos muitas vezes maçantes para um aluno brasileiro, sem contar que o estágio II nos possibilita ver qual a melhor metodologia para ser usada na sala de aula.

A 03: Considero o estágio II de vital importância, para a formação da minha identidade como futuro professor de língua espanhola, visto que, ao realizar as oficinas alguns tabus, foram superados, através da experiência com o contato com o espaço físico da sala de aula e o convívio com os alunos participantes das oficinas, através das oficinas pude colocar em prática boa parte do que foi até então ministrado no meu curso na universidade.

Quando entrevistados a respeito do modo como foi organizado e planejado o Estágio II, modalidade oficinas, na Escola Pública, os discentes responderam da seguinte forma:

P: Você gostou do modo como foi desenvolvido o Estágio II na modalidade oficinas? O Que mudaria? Por quê?

A 01: Sim, gostei muito achei bem interessante e como já falei é importante ter esse primeiro contato, mesmo com alunos que se inscreveram por está interessados na LE, diferente dos que vamos encontrar no ensino médio que muitos estão ali por que os pais obrigam ou por que acham que a língua espanhola é mais “fácil” para passar nos processos seletivos. Bom no que diz respeito a mudanças seria pertinente se essas oficinas fossem duas vezes por semana e não somente uma porque é muito tempo sem contato com a língua e isso prejudica na hora de explicar os assuntos. Seria ótimo se houvesse um percentual de colaboração da Universidade no que diz respeito ao menos as fotocópias, afinal é um custo alto para o estudante que muitas vezes não dispõe de condições financeira para isso.

A 02: Eu achei esplêndido a forma que foi ministrada o estágio II através de oficinas. Foi uma forma inteligente de aproveitar da melhor forma o curto espaço de tempo que possuímos para ministrar o estágio II e ainda mais porque pudemos viver a experiência de início, meio e fim do curso, deixando com os alunos a nossa identidade.

A 03: Agradou-me bastante, pois na modalidade de oficinas, não seguimos um manual já elaborado pela instituição, isto é, temos a liberdade e autonomia de preparar nossos planos de aula, desde que estes sejam elaborados com assuntos pertinentes aos temas das oficinas. No que diz respeito às mudanças, minha proposta é que seria muito interessante que as oficinas pudessem ser ministradas, tanto em instituições públicas, como também em particulares, pois dessa maneira o futuro professor de língua espanhola, tivesse o contato com dois universos que têm em comum a educação, porém com realidades tão distintas, creio que se essa experiência fosse vivenciada pelos futuros professores de língua espanhola, fatores sociais e culturais seriam agregados à sua formação acadêmica.

Além do questionamento supramencionado, outra pergunta foi feita aos estagiários durante as entrevistas, como: Quais os maiores desafios e dificuldades que você encontrou durante este período?

A 04: *O primeiro desafio foi a autoconfiança para ensinar E/LE. Ter conhecimento e aceitação que nunca haverá o domínio total de uma língua estrangeira, uma vez que não dominamos nem a nossa língua materna em sua totalidade. No entanto, a maior dificuldade para mim foi ministrar uma aula em dupla, os ajustes que são necessários serem feitos ao trabalhar com outra pessoa. Como nos colocarmos como uma unidade frente aos alunos em sala de aula, principalmente no quesito “domínio de sala”, disciplina. O perfil de nossa turma era de uma turma extremamente interessada, com rapidez de raciocínio, todavia com um alto grau de hiperatividade. Então, tem que existir uma flexibilidade e uma sensibilidade maior para lidar com esse tipo de turma. Em que uma prof^a não pode ser rigorosa demais e a outra permissiva. A dificuldade é chegar ao meio termo como uma unidade coesa.*

A 05: *Os maiores desafios foram captar a necessidades dos estudantes o que eles queriam ali? Seus objetivos quais eram? Pois como professor tinha meu objetivo definido, que poderia não ser o mesmo dos alunos, captando isso vir a melhor maneira de manter esses alunos nas classes os motivado para seguir em frente, e que mesmo após o termino da oficina eles continuem estudando a LE.*

As maiores dificuldades foram o espaço físico que não foi o esperando e apropriado, a falta de recursos tecnológicos que hoje é algo indispensável. Uma dificuldade evidente foi à falta de entendimento que os alunos têm com determinados assuntos na sua língua materna, conteúdos que eles deveriam saber e infelizmente não sabiam, obrigando-me a fazer uma pequena revisão desses assuntos em língua materna para depois introduzir o conteúdo em língua espanhola.

A 06¹: *Inicialmente, pelo fato das oficinas serem ministradas em duplas, e o fato de que eu estaria sozinho, já me desapontou, porém através da confiança depositada em mim pela minha professora de estágio, contribuiu, para que eu superasse esse desafio inicial.*

1 | O estagiário ministrou as sozinho por conta da desistência do seu colega.

A realidade do ensino público foi outro desafio a ser superado, pois o espaço destinado às oficinas tinham algumas limitações, além disso, tinham alguns alunos dispersos e agitados, creio, que devido ao fato de que para a maioria deles algo de novo estava para ser inserido no cotidiano deles, e isso despertava entre eles um certo alvoroço, absolutamente normal.

No que tange as aulas ministradas, inicialmente foram cometidos alguns equívocos, mas logo solucionados, não comprometendo o objetivo das oficinas, ao final fiquei surpreendido com os resultados, tanto dos alunos, quanto o meu próprio desempenho, portanto tais desafios e dificuldades, só me fizeram perceber a tarefa árdua, que encontrarei nessa jornada, mas que depois se tornará muito gratificante, quando o objetivo for alcançado.

A partir da fala dos estagiários, se pode perceber os inúmeros desafios com os quais se deparam na sua experiência no espaço escolar. Dentre eles, está a preocupação em atender as expectativas dos alunos com a aprendizagem do espanhol, a escolha da metodologia adequada para dar conta das necessidades dos estudantes e a questão da disciplina e do comportamento dos mesmos.

Vale aqui mencionar que no final do Estágio I os graduandos relataram em sala de aula suas expectativas e medos quando pensavam no Estágio II. Estas inquietações tiveram como gênese uma visão deturpada e cristalizada do estágio como momento da prática, seguida de uma rígida avaliação e experiência desanimadora, para alguns, no trânsito pelas escolas para realizar as observações. Neste relato, alguns aspectos foram mencionados: o desânimo por parte dos professores com a profissão, a quantidade de alunos por sala para aprendizagem de uma LE, estrutura do ambiente escolar, ensino voltado para o desenvolvimento da competência gramatical, campo limitado para o diagnóstico da prática docente, no caso do espanhol, por conta da não efetivação da lei 11.161/2005.

Como se pode observar, as maiores inquietações apresentadas pelos licenciandos, embora não tenhamos em nenhum momento levantado esta hipótese, dizem respeito a aspectos didático - pedagógicos da profissão, sendo mencionados apenas em dois momentos a preocupação com o domínio da língua estrangeira. Desta maneira, mais uma vez se pode perceber que o estágio deve ir sempre além da mera instrumentalização técnica e buscar cumprir seu verdadeiro papel, enquanto espaço propiciador da reflexão da docência.

Considerações finais

A reflexão sobre o papel do Estágio II na formação do futuro professor de Língua Espanhola e a análise da proposta e organização das oficinas didáticas contribuíram de forma significativa para consolidar sua importância na identificação dos estagiários com a profissão e nos ajudou a compreender que mais que instrumentalizar o futuro professor de Línguas para atuar de forma didática e metodológica, conforme se concebeu durante muito tempo, o Estágio, como espaço de reflexão, deve lhe possibilitar conhecer, analisar e discutir a pluralidade de códigos, culturas e linguagens da sociedade globalizada e, sobretudo como os mesmos incidem sobre a escola e a prática docente.

A partir das informações obtidas nas entrevistas pudemos concluir o quanto o estágio é importante para a formação inicial do professor por possibilitar seu trânsito e inserção no espaço escolar, permitindo-lhe vivenciar seu cotidiano, sua cultura, suas dificuldades e os desafios do ensino de uma Língua Estrangeira no Ensino Médio na Escola Pública, aspectos extremamente relevantes para aqueles que desejam lançar-se na desafiadora missão de ensinar.

A nós professores formadores, o Estágio precisa ajudar a ressignificar a docência no contexto universitário, a partir dos inúmeros que temos que enfrentar e das inesquecíveis lições que o ambiente escolar e o contato com os estagiários nos ensinam em nossas idas e vindas no exercício da profissão.

Portanto, o que se espera com esta discussão é fomentar a reflexão a respeito do modo como se tem trabalhado o estágio nas instituições formadoras e como estas concepções podem nos ajudar ou dificultar no entendimento do estágio por parte dos estagiários, bem como o nosso trânsito no espaço escolar.

Referências

FILHO, J. C. P. (Org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

_____. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

- _____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993. (Coleção Linguagem-Ensino).
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- MOITA LOPES, L.P. da Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL - Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente os arts. 61 a 65 e art. 67.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALUMNOS URUGUAYOS EN CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA CUESTIÓN ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES

*Talita dos Santos Gonçalves
Maria Soledad Baladan Lemos*

Resumen:

Este artículo presenta la situación de los alumnos uruguayos del curso de Licenciatura en Letras portugués-español de la *Universidade Federal Do Pampa - campus Jaguarão* en relación a las clases de español como lengua extranjera (ELE), en los dos primeros semestres del curso. Vale resaltar que estos alumnos enfrentan un dilema, porque poseen el español como lengua materna (LM) y la estudian en la universidad como lengua extranjera (LE). Esa situación ocurre pues la universidad está ubicada en una zona fronteriza entre las ciudades de Jaguarão (Rio Grande do Sul) y Río Branco (Cerro Largo/Uruguay). Para Baralo (2011), LM es la cual el individuo utiliza para interactuar con sus semejantes, para construir su mundo interior y organizar sus pensamientos. Para esta autora, LE es aquella estudiada en contexto institucional pocas horas por semana y con la cual no se interactúa fuera del salón. Tomando esas definiciones, se percibe que dichos alumnos estudian su LM como si fuera una LE. Los objetivos de este estudio son: descubrir cómo se sienten los alumnos uruguayos en las clases de E/LE; exponer cómo actúan los profesores de ELE en clases donde hay alumnos uruguayos; elaborar una propuesta de prueba de nivel para la evaluación de los conocimientos del alumno uruguayo, con la finalidad de exonerar el primero y segundo semestre del curso. Esta investigación surgió por el descontento de alumnos uruguayos que cursan los dos primeros semestres del curso. El programa de estos semestres aportan contenidos elementales: abecedario, días de las semanas, meses y estaciones del año, entre otros, que son superfluos para este grupo. El *campus Jaguarão* no ofrece a sus alumnos una prueba de nivel y por eso ellos deben estudiar todas las disciplinas del curso. La investigación estuvo compuesta por dos encuestas: una para los profesores de español y otra para los alumnos uruguayos de este curso. Los participantes de la investigación fueron siete profesores y cinco alumnos. Los resultados generales de la encuesta elaborada para los alumnos evidenciaron que los contenidos enseñados en los dos primeros semestres parecen innecesarios, pero a unos les gusta repasarlos. Aquéllos argumentan que esos contenidos que les están enseñando son conocidos naturalmente ya que los aprenden desde la niñez y están de cierta forma incorporados en su esencia. Los

alumnos informan todavía que respetan a los maestros, apenas no se muestran interesados por la materia. Los mismos piensan que sería productiva la existencia de una prueba de nivel con el fin de poder adelantar su carrera o dedicar ese tiempo a alguna otra asignatura, como por ejemplo "*Práticas da linguagem*". Dedicarse a esa asignatura sería mucho más provechoso para los alumnos uruguayos, ya que no tienen completo conocimiento del portugués. Por otra parte, los profesores divergen de la situación pasada por esos alumnos. Algunos ven necesaria la participación de los alumnos en todos los semestres del curso y consideran su presencia en clase esencial, mientras otros consideran su presencia redundante e innecesaria. Por fin, este artículo presenta una propuesta que considera los intereses de profesores de español y los alumnos uruguayos.

Palabras clave: Uruguayos. Español Como Lengua Extranjera. Profesores.

1. Introducción

Este artículo trata de la situación de los alumnos uruguayos del curso de Licenciatura en Letras português-español de la *Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão*. La universidad está ubicada en la frontera sur entre la ciudad brasileña de *Jaguarão* (Rio Grande do Sul) y la ciudad uruguaya de Río Branco (Cerro Largo/Uruguay). En esta región de frontera, donde predominan los *free shops*, surgió el *campus Jaguarão* de la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*.

La universidad fue creada en 2006 como una institución federal *multi-campus*, como se puede verificar en la Figura 1. El *campus* cuenta con cinco cursos, de entre los cuales, el curso de Licenciatura en Letras es ofrecido en dos horarios, nocturno e integral. El curso está compuesto por cerca de 150 alumnos, 20 profesores. Son siete los profesores que imparten clases en Lengua Española. Entre los profesores efectivos, dos poseen titulación de doctorado, cuatro están en programas de doctoramiento; y hay un profesor temporario con titulación de maestría.

Figura 1- Mapa de los *campus* de la *Unipampa*



Fuente: *Unipampa*

Los alumnos ingresan en el curso a través del *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Pero, la universidad ofrece una modalidad de ingreso distinta a candidatos uruguayos, el *Processo Seletivo específico para Uruguaios*

Fronteiriços. Con el acceso de alumnos uruguayos en el curso de Licenciatura en Letras portugués – español, surge aparentemente una problemática entre esos alumnos y el programa ofrecido en los dos primeros semestres para las clases de lengua española, pues esta lengua es enseñada como lengua extranjera, como se puede verificar a través de los contenidos propuesto en el curso.

En el primer semestre, los alumnos del curso deben aprender: alfabeto, heterosemánticos y heterogénicos, saludos y despedidas, artículos, contracciones, conjunciones: y; e; o; ó; u; pero, puntuación, lenguajes formal e informal, pronombres sujetos/personales, posesivos: pronombres y adjetivos, demostrativos, numerales; horas, días; meses; estaciones del año, adverbios de tiempo, adverbios de lugar, presente de indicativo: verbos regulares e irregulares; conjugaciones pronominales, perífrasis: ir + a + infinitivo, léxico: hogar; ciudad; escuela; cuerpo humano acontecimientos extraordinarios y tiendas/precios. Contenidos del segundo semestre: acentuación, apócope, usos de los verbos gustar; haber; tener, muy y mucho, voseo, numerales; cantidades, marcadores temporales, pretéritos indefinido/simple; perfecto/compuesto; imperfecto de indicativo y léxico: alimentos; vestuario.

Vale resaltar que este *campus* de la universidad no ofrece a los alumnos ingresantes una prueba de nivel en lengua española. Por esta razón, todos los alumnos deben cursar todas las asignaturas de la carrera.

Después de disponer informaciones sobre el lugar donde ocurre la situación la cual se plantea, pasaremos a la discusión teórica que involucra el tema.

2. Marco teórico

En este artículo, hace falta delimitar qué entendemos por lengua materna (LM/L1), lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE), ya que estamos tratando de aprendizaje/adquisición de una lengua. En este trabajo, tomamos el término adquisición, como un aprendizaje implícito, conforme Reber (1993)¹, Anderson (2005) y Baddeley (2011), al contrario de lo que propone Santos Gargallo (2011)². De acuerdo con esos autores, el aprendizaje

1 | Este autor define a aprendizagem implícita como “aquisição de conhecimento que acontece independente das tentativas conscientes para aprender na ausência de conhecimento explícito sobre o que se adquiriu” (REBER, 1993).

2 | Santos Gargallo trata ese proceso como adquisición (2011).

implícito ocurre independiente de la edad, de la cultura y de la instrucción formal, o sea, es un proceso inconsciente y natural al hombre. Además de ello, demarcamos el término aprendizaje como el proceso consciente que requiere mayor atención (LEME; DE PAULA, 2010), por lo tanto, es un proceso que demanda mayor esfuerzo cognitivo.

Lengua materna (LM) o primera lengua (L1), para Baralo (2011), es la lengua la cual el individuo utiliza para interactuar con sus semejantes, para construir su mundo interior y organizar sus pensamientos. La autora entiende que lengua segunda (L2) es la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto. Es la lengua que se adquiere en un contexto natural, no apenas institucional, con pocos estudios. Y, lengua extranjera (LE) es aquella estudiada en contexto institucional pocas horas por semana y con la cual no se interactúa fuera del salón.

Baralo (2011) indica que LE y L2 son términos que no se refieren al mismo concepto, aunque a veces pueda usarse como sinónimos, como lo hacen algunos investigadores. La autora propone que no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE, a pesar de utilizarse L2 para lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en contexto natural y LE para tratar de los casos de aprendizaje en contexto institucional por parte de personas más adultas (BARALO, 2011).

Consonante Yataco (2010), LM/L1 es la primera lengua que una persona aprende. Se refiere también a la lengua adquirida de forma natural, a través de la interacción con el entorno inmediato, sin intervención formal y pedagógica, sin una reflexión lingüística consciente.

De acuerdo con Balboni (2009), la LM es aquella cuya persona piensa por sí y es expresada de manera no controlada en algunas situaciones, por ejemplo, en momentos de mucha emoción. Lengua segunda, para el autor, es aquella enseñada a hablantes no nativos en donde esta lengua hace parte del contexto situacional de comunicación. Es decir, es la lengua enseñada en el lugar en donde es utilizada por sus hablantes nativos. Por fin, el adjetivo extranjera, conforme Balboni (1999), indica que la lengua enseñada como tal es aquella estudiada en una región cuya lengua no está presente, no es la lengua de la comunidad nativa.

Para Spinassé (2011), la adquisición de la LM es una parte constituyente de la formación del conocimiento de mundo del hombre, porque junto a la competencia lingüística se adquieren valores sociales y personales. La LM caracteriza, básicamente, el origen y es usada a diario.

De acuerdo con esa autora, la lengua segunda es una lengua “no-primer-lengua” que es adquirida/aprendida bajo la necesidad de comunicación y dentro de un proceso de interacción social. Y, al final, lengua extranjera es aquella que se aprende donde el contacto con la lengua no es tan grande o tan intenso. La LE no sirve para la comunicación.

Como se percibe, el concepto de L1, L2 y LE se determina de acuerdo con el contexto de aprendizaje/adquisición. La lengua materna no es la lengua de la madre, tampoco es obligatoriamente la lengua oficial del lugar. Es, en nuestra comprensión, la lengua que se aprende/adquiere por primero en contexto natural y que constituye nuestra identidad como personas. Como lengua segunda, entendemos aquella que aprendimos después de la primera, en contexto formal o no y la que se utiliza para interactuar en la comunidad donde la lengua es hablada. Y, por último, lengua extranjera es aquella aprendida en situación formal y que no sirve para la comunicación diaria, ya que es enseñada en donde no es lengua oficial.

Considerando el contexto que dio origen a este trabajo, la lengua española es enseñada como lengua extranjera, como ya fue dicho. Generalmente, los alumnos que aprenden una lengua extranjera no la utilizan a diario, pero los alumnos brasileños de la *Unipampa* pueden, al cruzar el puente internacional, requerir sus conocimientos para comunicarse con mucha frecuencia. ¿Sería el español, en esta situación, una lengua segunda y no una lengua extranjera para esos alumnos? En este mismo contexto, surgen los alumnos uruguayos que tienen el español como su lengua materna y lo estudian en la universidad, bajo el panorama de lengua extranjera. Por otro lado, estudian el portugués desde el abordaje de lengua materna. ¿Sería el portugués, en esta situación, una lengua segunda para estos alumnos y no lengua materna y tampoco lengua extranjera? Esas cuestiones podrán formar parte de otra disertación. Aquí, vamos a detenernos apenas alrededor de las impresiones de los alumnos uruguayos frente al estudio del español como lengua extranjera.

En resumen, la situación que se nos presenta es que alumnos brasileños estudian portugués como lengua materna y el español como lengua extranjera, mientras los alumnos uruguayos estudian portugués como si fuera su lengua materna y el español como su lengua extranjera. Entonces, ¿Qué sucede con los alumnos uruguayos, qué lengua “aprenden”? ¿Qué piensan sobre este “aprendizaje”? Intentaremos responder a estas preguntas a continuación.

3. Material y métodos

El material utilizado para este trabajo de investigación fue dos encuestas, con el objetivo de saber cómo se sienten los alumnos uruguayos que deben estudiar su lengua materna como lengua extranjera y los profesores de ELE de esos alumnos en el curso de licenciatura en Letras Portugués-Español en la *Unipampa – campus Jaguarão*. El motivo por el cual elegimos este método fue porque se trata de una forma accesible y directa de recolección de informaciones convenientes a este trabajo.

Después que decidimos la temática del trabajo, hicimos una selección de preguntas visando delimitar la investigación. Una vez prontas las encuestas, el trabajo era ubicar a los alumnos y profesores para presentarles la propuesta y solicitar su atención.

Los participantes fueron los siete profesores de lengua española y cinco estudiantes del segundo y sexto semestre del curso de licenciatura mencionado. Entre los estudiantes, tres son mujeres y dos hombres, todos entre 21 y 50 años. Los profesores llevan entre tres a dieciocho años de experiencia docente en clases de ELE. La recolección de los datos ocurrió con cada participante en sección única, con duración de 30 minutos.

Con dicha encuesta, conseguimos extraer datos relevantes para la investigación. Con respecto a los alumnos, las preguntas seleccionadas fueron sobre: las edades, el tiempo de conclusión de la secundaria, si trabajan, si han estudiado anteriormente en Brasil, y cuánto tiempo, cómo se enteraron de la posibilidad de estudiar en la *Unipampa*, qué imagen tienen con respecto a los profesores de Lengua Española, cuál es su opinión con respecto a la existencia de una prueba de nivelación, si consideran las clases de español del primero y segundo semestre provechosas, cuál es su objetivo en el curso, y cuáles son sus perspectivas de trabajo.

Posteriormente a los alumnos, fue encaminada la encuesta dirigida a los profesores de lengua española, la cual contaba con preguntas, tales como: la edad, los títulos obtenidos, tiempo de trabajo en esta área, local de formación, si han tenido experiencia anteriormente con alumnos extranjeros y uruguayos, si durante la planificación de las clases sienten algún tipo de preocupación con respecto a dichos alumnos, cómo se sienten en clase con la presencia de los alumnos uruguayos, cuál es su opinión con respecto a la implementación de una prueba de nivel para estos alumnos antes del ingreso al curso, si aprovechan el conocimiento de aquellos en clase y qué imagen tienen de esos alumnos.

Una vez que fue posible reunir todo el material, el paso siguiente consistió en analizar esos datos para poder llegar a una consideración sobre cómo se sienten los alumnos uruguayos y los profesores en las clases de lengua española como lengua extranjera. Al analizar detenidamente cada una de las encuestas fue posible hacer dos tablas: una de los alumnos y otra de los profesores encuestados. En estas tablas, se destacan los puntos en común y las opiniones diferentes entre los encuestados. El resultado y discusión de los datos obtenidos serán abordados más abajo.

4. Resultados

Presentaremos, a continuación, los datos recolectados a través de las encuestas. Primeramente, presentamos los datos de los alumnos.

En relación al tiempo de conclusión de la secundaria, los datos muestran que tres alumnos concluyeron el curso hace menos de diez años y los otros dos participantes más de diez. Todos los participantes trabajan y apenas dos estudiaron en Brasil, por lo menos un año. Sobre cómo se sienten o sintieron en las clases de español de los dos primeros semestres, todos informan que se sintieron o sienten bien, pues el contenido ya es conocido.

Sobre cómo supieron de la oportunidad de ingresar en la universidad, dos indican que se enteraron a través del diario, dos a través de folletos de divulgación y uno a través de comentarios. Con respecto a los profesores de español, los estudiantes no presentan descontento alguno en relación a la lengua y la metodología, al revés muestran que los profesores están preparados para la docencia.

Concerniente a la existencia de una prueba de nivel, todos los participantes sugieren que debería existir, ya que facilitaría la progresión en la carrera. Algunos piensan que sería productiva la existencia de esa prueba pues podrían dedicarse más a otra asignatura, como, por ejemplo, "*Práticas da linguagem*". Dedicarse a esa asignatura sería mucho más provechoso, ya que no tienen dominio suficiente del portugués.

Cuando cuestionados sobre las clases del primero y segundo semestre, más específicamente sobre los contenidos, los alumnos indican que las clases son provechosas porque pueden revisar algunos contenidos y porque se salen bien con el contenido. Por otro lado, algunos alumnos evidencian que sería más provechoso si pudieran saltar a esos contenidos

innecesarios. Algunos estudiantes argumentan que esos contenidos que les están enseñando son conocidos naturalmente ya que los aprenden desde la niñez y están de cierta forma incorporados en su esencia. Ellos informan, todavía, que respetan a los maestros, apenas no se muestran tan interesados por la materia.

Referente al objetivo en el curso, todos muestran interés en la carrera docente. Uno informó que quiere seguir estudiando en el posgrado. Por fin, sobre las perspectivas de trabajo, algunos informan que tienen buenas expectativas de futuro en la enseñanza de español como lengua extranjera y otros que ya son docentes, esperan mejorar algún aspecto laboral.

Pasamos, ahora, a presentar los datos obtenidos a través de la encuesta con los profesores.

Concerniente a la experiencia con alumnos extranjeros, apenas un profesor nunca había dado clases a extranjeros. En relación a la planificación de las clases, un informante indica que no se preocupa con los alumnos uruguayos, los demás afirman que sí o a veces, pues cuidan para que las clases no se tornen monótonas.

Preguntados cómo se sienten en clase con la presencia de los alumnos uruguayos, los profesores contestaron que les gusta tenerlos como alumnos, ya que aprovechan sus conocimientos en clases. Apenas uno muestra sentirse a veces presionado.

Sobre la implementación de una prueba de nivelación para estos alumnos antes del ingreso al curso, cuatro profesores se muestran favorables al funcionamiento de un examen de suficiencia en lengua española, uno cree que es posible su existencia y dos informantes creen que no es necesario, pues si los alumnos brasileños cursan todas las asignaturas de lengua portuguesa, los alumnos uruguayos también deben cursar las disciplinas de lengua española. Estos profesores argumentan que hay alumnos uruguayos que presentan muchas dificultades en su lengua y por eso deben repasar los contenidos elementales.

En relación al aprovechamiento del conocimiento de los alumnos uruguayos en clase, los profesores son unánimes en decir que se benefician con los saberes de esos estudiantes. Al final, sobre qué imagen tienen de los académicos uruguayos, dos profesores contestaron que el perfil de los alumnos es normal y los demás creen que son colaboradores, participativos e interesados.

Después de demostrar los resultados de las encuestas, a continuación, vamos a analizarlos.

5. Discusión

Tras ubicar la *Unipampa*, exponer la situación de los alumnos uruguayos en esta universidad, presentar la fundamentación teórica, describir la metodología de investigación y los resultados obtenidos, pasamos a la discusión.

Inicialmente, vemos una aceptación de los contenidos de los dos primeros semestres por parte de los alumnos. Por otro lado, hay un deseo de saltar a estos contenidos, a fin de aprovechar más las asignaturas de lengua portuguesa. Para ello, una prueba de nivelación sería esencial para los alumnos uruguayos ingesantes.

De otra parte, hay dos profesores que creen que una prueba de nivel es innecesaria al grupo, pues así como los alumnos brasileños cursan todas las asignaturas, hace falta que los alumnos uruguayos cursen las disciplinas básicas de lengua española. Sin embargo, hay profesores a favor de la implementación de una prueba de nivel.

Concerniente al encuentro de alumnos uruguayos con profesores de español como lengua extranjera en el salón de aula, vemos que la relación es amistosa y de gran consideración de ambos los lados. Dichos alumnos, aunque conocedores de los contenidos de los semestres elementales, muestran que los profesores están preparados y las clases les parecen provechosas. Ya la mayoría de los profesores revela que los alumnos son interesados y brindan las clases con sus conocimientos sobre la lengua. Luego, el descontento de algunos alumnos no está en los profesores, sino con los contenidos propuestos por el curso.

En general, observamos que hay recepción entre los alumnos uruguayos y la mayoría de los profesores para una prueba de nivel en lengua española. Resaltamos que una prueba como esa ya es aplicada en otro *campus* de la universidad – *campus Santana do Livramento*, por eso no sería dificultosa o problemática la implantación de este test de suficiencia, bastaría una discusión interna en el curso de Letras, entre alumnos y profesores. Otra idea, sería el cambio del programa de los primeros semestres.

Retomando los conceptos presentados en la sesión II, la LM es una parte integrante de la formación del conocimiento de mundo de las personas (SPINASSÉ, 2011). La L2 es aquella que se adquiere/aprende después de la LM y se utiliza por necesidad de comunicación en el día a día (SPINASSÉ, 2011). Por fin, LE es aquella que se aprende lejos de donde es lengua oficial o materna y su uso no es tan intenso cuanto una L2.

La lengua española es LM de los alumnos uruguayos indiscutiblemente, pues hace parte de su identidad. Lo que pasa es que la universidad pone estos estudiantes en posición idéntica a los alumnos brasileños, que poseen el portugués como LM. Es decir, el programa de las asignaturas pone todos los estudiantes en pie de igualdad, aunque el grupo sea bien heterogéneo.

No cabe duda que la situación planteada se configura como un rompecabezas, los estudiantes uruguayos estudian su lengua materna como si fuera una lengua extranjera y la lengua portuguesa como si fuera su lengua materna. Vale resaltar que la planificación de la carrera no clasifica explícitamente la lengua portuguesa como lengua materna o la lengua española como lengua extranjera. Inferimos esas correspondencias a través de los contenidos propuestos para cada área de formación en el curso.

Para cerrar la discusión, proponemos un debate entre profesores de español, alumnos, coordinación del curso de letras portugués-español de la *Unipampa*, que amplíe la cuestión, considerando los intereses de los envueltos. Es decir que se considere la implementación de una prueba de nivel, basándose en la prueba ya existente en el *campus Santana do Livramento* y que se ofrezca espacios de monitoreo tanto para alumnos débiles en lengua materna cuanto en lengua extranjera.

Tras la discusión presentada arriba, pasamos a las consideraciones finales de esta investigación.

6. Conclusiones

La *Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão*, así como los otros *campus* de la universidad, fue creada en 2006 a partir de la expansión de la enseñanza superior en el sur del Brasil. El *campus Jaguarão* dispone de una selección especial para alumnos de origen uruguayo, que buscan, entre otras, la carrera en Letras portugués- español. Los uruguayos ingresantes en este curso, hasta el momento, deben cursar todas las asignaturas del curso normalmente.

La cuestión que abordamos, aquí, se refiere a los estudiantes uruguayos que estudian su lengua materna, el español, como lengua extranjera. Concluimos eso, desde el contenido propuesto en el programa de la carrera. Además de ello, tratamos sobre los profesores brasileños de lengua española que imparten sus clases a esos alumnos.

A través de las encuestas, percibimos que no hay atritos entre alumnos y profesores, sino entre los alumnos uruguayos y los contenidos de

los primeros semestres. Para este conflicto, apuntamos dos soluciones. La primera sería la creación de una prueba de nivel, de acuerdo con el examen existente en el *campus Santana do Livramento*. Con esta prueba el alumno uruguayo posee la posibilidad de elegir si quiere o no saltar a los primeros semestres. La segunda opción sería el cambio del programa de semestres iniciales.

Por fin, consideramos que esta situación abre espacio para una amplia discusión, incluso con los alumnos brasileños y propone que un diálogo entre las partes puede superar las diferencias de interés.

Referencias

- ANDERSON. J. *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- BADDELEY. A, EYSENCK, M. ANDERSON, M. *Memória*. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BALBONI, Paolo Emilio (Org.). *Nozionario di Glottodidattica*. Disponible in: www.unive.it. Acceso en mar 2013.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Ed.3.Madrid: Arco Libros, 2011.
- PAULA, F. V.; LEME, M. I.S. O Paradigma da aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora das formas de aprender. In: *Psicologia em Estudo*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- Reber, A.S. *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press, 1993.
- SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: *Revista contingencia*, V. 1, N. 1, Nov. 2006.
- YATACO, M. *Lengua Materna: una visión global*. In: III seminario: derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas. Perú, 2010.

A LÍNGUA ESPANHOLA COMO FERRRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL DO PROFISSIONAL TÉCNICO EM ALIMENTOS DO IFRO - ARIQUEMES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanuza de Paula Siqueira

RESUMO: Aqui apresentaremos uma experiência de trabalho com o tema A LÍNGUA ESPANHOLA COMO FERRRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL GLOBAL DO PROFISSIONAL TÉCNICO EM ALIMENTOS. Este trabalho foi inserido em um projeto interdisciplinar aplicado aos alunos do 2º ano do curso técnico em alimentos do Instituto Federal de Rondônia - IFRO *campus* Ariquemes sobre “globalização e América latina”, com o objetivo de comparar os universos socioeconômicos - culturais hispânicos e brasileiros. Realizou-se um breve estudo do mercado de trabalho no município de Ariquemes com foco em atividades que apontam tendências da necessidade de conhecimento da língua espanhola. Com visitas em locais que realizam as atividades supracitadas como feiras livres, mercados e pequenas indústrias estudos breves relacionados à função social da língua estrangeira foram verificados na prática, o que confirma a necessidade e a importância em se conhecer a língua espanhola em nossa região. As atuais tendências multiculturais estão presentes no universo de formação profissional e preparação para o mercado de trabalho. Conseguimos assim ratificar a importância do uso da língua espanhola como instrumento impulsionador de melhor colocação no mercado de trabalho para os profissionais que a dominam.

PALAVRAS-CHAVE: IFRO; Língua espanhola; Mercado de trabalho; Cultura hispânica.

Introdução

O presente estudo relata a experiência referente ao Projeto A língua Espanhola como Ferramenta de Inclusão Global do Profissional Técnico em Alimentos. O Projeto desenvolvido com alunos do 2º ano do curso técnico em alimentos do Instituto Federal de Rondônia – IFRO no ano 2011, cidade Ariquemes. A justificativa para a realização deste trabalho se dá devido à problemática enfrentada pelos alunos ao ingressarem no mercado de trabalho. O estado de Rondônia possui aproximadamente 1.342 km de fronteiras terrestres com a Bolívia, que atualmente mantém estreita relação comercial com o nosso país devido o avanço nas relações entre os países membros do MERCOSUL. Este aumento no fluxo de relações comerciais impulsionou o Presidente da Republica Federativa do Brasil sancionou, a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispõe da obrigatoriedade da oferta do espanhol pelas escolas de ensino médio da rede publica e particular em todo o território nacional. O estudo do Espanhol vem se tornando cada vez mais necessário para uma melhor qualificação de quem deseja ocupar melhores posições nas suas funções profissionais.

Conforme Calvet (2002), a língua pode ser analisada a partir de três parâmetros: social, geográfico e histórico, podendo correlacioná-los para explicar os diversos fenômenos linguísticos que ocorrem.

As atividades se desenvolveram através da leitura e compreensão de material publicitário do universo hispânico, pesquisa, entrevistas, visitas e produção de vídeos que constituiu o projeto interdisciplinar.

A decisão de executar esse projeto de língua estrangeira (doravante LE) é fruto de um processo de reflexão pessoal em torno da própria vivência de sala de aula. Sabe-se que aprender uma LE é muito mais que aprender seu sistema lingüístico, assim como o papel da escola vai muito além do ensino de conteúdos acadêmicos. Ensinar uma LE é possibilitar novas formas de ver o mundo, dar oportunidade de conviver com o diferente, enfim, oferecer condições de codificar as informações com outro olhar, com um ponto de vista a mais. Resumindo, é necessário reconhecer que a aprendizagem de LE tem uma função social (FIGLIOLINI, 2004; KLEIMAN; MORAES, 2002; PARAQUETT, 2007; PINHEL, 2004; SERRANI, 2005).

Assim busco relacionar a aprendizagem de LE à cultura, pois, o caráter social da aprendizagem de LE. Ao aprender outra língua, o aluno entra em contato com outras culturas, ampliando seu conhecimento de mundo e fortalecendo seu posicionamento crítico na sociedade.

Referencial teórico

Assim busco relacionar a aprendizagem de LE à cultura. Toda língua se vincula à sociedade que dela se utiliza e, conseqüentemente, expressa suas múltiplas manifestações culturais. Confirma-se, então, a impossibilidade de conhecer uma LE isolada do seu contexto de uso, como se fosse independente da comunidade cultural que a mantém viva. Uma língua existe na interação e toda interação pressupõe relação social. Por outro lado, também se devem pensar nas comunidades lingüísticas como portadoras de diversas expressões culturais, devido a sua heterogeneidade constitutiva. Daí depreende-se, pois, o caráter social da aprendizagem de LE. Ao aprender outra língua, o aluno entra em contato com outras culturas, ampliando seu conhecimento de mundo e fortalecendo seu posicionamento crítico na sociedade.

Pode-se considerar que o objetivo do projeto foi alcançado, pois, durante as discussões, muitos aspectos culturais foram levantados pelos próprios alunos, além daqueles aspectos levantados por mim. Também se observou que as visitas as feiras, restaurantes e na execução das receitas e vídeos promoveram reflexões em vários sentidos, como em relação à conhecimentos de mercado de trabalho, pronúncias, alimentos e hábitos alimentares de diferentes países diante desses estudos e certamente, a melhor constatação obtida, com a introdução desses estudos na aula de Espanhol, foi que a contextualização das atividades permite maior participação dos alunos, uma vez que se mostraram interessados por um instrumento de ensino/aprendizagem mais concreto.

A apresentação dos vídeos permitiu aos alunos o contato uns com os outros, em representação real, como algo palpável, diferentemente da língua que aprendem através do livro didático.

Ao pensar e discutir questões relacionadas aos hábitos alimentares, os alunos deram-se conta da sua própria realidade, reflexão bem feita por Freire:

Sendo o homem o sujeito de sua própria história, toda ação educativa deverá promover o indivíduo, sua relação com o mundo por meio da consciência crítica, da libertação e de sua ação concreta com o objetivo de transformá-lo, sendo assim ele buscará através de uma atividade séria o mínimo de prazer, satisfação e predisposição para realizá-la. (FREIRE, 1921 - 1997).

Foi possível então vê-la crítica e comparativamente. Percebi que, no fundo, os alunos têm dimensão do poder não só na cultura, mas também na

globalização. Ao mesmo tempo, permitem que se trabalhe a formação crítica do educando e se incentive sua autonomia de pensamento e de ação.

Para Hall (2003), as mesclas culturais provêm das migrações e deslocamentos dos povos, que vão formando as sociedades multiculturais. Refletindo acerca do que propõe Hall (2003) e trazendo-o para a sala de aula de línguas, verifica-se que a aprendizagem de LE tem, além do caráter social, um caráter político e histórico. O estudo de diferentes idiomas leva ao reconhecimento da diversidade sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço de discussão, em que se dê sentido aos conhecimentos adquiridos. No quesito diversidade, o Espanhol é privilegiado, pois conta com aproximadamente 400 milhões de falantes nativos. Citando Goettenauer

[...] esses números convertem o espanhol num importante instrumento de comunicação e lhe garantem um *status* precioso: o passaporte para o conhecimento de múltiplas culturas. Goettenauer (2005, p. 70).

Fisher (2007) comenta a relação escola e mídia e considera urgente a necessidade de levar para a sala de aula os recursos midiáticos, saindo da mesmice dos vídeos e filmes. Ela alerta que não se trata apenas de criticar a evolução da tecnologia ou a manipulação exercida pela mídia. Ao contrário, propõe que se faça a análise das mídias.

[...] como elementos fundamentais da cultura contemporânea (op. cit., p. 208). Estudar as imagens como práticas pedagógicas é algo riquíssimo para a escola, pois a produção de qualquer material visual envolve um trabalho de simbolização por parte daquele que imagina e um trabalho de simbolização por parte daquele que se apropria do que vê.

Segundo essa autora, a escola privilegia o texto linear e vê a imagem apenas como representação estática da realidade, tendo um *status* secundário em relação ao texto escrito. É necessário mudar essa situação já que o texto visual é:

[...] desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social, e funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis (LYSARDO-DIAS, 2005, p. 32-33).

Igualmente não se pode deixar de comentar a influência da mídia, seja impressa, como no caso em estudo, ou não, nas sociedades. A publicidade é um gênero com o qual os alunos lidam no dia-a-dia, às vezes, são até ‘invadidos’ por ela, tal a sua abundância. Para falar de mídia, basear-me em uma definição do termo e de sua função feita por Assunção (2006). Nesse contexto, mídia é:

[...] espaço de lutas discursivas proporcionadas pela variedade de gêneros textuais que nela habitam. O papel da mídia torna-se mais evidente quando se considera que o consenso, como uma ordem reguladora dos sentidos aceitos, atua de forma flexível, sendo maleável aos movimentos históricos e marcados, portanto, pelo tempo e pelo espaço (ASSUNÇÃO, 2006, p. 15-16).

Dessa forma, a mídia está sempre refletindo as mudanças históricas e culturais pelas quais passam as sociedades. Deve-se reconhecer a capacidade da mídia em atribuir valores às coisas do mundo e produzir conhecimento.

Relato de experiência

Neste artigo, relato uma experiência de trabalho desenvolvido com alunos do curso Técnico em Alimentos do IFRO Ariquemes, durante as aulas de Espanhol como uma das Línguas Estrangeiras adotada pela instituição. A realização deste trabalho se dá devido às dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressarem no mercado de trabalho. O estado de Rondônia possui aproximadamente 1.342 km de fronteiras terrestres com a Bolívia, que atualmente mantém estreita relação comercial com o nosso país. Pensando nessa inserção dos futuros egressos neste mercado em expansão é que surgiu a idéia de tornar as aulas mais produtivas e criativas, propondo uma utilização prática da língua espanhola, não ficando os mesmos apenas presos as gramáticas e trabalhos escritos, tão habituais no ensino da LE. Foi preciso mesclar vários métodos preexistentes para instigar a curiosidade do aluno em conhecer as mais variadas culturas com suas línguas oficiais e dialetos locais, fazendo com que se deixassem levar pelo prazer de descobrir novos mundos, onde possam atuar como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Assim foram trabalhados temas ligados ao curso Técnico Profissionalizante em Alimentos, iniciando pelo reconhecimento dos alimentos, utensílios domésticos, países parceiros e concorrentes, modo de preparação industrial e artesanal dos alimentos, até a própria prática lingüística no trato profissional.

Aprenderam em espanhol o nome das frutas, cereais, vegetais e uma grande diversidade de alimentos. Quando já tinham uma pronuncia correta visitaram a feira livre do município de Ariquemes, onde atuaram cenicamente gravando vídeos em espanhol, simulando compras de frutas e verduras, onde ao pegarem as mesmas pronunciavam em espanhol seus nomes, traduzindo logo após, para a língua portuguesa. Nesta mesma visita encontraram bolivianos, e pessoas que viveram fora do nosso país além de pessoas que aprenderam devido o convívio com nativos de países de LE nas regiões de fronteira no Brasil, as quais compreendem onze estados e 588 municípios, conforme segue:

REGIÃO NORTE	REGIÃO CENTRO-OESTE	REGIÃO SUL
Acre (22 cidades)	Mato Grosso (28 cidades);	Paraná (139 cidades)
Amapá (8 cidades)	Mato Grosso do Sul (44 cidades);	Rio Grande do Sul (197 cidades);
Amazonas (21 cidades)		Santa Catarina (82 cidades)
Pará (5 cidades)		
Rondônia (27 cidades)		
Roraima (15 cidades);		

FONTE: Livro Estudos em Linguística Aplicada, 2009, p. 252.

Há um numero significativo de pessoas que tem ou tiveram contato direto com individuos de LE, vivendo no município de Ariquemes. As mesmas participaram do vídeo e colaboraram com incentivos aos aprendizados desta nova linguagem. Parabenizaram os alunos pelo trabalho e ainda acrescentaram um pouco do conhecimento que obtiveram com os “nativos” ¹ como gírias e ditados populares.

Os futuros profissionais Técnicos em Alimentos, atores desta experiência, percebiam a cada momento a importância de conhecerem a cultura hispânico-latina e se mostravam interessados e curiosos para esse trabalho. Desenvolveram pesquisas com países da America Latina e com a Espanha sobre a cultura, o turismo, o comercio e os hábitos alimentares desses povos. Essa pesquisa foi apresentada em forma de seminários abertos à comunidade acadêmica do *campus* Ariquemes e comunidade em geral, que no auditório da instituição se deleitaram com tamanho conhecimento adquirido pelos alunos. A referida turma é composta por 42 alunos, então divida em 6 grupos com 5 alunos e 2 grupos com 6 alunos, feito o sorteio cada grupo desenvolveu a pesquisa sobre , que deveriam representar aspectos

1 | Entenda-se por: “aqueles que têm a língua espanhola como seu idioma nativo”.

do país, tais como: história e cultura, gastronomia, música e danças típicas além de aspectos físicos naturais (geográficos).

Segundo o site perso.telecom-paristech.fr são 21 países hispanohablantes, então selecionamos para essa pesquisa a Espanha, México e países sul-americanos, como: Argentina, Bolívia, Peru, Paraguai, Uruguai e Chile. Os alunos participantes tiveram um prazo de 60 dias para apresentar aos colegas de classe e comunidade presente, o trabalho desenvolvido.

As apresentações foram feitas com o uso de multimídias didáticas como, “*slides*”, fotos, vídeos e áudios que demonstravam um pouco dos povos dos países antes citados, também foram feitas leituras de textos poéticos, jornalísticos e “prosaicos”. Os próprios alunos ficaram encantados com as diferenças de culturas e principalmente com a música e com os costumes alimentares. Ao término das apresentações, foi realizado um debate com representantes de cada grupo para que os mesmos citassem os maiores contrastes culturais em relação ao Brasil. Após comparações e análises foram elucidados muitos questionamentos dos alunos em relação às semelhanças entre palavras do nosso idioma e da língua espanhola, expressões populares, falsos cognatos, entre outras peculiaridades no tocante a parte cultural, música, histórias e história, artes plásticas e danças. De acordo com os resultados obtidos nessa experiência, constatei que uma atividade envolvendo questões culturais permite a troca de ideias e até amplas discussões relativas ao respeito às diferenças. A intolerância racial, cultural, religiosa e lingüística é fonte geradora de vários conflitos globais, que converge, na xenofobia².

Foi muito interessante e gratificante ver o empenho de cada aluno, para desenvolver o projeto. A imprensa local foi convidada a prestigiar o pequeno evento realizado pela turma. Entrevistaram os alunos que na oportunidade, relataram o quanto foi relevante o projeto e talvez se tivessem estudado somente em sala de aula, os conteúdos ali apresentados, não teriam o mesmo sentido como sendo expostos da maneira que foram.

A experiência obtida no decorrer do ano letivo (2011) permitiu conhecer a importância de se buscar algo novo aos educando, e não se deixar vencer pelos empecilhos e dificuldades impostos no dia-dia da sala de aula. Estar em sala de aula sem material adequado é bastante difícil, pois, o planejamento se torna mais complexo e demorado. Mas não se deve deixar desanimar em virtude de tais questões o que se deve fazer é buscar recursos que facilitem a aprendizagem e gerem resultados positivos.

2 | Entenda-se por xenofobia: “a aversão a indivíduos de outras raças”.

Conclusão

Os resultados qualitativos do trabalho desenvolvido foram verificados por meio do bom desempenho dos alunos na disciplina verificando-se as boas notas nas avaliações aplicadas no decorrer da execução do projeto. Através de conversas com pais, professores do *campus* Ariquemes e os próprios alunos dos outros cursos não envolvidos no projeto foram percebidos não só um aumento na produtividade acadêmica, mas também uma otimização no tocante ao convívio social dos mesmos. O desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos nas atividades, bem como a satisfação demonstrada durante o projeto puderam ser observados pelos professores, coordenação e demais profissionais envolvidos.

O desenvolvimento de projetos como este, aqui apresentado, é uma possibilidade de ensinar/aprender a usufruir o tempo de aprendizado criado, conduzido, inventado, imaginado, fruto do próprio sujeito, de forma espontânea, concomitante a uma necessidade imposta de inseri-lo no mercado de trabalho.

De acordo com os resultados obtidos nessa experiência, constateei que uma atividade envolvendo questões culturais que permite a troca de idéias e até amplas discussões relativas ao respeito às diversidades de gênero ligadas ao multiculturalismo. Promover processos educativos informados pela perspectiva intercultural promove, simultaneamente, a integração da sociedade numa perspectiva mais justa e consciente.

Segundo Jordán:

[...] esta perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as praticas pluralistas proclamados pela maioria dominante e as praticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias (JORDÁN, 1996, p.11-12).

Finalizando, posso afirmar que a perspectiva multicultural³ na educação não pode ser dissociada da problemática social e política. O

3 | Entenda-se multicultural com: “a presença de várias culturas convivendo em mesmo lugar, com a predominância de no mínimo uma”.

fato é que as experiências de educação multicultural, utilizando diferentes abordagens e metodologia vem se multiplicando acompanhada da promoção da pesquisa na área, o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes à sua de origem. Para Sacristán (1995), a cultura dominante nas salas de aula é que corresponde à de determinados grupos sociais. Devem ser feitas atividades que facilitem a socialização e a integração dos alunos, no caso de LE, das culturas entre si, são extremamente motivadoras, pois instigam a participação dos alunos com suas opiniões. Ao mesmo tempo, permitem que se trabalhe a formação crítica do educando e se incentive sua autonomia de pensamento e de ação. Por se tratar do ensino técnico e formação profissional o conhecimento da LE é de extrema relevância pois, abre novos horizontes para os futuros profissionais em áreas diversas, principalmente na área da tecnologia de alimentos, área profissional que cresce e se destaca cada vez mais no contexto da globalização, devido ao fácil acesso de outros povos à produção realizada em nosso país e em nossa região.

Referências bibliográficas

- ASSUNÇÃO, A. L. Representação e discurso midiático: reflexões em torno da produção de sentido. In: EMEDIATO, W; MACHADO, I. L.; MENEZES, W. (Org.). **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Núcleo de análise do Discurso, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 336 p. p. 13-24.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999 a. 184 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b. 132 p.
- DISCINI, N. **A comunicação nos textos**. Leitura, produção, exercícios. São Paulo: Contexto, 2005. 414 p. cap. 1, p. 9-43.

FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Pesquisas em linguística aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 183 p. cap. 5, p. 109-130.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2006. 126 p.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 200-209, maio/ago. 2007. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

JORDÁN, J.A. **Propuesta de Educación Intercultural**. __ Barcelona: CEAC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<http://perso.telecom-paristech.fr/~mguilber/lospaiseshispanohablantes.htm> >. Acesso em: 01 junho 2012.

PARA ALÉM DO MUSICAL: CULTURA E HISTÓRIA DE CUBA NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Wanessa Cristina Ribeiro
(Bolsista CAPES)

Introdução

Ao entender a língua como fruto de uma construção histórica que segue seu curso em constante ressignificação, para além de uma visão sistêmica do código linguístico, é possível vislumbrar a importância que esta possui na cultura de uma sociedade. Seu caráter heterogêneo, ideológico e opaco permite que ela norteie o repertório de representações do mundo, estabelecendo compreensões possíveis de acordo a cada contexto vivenciado.

Outro aspecto de crucial importância no estudo de uma língua é entendê-la como um ato social. Sobre este tema, tem-se a pertinente afirmação do filósofo Mikhail Bakhtin (2000) quando declara que o ato enunciativo envolve, pelo menos, duas vozes. Sob esta perspectiva, desconsidera-se a possibilidade de existência de um discurso individual, posto que este último se construiria no processo de interação com o outro. Assim sendo, infere-se a importância dos gêneros discursivos no aprendizado de uma língua por entender que, como discorre o filósofo russo:

Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e, sem que sua estrita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2000, p. 302).

A língua estrangeira apresenta-se como um espaço que permite a ampliação do universo cultural do aprendiz através do contato com outras representações de realidades. Assim sendo, o estudo de um idioma permite que o estudante se aproxime de uma cultura diferente da sua e, a partir da reflexão sobre as idiossincrasias de cada língua, construa uma opinião crítica sobre as diferentes sociedades que habitam em um mundo globalizado, podendo também, compreender melhor o funcionamento das convenções sociais e linguísticas que regem o seu entorno. Com isso, passa-se a entender uma língua como discurso e não como uma mera estrutura ou código a ser decifrado. Desenvolve-se a partir do estudo de um novo idioma o Letramento Crítico que

envolve a análise e a crítica das relações estabelecidas entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de olhar o texto escrito, visual, oral e hipertexto para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças subjacentes a ele. (PARANÁ, 2009, p. 23)

A língua espanhola está presente como idioma oficial em 21 países e 19 destes se encontram no continente Americano. A história dos povos de língua espanhola se assemelha à brasileira em vários episódios marcantes de nosso desenvolvimento. Considerando tal cenário é de extrema importância que se apresente em sala de aula não apenas uma sistematização de conhecimentos gramaticais, mas sim uma proposta didática que parta de elementos culturais genuínos como fonte de análise de aspectos gramaticais e culturais a respeito do idioma trabalhado na disciplina.

Assim sendo, justifica-se a relevância da presente comunicação por entender que, ao apresentar uma proposta didática que se utilizará do gênero canção para trabalhar em sala, sob uma abordagem instrumental do ensino de idiomas, os aspectos gramaticais e culturais presentes nas letras das canções “Chan Chan”, imortalizada por Compay Segundo e “C.U.B.A 547” interpretada pelo grupo musical Orishas o aprendiz será capaz de construir significados além dos que são permitidos em sua língua materna. Mostra-se pertinente o desenvolvimento de práticas voltadas para o exercício da prática linguística entendida como fenômeno cultural, pois, ainda que cantem em momentos históricos distintos, as letras conversam e vislumbram acontecimentos cruciais na ilha de Cuba. Através de estratégias como essa o ensino do espanhol deixa de ser apenas uma busca pelo conhecimento puramente metalinguístico para ampliar a capacidade linguística do aprendiz que passa a compreender que a

informação pode ser acessada a partir de vários suportes e que todas podem ser válidas e importantes na sua formação geral e como cidadão.

Para tanto a proposta didática apresentada na presente comunicação estará apoiada nas premissas estabelecidas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Estrangeira no Brasil (PCN e OCEM), à luz dos estudos de Jean Claude Forquim (1993), e Vilson Leffa (1989) sobre práticas educacionais alicerçado nos estudos sobre cultura de Leslie Bethell (1998) e Fernando Portuondo (1986)

1. Contextualização histórico-cultural do corpus escolhido

Para tornar viável o processo de ampliação do inventário cultural do aluno, cabe apresentar algumas informações cruciais sobre os grupos musicais envolvidos na proposta didática, bem como o contexto do país a que pertencem.

Cuba: um extenso lagarto verde com olhos de pedra e água, que abriga uma nação marcada por anos de lutas e conquistas, onde a primeira metade do século XX se caracterizou como um período de tensões entre a ilha e algumas nações que pretendiam obter o seu controle. O combate travado entre Espanha e Cuba fez com que a primeira ficasse à beira da ruína. No entanto, o triunfo da campanha militar cubana não alcançou os resultados esperados na esfera política de Cuba. Acabou facilitando a intervenção dos Estados Unidos no conflito e, conseqüentemente, fortaleceu o poder de atuação norte-americana em solo cubano. Sua real independência foi acontecer apenas na segunda metade do Século XX arquitetada por um grupo de jovens revolucionários sob o comando de Fidel Castro.

Os integrantes do Buena Vista Social Club vivenciaram momentos memoráveis em sua ilha. O nome do grupo musical foi tomado de um clube de antigos músicos existente em Havana voltado para sociedade havaneira, de origem negra, inaugurado em 1939 e muito famoso nas primeiras décadas do século XX. Durante o dia abrigava um ring de boxe para treinamento, jogava-se dominó e baralho e se ministravam cursos de costura e outras habilidades voltadas para as mulheres. À noite, em seus bailes, a orquestra se instalava na sala e era possível dançar na sala ou no pátio, onde existiam duas cantinas que ofereciam bebidas. Por sua notoriedade, tal clube foi aludido em composições de Arsenio Rodríguez (Buena Vista em guaguancó) e Israel López “Cachao” (Club Social Buena Vista)

O clube funcionou até a década de 50. Boa parte dos músicos que trabalhava ali teve de exercer outras funções para garantir o sustento de suas famílias. Cerca de aproximadamente 40 anos após o fechamento do clube, o músico e produtor americano Ry Cooder, depois de ouvir algumas gravações dos artistas que ali se apresentavam, foi até Havana tentar reencontrar os donos daquelas interpretações ímpares da música cubana. Conseguiu reunir muitas das vozes que ouviu e desse encontro e da gravação do disco surgiu o documentário homônimo que mostra todas as etapas, desde as primeiras entrevistas com os músicos em Havana até o que seria o auge para eles: a apresentação no Carnegie Hall em Nova York. Ao interpretarem canções que fazem parte do patrimônio cultural cubano no disco Buena Vista Social Club foram agraciados com um Grammy e o documentário foi indicado ao Oscar de melhor documentário. Além disso, a produção foi premiada no European Film Awards.

Na mesma década em que é lançado o projeto de Ry Cooder o grupo de hip hop cubano Orishas, formado por três cubanos que mesclam o ritmo do hip hop com as melodias tradicionais da ilha caribenha (rumba, son, guaguancó), começam sua estrada em 1995, no bairro Cayo Hueso, ainda com o nome de “Amenaza”. Pretendiam resgatar a oralidade urbana trazendo à letra de suas músicas o cotidiano vivenciado em sua geração. Com o intuito de alavancar sua carreira, através de um intercâmbio cultural estimulado pela Asociación de Solidaridad com el pueblo cubano, partiram para a França sem a companhia de um dos integrantes que estava na Noruega. No entanto, as dificuldades em se manter em solo estrangeiro reservaram muitos percalços ao grupo fazendo com eles tivessem que dormir por dois meses e meio no metrô de Paris.

Em Paris, buscaram se integrar ao movimento de rap, que tinha muita força no país. Lá, Ruzzo e Yotuel Romero se uniram a Roldán González, já que o retorno de Pando parecia estar cada vez mais distante, e lançaram seu primeiro disco “A lo cubano” no ano de 1999 que lhes rendeu discos de ouro na França e na Suíça. Alcançaram também o disco de platina na Espanha, o primeiro de hip hop que alcançou tal êxito.

Na proposta didática que se apresentará a seguir, elecar-se-ão duas canções com o fim de estabelecer um diálogo entre elas: a canção “Chan-chan” regravada no disco Buena Vista Social Club e “C.U.B.A 537” gravada no primeiro álbum do grupo Orishas.

2. Aplicação da proposta

2.1. Plano de Aula

Retomada: discutir a relação entre história e produção cultural de uma nação.

Objetivo: Discutir o tema da intertextualidade na produção artística em língua espanhola sob uma abordagem instrumental do ensino de idiomas, destacando os aspectos gramaticais e culturais presentes em letras de canções compostas e interpretadas por artistas cubanos.

Conteúdo: Música popular em Cuba; Intertextualidade; Territorialidades.

Metodologia: Leitura contextualizada das letras das canções “Chan Chan”, imortalizada por Compay Segundo e “C.U.B.A 547” interpretada pelo grupo musical Orishas; Discussão sobre as impressões da turma sobre as canções; Apresentação da música em áudio; Discussão sobre aproximações temáticas e sonoras entre as duas composições.

Avaliação: Elaboração de uma análise crítica acerca dos pontos discutidos ao longo da aula.

2.2. Análise do corpus

a) Letra da primeira canção

Chan Chan

De Alto Cedro voy para Marcané
Llego a Cueto voy para Mayari
El cariño que te tengo
Yo no lo puedo negar
Se me sale la babita
Yo no lo puedo evitar
Cuando Juanica y Chan Chan
En el mar cernian arena
Como sacudia el 'jibe'

A Chan Chan le daba pena
Limpia el camino de pajas
Que yo me quiero sentar
En aquel tronco que veo
Y así no puedo llegar
De Alto Cedro voy para Marcané
Llego a Cueto voy para Mayari
De Alto Cedro voy para Marcané
Llego a Cueto voy para Mayari
De Alto Cedro voy para Marcané
Llego a Cueto voy para Mayari

b) Considerações sobre a letra da música

- **Chan Chan** é uma das últimas canções composta por Compay Segundo, escrita em 1987, e trata da história de dois personagens: 'Juanica' y 'Chan Chan'. Sobre ela, o compositor afirmou:

Yo no compuse Chan Chan; la soñé. Sueño con la música. A veces me despierto con una melodía en la cabeza, oigo los instrumentos, todo muy clarito. Me asomo al balcón y no veo a nadie, pero la escucho como si estuvieran tocando en la calle. No sé lo que será. Un día me levanté escuchando esas cuatro noticas sensibles, les puse una letra inspirándome en un cuento infantil de cuando yo era niño, Juanica y Chan Chan, y ya ves, ahora se canta en todo el mundo ¹

- Na canção faz-se menção a quatro localidades de Cuba: Alto Cedro, Marcané, Cueto e Mayarí. As duas primeiras se localizam no município de Cueto também citado na canção e berço do nascimento de Fidel e Raul Castro. Alto Cedro tem na agricultura seu principal modo de ganhar a vida, principalmente a cana de açúcar. Alto Cedro é uma cidade marcada por um importante entroncamento ferroviário que une as jurisdições orientais Santiago de Cuba e Guantánamo, com o resto do país. Já Marcané é reconhecida pela fábrica de açúcar da Loynaz Hechavarria. Como pode ser visto no mapa.



1 | Disponível em <http://www.noticiasdenavarra.com/camaleon/c20030913/compay.php>

- A canção de ritmo cíclico, conta a história de um casal que ia à praia buscar areia para construir sua casa. E o “molejo” de Juanica faz com que Chan Chan fique extasiado diante de sua sensualidade. Como se lê nos versos a seguir:

Cuando Juanica y Chan Chan
En el mar cernían arena
Como sacudía el ‘jibe’²

A Chan Chan le daba pena

- Presume-se que a palavra Chan Chan faça referência não ao idioma chimú, onde tal palavra significa “sol esplendoroso”, tampouco à cidade pré-colombiana homônima, mas sim a uma onomatopéia cubana que ilustra o som dos chamados trens leiteiros, assim denominados por suas inúmeras paradas ao longo do interior de Cuba.

c) Letra da segunda canção

C.U.B.A 537

Vengo de donde hay un río	Que me corre por las venas,
Tabaco y cañaveral	Generaciones vieja y nueva
Donde el sudor del guajiro	De corazón sangre y pulmón
Hace a la tierra soñar	Allá lejos
Soy de Cuba lo que impulso	Donde el sol calienta más
Y que se pega,	Olvidé mi corazón, un arroyo y un
Y cuando llega no despega,	palmar
Pega, pega lo que puso	Dejé mi patria querida
El Ruzzo en el discurso	Hace más de un año ya
Que Compay Segundo puso entre	Por más que me lo propongo
tus cejas	Mi herida no cerrará
Ahora la distancia queda!	Vengo de donde hay un río
Si de mí lengua estoy viviendo	Tabaco y cañaveral
Y calmando mi fiel tristeza	Donde el sudor del guajiro
De qué forma quieres tú que yo	Hace a la tierra soñar
detenga	
La sangre de amor y patria	

2 | tamizador de arena

Extraño mi tierra querida
Hablar de ella ni lo intentes
Todo el tiempo está en mi mente
La tengo presente, entiende
Me habla el corazón que no me
miente hermano
Flotando ando pasando la mano,
mano
Sobre el mapa de este Mundo
Y desde lo profundo de mi corazón
siento nostalgia
Una extraña sensación como añoranza
De ésta distancia que se interpone
Que regresaré bien se supone
Y eso me pone el hombre más feliz
por un segundo
Ya lo cantó Compay Segundo y yo de
nuevo
Escucha el quejo de mi gente chico
Bien te lo explico
Cubano cien por ciento prototipo
Me arrancaré el corazón
Y esperaré mi regreso
Para sacarlo otra vez
Y colocarlo en mi pecho
Vengo de donde hay un río
Tabaco y cañaveral
Donde el sudor del guajiro
Hace a la tierra soñar
Cayo Hueso, Saliom Pordo
Buenavista, Miramar
Alamar, La Victoria
Habana Vieja, Barrio Nuevo
Bejucal

¿ Dónde estás tú mi Rampa?
El sol que canta, La Catedral
El Capitolio se levanta
En el oído de estas voces
23 y 12, Vedado, Paseo del Prado
Tus leones lado a lado
Forman parte de mis tradiciones
Mis emociones
Eres tú mi Cuba
Como tú, ninguna
Kabiosile, soy Yoruba
Que no quede duda
Que si lloro es porque la extraño
No ver mi Malecón
A mis amigos de mi zona
Los que nacieron conmigo
Los que jugaron conmigo
Recordarlos sin tenerlos me hace
daño
Año traz año sueño con volver a ver
esos amigos que añoraba
Color de la campiña cuando llueve
El Morro, Cañonazo a las Nueve
El que te quiere nunca muere
No, jamás, jamás
Vengo de donde hay un río
Tabaco y cañaveral
Donde el sudor del guajiro
Hace a la tierra soñar

d) Considerações sobre a letra da música

- **C.U.B.A 537** faz parte do primeiro disco do grupo musical Orishas. Ela alude melódica e tematicamente à canção Chan Chan de Compay Segundo. Na canção a voz do eu-lírico representa a fala do exilado que se agarra às lembranças de sua terra como um impulso para seguir seus planos em território estrangeiro

- É importante destacar o fato de que, na música, fica claro que o espanhol (língua materna que, de alguma forma, trabalha na afirmação de uma nacionalidade) é usado como instrumento de trabalho em terras estrangeiras.

- A ilha de Cuba está personificada na canção. O eu-lírico dirige seu canto à Cuba e plasma em suas palavras uma imagem dinâmica que contém as recordações sobre a ilha nos âmbitos geográfico e emocional.

- Alguns elementos presentes ao longo da letra da canção também aludem à Guantanamera inspirada nos versos de José Martí.

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la **palma**

Con los pobres de la tierra
quiero yo mi suerte echar:
el **arroyo** de la sierra
me complace más que el mar.

- É interessante também ressaltar que na letra é destacada a figura do Guajiro (camponês) como um elemento representativo da cultura cubana. Além disso, também está presente a referencia de dois produtos-chave na cultura e na economia cubana: o tabaco e a cana. Vale apresentar um breve panorama da importância de ambos em Cuba e uma pertinente fonte de informações é o livro *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* do antropólogo cubano Fernando Ortiz.

- A influência da cultura africana, fundamental na construção da identidade cubana e se mostra presente na letra da canção quando o eu-lírico afirma ser Yoruba³ e no fato do grupo ter escolhido o nome Orishas.

3 | É possível desmembrar as Religiões afro-cubanas em: Santería, Palo Monte, e Abakuá. Na Santería e Abakuá a liturgia se utiliza, em grande parte de línguas africanas (Yoruba, Igbo

- Vale apresentar também um mapa da cidade de Havana para que o aluno tenha uma referência visual do elenco de territórios aos qual a canção faz menção. Para tanto o mapa escolhido e apresentado abaixo com uma útil ferramenta de localização.



Após a apresentação das informações destacadas ao longo das páginas anteriores é pertinente propor ao aluno que faça uma crítica em relação as duas músicas escolhidas pretendendo também verificar as demais pontes que podem ser estabelecidas com ambas as canções assim como as demais inferências destacadas pelos alunos.

3. Considerações finais

Com a proposta apresentada nas páginas anteriores, pretendeu-se oferecer uma proposta didática que inclua o estudo de uma cultura de acordo com as concepções de Forquin (1993) quando enuncia que “A cultura é o conteúdo substancial da educação [...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua.” (p.14). E siga os critérios enumerados por Leffa (1999), apresentando um momento de análise das letras, de desenvolvimento de uma reflexão sobre a mensagem passada em cada uma delas e da relação existente entre ambas culminando na elaboração de um texto crítico do estudante acerca do tema. Não visava, pois tomar como base uma

e Ñaño, respectivamente) enquanto Palo Monte usa uma mistura de Espanhol e Kikongo.

perspectiva textual(que- grifo meu) dá ênfase a construção do significado através de um processo de extração, onde o papel do leitor se resume a ler o texto linearmente para que se extraia do texto o significado num processo seqüencial, realizado da esquerda para a direita. (p.13)

Era central a necessidade de adotar, em contrapartida, uma perspectiva de leitura na qual a atividade permita ao leitor associar seu conhecimento de mundo na construção do significado. Tal qual define Leffa no seguinte fragmento:

No processo de leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda o leitor e os outros leitores (Ibidem)

Existe, atualmente, uma ampla discussão relativa ao papel do professor em sala de aula levando em consideração o contexto político no qual está inserido. A LDB 93/94 acredita que a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura, inclusive, tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. A aprendizagem do espanhol nas escolas, assim como a aprendizagem de qualquer outra disciplina do currículo, deve, portanto, estar centrada na formação do aluno como ser humano e cidadão, atentando-se para a sua participação social e política baseada em um pensamento favoravelmente crítico. O compromisso do professor consiste em proporcionar ao aluno as habilidades básicas para expressar-se por meio de diferentes linguagens.

Referencias bibliográficas

BETHELL, Leslie. *Historia de América Latina. Tomo 13: México y el Caribe desde 1930*. Crítica: (Grijalbo Mondadori, S.A.), Barcelona, 1998. Tradução de Jordi Beltran

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

CUBA HEADLINES: News Holguin Alto Cedro, Marcane and Cueto. Disponível em: http://www.cubaheadlines.com/2011/03/13/30063/news_holguin_alto_cedro_marcane_and_cueto.html#ixzz2WY6nSAdJ. Acessado em 29/06/2013

Figuras

Figura 1 disponível em: <http://bkomazec.blogspot.com.br/2011/04/de-alto-cedro.html> Acessado em 29/06/2013

Figura 2 disponível em: <http://www.travelcubasite.com/llerysoft/cuba/Espanol/MapasEsp/HabanaTuristicoEsp.asp> Acessado em 29/06/2013



04



RELACIONES INTERCULTURALES E INTERDISCIPLINARIAS
EN LAS ENSEÑANZAS DE LA LENGUA Y LAS LITERATURAS
EN LENGUA ESPAÑOLA

EL MATERIAL DIDÁCTICO E/LE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DEL ABORDAJE TEXTUAL

Ákyla Mayara Araújo Camelo

Ana Raquel Henriques Silva

Orientador: Fabrício Cordeiro Dantas

Resumen: Considerándose, por un lado, el crecimiento de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en los días actuales, entre otras razones, por la globalización de la economía mundial y por las privatizaciones ocurridas en Latinoamérica, y, por otro, debido a la falta de profesores de dicha lengua así como de análisis científicos sobre cómo se ha dado la implementación de metodologías y procedimientos, al menos en la realidad de provincia de Paraíba, se hace necesario reflexionar cómo determinados libros didácticos de E/LE han sido producidos y si han o no cumplido su papel ante las propuestas metodológicas actuales. En este sentido, al analizar el libro didáctico, podremos, como profesores en formación, crear o perfeccionar una formación crítica y, con esto, de alguna manera contribuir para superar posibles problemas que existan en dichos materiales y sugerir a profesores que los quiera adoptar o ya los utilicen, actualmente. Para realizar tales contribuciones, hemos escogido como objeto de estudio la comprensión lectora, la cual será abordada mediante una investigación que se realizará a partir del abordaje de la colección “Ventana” (2011) de la editora Moderna/ Santillana, específicamente de los 6º y 9º años de la enseñanza fundamental, cuya autoría es de Adriana Almeida y Roberto Amendola. Cabe decir que hemos elegido dicha colección por actualmente estar siendo utilizada en escuelas particulares de Paraíba. En términos de objetivos, nuestro trabajo se propone a: hacer un análisis crítico de dos libros didácticos de dicha colección de modo a averiguar cuestiones metodológicas y de abordaje y, más específicamente, mediante una perspectiva comparativa, averiguar de qué manera los libros analizados presentan y promueven la comprensión lectora para alumnos de la enseñanza fundamental, es decir, observar si y cómo la composición de los libros, en relación al abordaje de texto, se adecuan a la franja etaria de los alumnos de 6º y 9º años, así como si se promueve una lectura problematizadora de los textos y si hay una real adecuación entre lo que proponen los autores y lo que se hace de hecho en el libro. En términos metodológicos, nuestro trabajo observará lo que parezca más recurrente en los libros en relación a la comprensión lectora, mediante el análisis de la sección “Textos” de 2 unidades de cada libro, considerando tanto

la forma de abordaje de los textos, como las preguntas que son hechas, lo que se valoriza, lo que se ignora, los temas abordados, el nivel de adecuación a la edad de los alumnos, entre otras cuestiones. Nuestra investigación se basará en la perspectiva de lectura como proceso sociointeractivo, visiones o abordajes propuestos por Muñoz (2004) y Albuquerque (2009). Esperamos que nuestro trabajo resulte, de hecho, una posibilidad concreta de que, no sólo nosotros, podamos perfeccionarnos en relación a la capacidad crítica de análisis de libros didácticos pero que también les pueda servir a cualquiera que necesite hacer trabajos académicos semejantes.

Palabras clave: Comprensión lectora. Libros didácticos de E/LE. Análisis crítico.

1. Contextualización Inicial

La lengua española ha ganado un grande espacio en el mercado brasileño, y muchos factores han influido para eso, como la creciente globalización de la economía mundial, las privatizaciones que han ocurrido en Latinoamérica, además del hecho de ser la lengua oficial de muchos países que hacen frontera con Brasil. La enseñanza de esa lengua es obligatoria desde 2010 en las escuelas brasileñas, algo que, seguramente, contribuyó para el crecimiento de profesionales del área, a pesar de esto darse de manera muy limitada, todavía. A causa de esa creciente demanda de la enseñanza de la lengua española, y de desafíos de varios tipos, algunos de los materiales didácticos utilizados en las escuelas todavía parecen limitados con relación a la transmisión de una enseñanza reflexiva una vez que no se ha podido o conseguido hacerse un estudio más profundizado de esto que es uno de los más importantes instrumentos laborales del profesor, es decir, el libro didáctico.

Así siendo, hace necesario que abordemos el modo como determinados materiales didácticos vienen siendo elaborados así como son utilizados en las escuelas brasileñas, mediante la realidad de la provincia de Paraíba, específicamente en Campina Grande, su segunda mayor ciudad, en donde todavía hay apenas cerca de cuatro escuelas estatales que implementaron debidamente la lengua española así como han habido relativamente pocos manuales dedicados a la enseñanza fundamental – contexto en que se presenta nuestra investigación – disponibles en esta realidad.

Tomaremos como punto de partida en los libros que vamos a analizar los contenidos específicos de la comprensión lectora, visto que este parece ser aún uno de los principales elementos cuyo abordaje suele ser insuficiente y que, a la vez, cuando bien hecha, puede contribuir considerablemente para la adquisición de muchas otras competencias y valores entre los estudiantes, tales como la capacidad crítica, la competencia discursiva y de reflexionar sobre los diversos contextos. En este sentido, conviene analizar si contenidos de los libros para enseñanza fundamental están adecuados, respecto a la lectura, al aprendizaje de los alumnos y a la transmisión de enseñanza por parte del profesor.

Analizaremos, pues, dos capítulos de dos volúmenes la colección “Ventana al español”, de la editora **Santillana**, específicamente referentes a los 6º y 9º año de la enseñanza fundamental. Trazamos como objetivos

no sólo el análisis de los textos básicos que son utilizados para trabajarse la comprensión lectura, así como sus temáticas, pero también averiguar si tales temas se los exponen de manera adecuada a la edad de los estudiantes y si se les lleva a que los alumnos reflexionen a partir de lo leído, o apenas captar el tema presentado. Para eso, nos basamos en algunos autores que hablan en el proceso sociointeractivo, visiones o abordajes propuestos por Muñoz (2004) y Albuquerque y otros (2009)

Para realizar nuestra investigación, cabe considerar que, antes que nada, lo fundamental es considerar que el alumno se sienta o se torne coparticipe del proceso de enseñanza-aprendizaje y que haya la debida adecuación del profesor para ayudarlo y ofrecerle datos para eso, pero, más que todo, es necesario que el aprendiente sea auxiliado por el libro didáctico, y que éste considere adecuadamente los estímulos, intereses y motivaciones para el público-blanco a que se destina. En suma, es preciso que el material didáctico disponga de estrategias, contenidos y actividades que ayuden los alumnos a motivarse para el estudio y aprendizaje de una segunda lengua.

2. La importancia del E/LE, de la lectura en su proceso de enseñanza-aprendizaje así como del abordaje de manuales didácticos

Este trabajo de pesquisa se basa en supuestos teóricos relacionados al proceso de comprensión textual que, al menos en libros didácticos, debería ser presentado de forma que el alumno se motivara y reflexionara sobre lo que lee a punto de criticar y opinar.

Veamos, entonces, lo que pensamos ser más relevante en nuestra investigación en términos teóricos. En un primer momento, repasaremos algunas de las argumentaciones principales que refuerzan la necesidad del estudio de Español como Lengua Extranjera; en seguida, presentaremos cuestiones relacionadas a la comprensión lectora, discutidas por Muñoz (2004) y Albuquerque y otros (2009); y por fin, en un tercer momento, presentaremos algunos elementos más relevantes en términos de análisis de libros didácticos, tal como proponen López (2004) y Pérez (2004)

En Sedycias (2005), observamos razones por las cuales los brasileños deben aprender español. De manera sintética, se puede recordar o saber que el español es una de las más importantes lenguas mundiales de la actualidad y la segunda lengua nativa más hablada del mundo. Además, es, después del inglés, la segunda lengua mundial como vehículo de comunicación

internacional, aparte de ser una lengua muy popular, hablada por más de 100 millones de personas como segunda lengua. Otro dato es que, entre los países que hacen parte del Mercosur, Brasil es el único que no tiene el español como lengua nativa; incluso, se sabe que es la lengua de nuestros vecinos lo que la torna importante no sólo por el punto de vista económico y comercial, sino también cultural ya que compartimos culturas e historias muy similares. Teniendo conocimientos de esta lengua, por lo tanto, en cualquier viaje que un brasileño haga hacia un país de lengua española, le facilitará mucho y le abrirán nuevos y estupendos horizontes. Por fin, el portugués y español son lenguas hermanas y esa familiaridad ayuda mucho a que ocurra el aprendizaje del español por parte de hablantes brasileños.

Así siendo, no se puede negar que, además de otros innumerables argumentos, la lengua española no es sólo una necesidad sino una emergencia en el escenario pedagógico brasileño, lo que exige que seamos, los ya y los futuros profesores, capaces de evaluar y reflexionar sobre la realidad actual. Considerando esta necesidad de la cual ya hablamos en el principio de este artículo, nos conviene ahora comentar rápidamente sobre cuestiones relacionadas al abordaje de la lectura para que, luego, tratemos de algunas estrategias necesarias en un análisis de libros didácticos.

Segundo Muñoz (2004), la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística y de ella participan variables de las más diversas índoles, como: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, entre otras, que integran de forma dinámica, el desarrollo de la vida del alumno.

Como ese mismo autor aborda, en el ámbito de enseñanza de una L2, la lectura sería fundamental no sólo como una de las destrezas específicas, pero imprescindible para la comprensión previa de un texto. Sin embargo, tenemos las hipótesis que, a veces, algunos de los ejercicios de comprensión textual son reduccionistas llevando al alumno a la mera decodificación y a un superficial reconocimiento visual de las palabras y sus significados. Frente a esa perspectiva que trata a cerca de la decodificación del significado, Muñoz propone una perspectiva de construcción procesual del significado textual en la comunicación a través del texto.

Volviendo a la cuestión de la lectura, Albuquerque et al (2009), por su parte, la ven como una actividad que envuelve un tipo de procesamiento de bloques, los cuales compondrán sentidos completos. Leer sería, en este sentido, una forma de intercambio de información en flujos ascendente y descendente en los cuales, además del conocimiento lingüístico (léxico,

reglas gramaticales, marcadores discursivos), existirían otras competencias envueltas en el proceso. Así, saber reconocer las características de los tipos de texto y activar los conocimientos de mundo (o enciclopédicos) se hace imprescindible para el éxito de la comprensión lectora.

Observándose ahora la perspectiva sobre la necesidad de analizar libros de enseñanza de E/LE, consideremos algunas ideas propuestas por López (2004). Para esto, la enseñanza del español como lengua extranjera se encuentra en uno de sus mejores momentos, pues existe una gran preocupación por la buena formación del profesorado y por la calidad de manuales y materiales que, continuamente, aparecen en el mercado editorial con el fin de ayudar al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y sobre esto estamos de acuerdo visto que el interés por la lengua está aumentando, causando un mayor perfeccionamiento en la formación de los profesionales de lengua, haciendo que, naturalmente, haya habido una creciente preocupación hacia la elaboración de materiales didácticos, tanto para los alumnos como para la capacitación del profesor.

Según Pérez (2004), los profesores de idiomas tienden a ver su tarea docente como una oposición entre la teoría y la práctica. La oposición teoría-práctica puede convertirse en un error cuando se consideran ambas realidades como polos opuestos o no comunicados entre sí. Este error sería frecuente en el tema de la enseñanza de lenguas, y se lo percibiría, conforme Pérez (op.cit), cuando se escuchan frases como: “Muy bien, esto funciona bien en la teoría. Pero en la práctica es otra cosa...”; o “los teóricos dicen que no hay que enseñar gramática, pero en realidad todo el mundo enseña gramática en clase. Porque lo piden los alumnos y porque si no, no se aprende bien la lengua”; o “el método comunicativo está bien en teoría, pero en la práctica no funciona.” Y dichas creencias son frecuentes entre los educadores en general y entre los profesores de lengua, en particular. Pero tal relación de oposición entre teoría y práctica no debería existir, sino que entre ellas debería darse una relación de complementariedad, algo que se consigue mediante una continuada reflexión y capacidad crítica de análisis, siempre que posible, de todos o la mayoría de los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como concepciones de profesor, de alumno, los materiales didácticos utilizados, las metodologías, estrategias utilizadas, entre otras cuestiones.

La enseñanza en general es una tarea compleja en todo sentido y enseñar lengua, es decir, enseñar a las personas a comunicarse con eficiencia y efectividad, es aún más, porque la comunicación es clave para las relaciones

interpersonales, para acceder a todo tipo de conocimientos y para producir nuevos saberes. Ahora bien, si enseñar una lengua es desafiante, enseñar una segunda lengua es un reto mucho más complejo cuya consecución no siempre corresponde a una tarea sencilla que involucra, por consiguiente, la continuada reflexión por parte del profesor sobre su labor, sobre los materiales que utiliza, sobre la repercusión de sus acciones, entre otras. Por eso, inevitable se torna que los docentes estemos preparados para, no sólo criticar, sino proponer estrategias y formas de actuación y ejecución de actividades y clases.

Tras hacer las consideraciones que nos contextualizan la esencia de nuestra investigación, es decir, observando la relación entre enseñanza de E/LE, el papel de la lectura y la elaboración/crítica de materiales didácticos, pasemos al análisis que nos hemos propuesto.

3. ¿Cómo lee la comprensión lectora la colección “Ventana al español”?

Este análisis se basa en dos libros didácticos de E/LE de la colección “Ventana al español” de la editora “Santillana”, elaborados por Adriana Pedro de Almeida y Roberta Amendola, específicamente de los 6º y 9º año de la enseñanza fundamental, para los cuales trazamos como objetivo de analizar algunos factores de cómo y de cuál modo el contenido es aplicado, y también como se dan las aplicaciones del enfoque **textual**.

Previamente, podemos decir que los libros son bien diseñados, con buena división de imágenes, interesante calidad de impresión y variedad visual, algo que, sin dudas, estimula y hace con que los estudiantes tengan noción de lo que irán a encontrar en los textos por las ilustraciones que siempre les acompañan, en la mayoría de las veces trayendo temas educativos. Cabe decir que, en cada volumen, hay un disco compacto que parece facilitar el aprendizaje y también hacer con que los alumnos sepan reconocer la pronunciación de las palabras, entre otras cuestiones, familiarizándose, así, con la lengua.

Los libros presentan inicialmente una tabla de contenidos que presenta las siete unidades, siendo cada unidad referente a un determinado tema sobre el que se proponen diversos asuntos, desde contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos hasta los socioculturales y textuales.

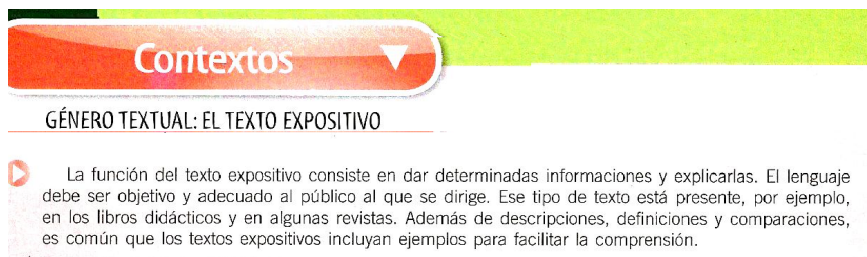
En la parte gramatical de los libros, hay una ilustración para cada contenido con temas actualizados y de acuerdo con el asunto que el texto

del capítulo aborda. En cada capítulo, hay dos partes con contenidos gramaticales. Las ilustraciones generan la capacidad de que los alumnos comprendan más la gramática, así como que ellos tengan más facilidad para comprender el contenido.

En el libro del 6º año, en la unidad 6, titulada “Cómo somos”, hay inicialmente una preparación para la unidad y también preguntas a cerca del tema que va a ser estudiado. Aún en la parte inicial del capítulo, hay la transcripción de un diálogo grabado y que presenta, da manera bien humorada, la necesaria relación que hay entre las partes del cuerpo. Cabe decir que aquí el texto se titula “La pelea del cuerpo” y demuestra tener como objetivo presentar al alumno algunos términos que identifican las partes del cuerpo pro básicamente limitándose a la cuestión de vocabulario y no reflexionando sobre los aspectos textuales o temáticos, por ejemplo. En nuestro modo de ver, a pesar de presentar de forma agradable a través de la variedad de los colores y de manera objetiva el vocabulario contribuyendo para una actividad de “pre-lectura”, el hecho es que no se lo hace de manera reflexiva. Tal vez porque se trate de un libro dirigido a alumnos iniciantes en el estudio de la lengua o porque su propuesta se limite a la adquisición de vocabulario mucho más que de estimulación a una capacidad crítica propiamente. Así, aunque entendamos y reconozcamos la necesidad de que los textos deban no solamente propiciar estudio de vocabulario o elementos gramaticales, hace falta de que también se aborden elementos textuales y temáticos de forma más detenida.

Después del texto, hay una actividad acerca del abordaje de comprensión conteniendo preguntas más dirigidas hacia la mera captación de vocabulario; a esto se sigue la sección titulada “Cajón de letras”, dedicada, como se nota, al vocabulario y que, en la unidad en cuestión, incluye un conjunto de palabras relacionadas al cuerpo humano. Junto a estas palabras, hay una foto de una mujer para ayudar a que los alumnos memoricen cada parte del cuerpo; en seguida, hay una pequeña actividad para completar con los vocablos referentes al cuerpo. Las próximas secciones sistematizan el abordaje gramatical hasta que, al final, en la sección “Contexto”, se hacen explicaciones sobre el género textual específico de la sexta unidad, es decir, el texto expositivo; luego de esto, hay una cuestión con preguntas de pre-lectura acerca del texto que va a ser abordado, que es también un texto expositivo; a continuación, hay preguntas discursivas basadas en el texto, haciendo que el alumno reflexione acerca de él y, por último, se pretende que el alumno produzca su propio texto, también expositivo, a cerca de las

partes del cuerpo, contenido principal, como hemos visto, en esta lección. Para tanto, en el libro hay explicaciones de como ese texto debe ser hecho, como podemos ver enseguida:



Contextos

GÉNERO TEXTUAL: EL TEXTO EXPOSITIVO

La función del texto expositivo consiste en dar determinadas informaciones y explicarlas. El lenguaje debe ser objetivo y adecuado al público al que se dirige. Ese tipo de texto está presente, por ejemplo, en los libros didácticos y en algunas revistas. Además de descripciones, definiciones y comparaciones, es común que los textos expositivos incluyan ejemplos para facilitar la comprensión.

Como forma de comprobación de los elementos que definen los textos expositivos, se hacen preguntas de pre-lectura sobre un tema específico, en este caso, la discriminación, para que se levanten hipótesis entre los alumnos y, finalmente, se discuta un ejemplo de este género. Es lo que se ve a continuación:

- 1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. Respuestas libres.
 - a ¿Saben qué es la discriminación?
 - b ¿Alguna vez presenciaron algún caso de discriminación?
 - c ¿Alguna vez sufrieron alguna discriminación?

Este fragmento de actividad de pre-lectura, el cual se encuentra en todos los capítulos de ambos los libros de esa colección, es de esencial importancia pues activa los esquemas mentales de los alumnos facilitando la comprensión del texto, como cita Albuquerque y otros (2009), “saber reconocer las características de los tipos de texto y activar los conocimientos de mundo (o enciclopédicos) se hace imprescindible para el éxito de la comprensión lectora.”

En el libro del 9º año, en la unidad 6 titulada “Contra la adicción”, hay la misma estructura del libro del 6º año, pero con contenidos diferenciados que se adecuan a la edad de los estudiantes de ese libro. Para ellos, hay una grabación sobre una adicción bastante común en la sociedad moderna, la adicción a la Internet, cuya discusión busca hacer que los alumnos se preparen para el texto que va a ser estudiado más adelante.

En páginas siguientes, hay el texto “¿Qué es la adicción a internet y a los ordenadores en general?”. Aún en la sección “Contexto” se expone el género textual *Blog*, algo que nos parece interesante una vez que se trata de algo bastante común hoy en día, y pudiendo ser conocido o visitado por personas de las diferentes edades, y específicamente “Bitácora”, que es el citado en libro llama la atención por la discusión pertinente a la franja etaria del libro, ya que ellos están familiarizados con ese tipo de abordaje, aunque tal vez no sepan o entiendan que se trate de un género textual. Lo interesante, además, es que en libro se propone que los alumnos hagan un texto para un blog, y en el libro hay las debidas explicaciones de cómo eso debe ser hecho.

Aún en el libro del 6º año, pero específicamente en la unidad 7 “Mi casa, tu casa”, vemos la misma estructura de los capítulos anteriores, con el texto “Mi casa”, y cuyo contenido se expone de manera muy sencilla y, a nuestro ver, adecuada para la edad de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta la posible relativa falta de “madurez” de ellos en relación a la lengua española. En el contexto, el género textual es *Relato personal* y, al final de la unidad, los alumnos, después de expuestos a este género, deberán producir sus propios relatos.

Volviéndonos, ahora, al libro dirigido al 9º año, vemos, en la unidad 7, titulada “Soy ciudadano”, la misma estructura de los capítulos anteriores pero discutiendo, mediante el texto “El precio del agua”, una temática bastante pertinente en la actualidad y que seguramente propicia la concienciación de los alumnos a cerca del uso del agua y es algo sobre lo que se puede reflexionar desde temprano. Más adelante, en la sección “Contexto”, el género textual abordado es *Carta de lector*, el cual tiene por objetivo hacer los alumnos familiarizarse con dicho género, ya que no es común entre ellos. Visando lograr esto, en el fin del libro, se les invita a que los alumnos produzcan una carta al director de algún medio de información sobre una noticia relacionada con la ciudadanía y ética respecto a la situación de algún país hispanohablante.

En la mitad de los libros, o sea en el capítulo 4, página 42, hay un repaso sobre contenidos gramaticales estudiados hasta entonces. Eso, según nuestro punto de vista, ayuda a que, de un lado, los alumnos se acuerden de algunos temas así como fijen los contenidos vistos anteriormente y, de otro, que el profesor sepa si los estudios de los libros fueron o no realmente absorbidos por los estudiantes. En las páginas 48 y 49, 92 y 93, se nota algo interesante: la descripción de un proyecto interdisciplinario que, en cada libro, incluye dos textos con abordajes discursivos que tratan sobre la

cultura. Después de eso, en la página 94, hay un cuaderno de ejercicios que sirve como resumen de lo que fue estudiado en el libro, con contenidos gramaticales, vocabulario, y pocos contenidos culturales. Enseguida, se presenta los “Apéndices del libro”, o sea, anexos que incluyen informaciones que ayudan a interpretar parte del contenido del libro, además de informaciones complementarias. Por fin, al final de cada libro, hay un glosario conteniendo los significados de muchas palabras estudiadas a lo largo de los capítulos.

Después de haber hecho algunas observaciones sobre el abordaje de la comprensión lectora de dos volúmenes de la colección “Ventana al español”, observamos que los manuales, en general, presentan una interesante estructura y todos ellos siguen el mismo patrón. Realmente, parecen haber sido elaborados de modo adecuado a la edad de los alumnos como también a la madurez de ellos con relación a los estudios de esa lengua. Los textos de los libros del 6º año son más expositivos supuestamente por estar más adaptados a los estudios de esa lengua, pero los textos del libro del 9º año son más reflexivos y hacen que los alumnos reflexionen a cerca de la temática propuesta por él. La comprensión textual propuesta por el libro no se ve tan adecuada porque no lleva a la reflexión del alumno para obtener sus respuestas ya que ellas son fragmentos del texto. Relacionamos este punto al que cita Muñoz (2004), “algunos de los ejercicios de comprensión textual son reduccionistas llevando al alumno a la mera decodificación y a un superficial reconocimiento visual de las palabras y sus significados”.

4. Conclusiones

En este trabajo, abordamos algunas cuestiones sobre la forma como libros didácticos de E/LE dirigidos a la enseñanza fundamental abordan la comprensión lectora. Tras hacer este ejercicio analítico que mucho puede contribuir para los ya y los futuros profesores, por supuesto, hemos conseguido observar la importancia de no sólo estudiar español, sino hacerla de una manera adecuada para que realmente se respeten los elementos relacionados a su enseñanza así como los principales interesados en esto, es decir, los alumnos. Por ello, crearse libros debidamente adecuados a los varios elementos involucrados en el proceso didáctico, es realmente necesario, pero más que esto: hace falta siempre permitir un espacio para la reflexión y reformulación mediante la observación cuidadosa de quienes se dediquen a esta labor.

Considerándose específicamente el objeto de estudio al que nos dedicamos, es decir, la colección “Ventana al español”, podemos decir que se nos presentaron elementos positivos así como otros cuestionables. En términos de ventajas, podríamos considerar que los libros parecen estar adecuados, en términos de diseño y temáticas, por ejemplo, a la franja etaria de los alumnos. Otros elementos que también se destacaron, sobre todo en el volumen dirigido al 9º año, que nos pareció más completo, fueron las actividades de pre-lectura, mediante preguntas y sondeos, en el inicio de cada unidad, algo que, sin duda, auxilia en el proceso de interpretación y comprensión textual, incluso porque respeta y valoriza la opinión del alumno, en el primer momento.

Pero, cuando observamos los ejercicios de abordaje textual, vemos que, en general, a nuestro ver y considerando qué dicen Albuquerque et al. (2009), parecen dedicarse a la mera decodificación del texto sin considerar cuestiones bastante interesantes como la articulación entre temas, abordaje de elementos culturales, como de la opinión de los alumnos respecto a lo abordado, entre otras cuestiones.

Sin embargo, no cabe olvidar, cualquier libro didáctico es hecho teniendo en cuenta objetivos y público-blanco específicos e, inevitablemente, podrán haber problemas así como elementos bastante interesantes que ni siempre los propios autores los consiguen ver de antemano. Tal posibilidad acaba exigiendo que los profesionales y estudiantes, al utilizar tales libros, puedan abordar algún elemento importante y cuestionarlo sin que, con esto, se recomiende o se deshaga la autoría y producción de determinado libro, según la cómoda posición de quien analiza. Incluso porque, en muchos casos, sobre todo en la realidad de escuela pública, el libro suele ser el único o el principal material al que tiene acceso el alumno.

Además, cabe decir que, básicamente, lo que se podría mejorar en el libro, respecto a la comprensión lectora, sería expandir el horizonte de comprensión de los textos incluyendo elementos que articulan formas diferentes de ver la misma cuestión, así como producir preguntas más reflexivas y variar más el abordaje de los géneros textuales. Por fin, habiendo concluido este trabajo, diríamos apenas cuán importante nos ha parecido entrenar este trabajo que nos contribuyó en nuestra formación como, quizás, les pueda ayudar a que otros estudiantes y profesores, quienes estén pensando en trabajar con esos libros en sala de clase, vean a nuestro trabajo como un punto de partida u orientación para analizar libros didácticos y proponer cambios también no sólo en la colección “Ventana al español” como en otras que, por ventura, utilicen.

5. Referencias:

- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon de. et al. **Lectura interactiva en clases de E/LE.** En: *Revista Hispanista*. Editora: Profa Dra. Suely Reis Pinheiro, Niterói, RJ, Brasil. <http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm> Acceso: enero de 2009
- ALMEIDA, Adriana P. de y AMENDOLA, Roberta. **Ventana al español.** v.1. São Paulo: Moderna, 2011.
- _____. **Ventana al español.** v.4. São Paulo: Moderna, 2011.
- LÓPEZ, M^a. Del Carmen Fernández. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: **VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos (orgs.). Madrid, SGEL, 2004. p. 715-734.
- MUÑOZ, Rosana Acquaroni. La comprensión lectora. En: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p. 943-961
- PÉREZ, Aquilino Sánchez. Metodología: conceptos y fundamentos. En: **VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos (orgs.). Madrid: SGEL, 2004. p. 665-688.
- SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? En: _____ (org). **O ensino do espanhol no Brasil - passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005. (p.35-44)

LAS HISTORIETAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Ana Paula Lima da Silva Rodrigues

Introducción

Las historietas ya están en nuestras vidas desde hace mucho tiempo, desde que éramos niños. Su origen, para unos se dio con los dibujos y pinturas del hombre primitivo, o sea que se remonta a la Antigüedad. Para Barrero (2002):

[l]a narrativa gráfica ya existía en las paredes del milenario Egipto, pero comienza a interesar a los teóricos de la comunicación a partir de que surgen las “aleluyas” (láminas ilustradas con texto al pie) en el siglo XVI. En el siglo XVIII la propaganda política que alcanza su máxima expresión en las viñetas - ya con bocadillos - publicadas durante las guerras napoleónicas. (López, 2005: p.11)

Ya para la mayoría de los estudiosos del tema, la historia empieza en el año de 1895 en EUA, con la aparición del personaje *Yellow Kid* de Richard Outcault publicado en el periódico *New York World*. Así empieza lo que han considerado un género literario.

Por más que otros autores ya narraban historias a través de dibujos e incluso incluían textos auxiliares, solamente Richard Outcault introdujo el balón como soporte para los diálogos entre los personajes. Con eso, desde entonces, surgieron nuevos creadores y más personajes, otras técnicas se van siendo adicionadas como la onomatopeya, por ejemplo.

Las historietas eran publicadas diariamente en los periódicos, y, ya en las primeras décadas del siglo XX, tuvieron un aumento significativo en su producción. Sin embargo, el género, no se liberó de los periódicos

hasta la década de los treinta, cuando empezaron a aparecer en forma de revista.

Con el avance tecnológico en Estados Unidos, la prensa evolucionó para niveles en masa. La posibilidad de reproducir imágenes era atractivo para los intereses económicos del periódico, ya que así aumentaba considerablemente su capacidad de influir en la opinión pública, así las historietas tuvieron una enorme conquista para atraer también a lectores de las clases operarias trayendo grandes beneficios económicos a los dueños de los periódicos.

Las viñetas impresas, los personajes y los productos asociados a ellos empezaron a difundirse rápidamente por todo el mundo a través de organizaciones llamadas de “syndicates” que trataban la producción y venta de derechos de reproducción.

López (2005), por su parte, afirma que “al igual que otras artes y medios vinculados a la industria del entretenimiento” la historieta si adaptarán los tiempos y han tenido “varias transformaciones sociales, culturales, ideológicas, económicas y tecnológicas del siglo XX, especialmente en su segunda mitad”.

No es difícil pensar que es solamente un medio de entretenimiento, cuando por otro lado, puede tener una gran participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ellas se utilizan de factores afectivos (la risa, los recuerdos, emociones positivas) para motivar a los alumnos, ya que, como dijo Abal (2010) “enseñar lengua es una tarea muy difícil si nos encontramos con alumnos desmotivados”.

El profesor debe desarrollar un trabajo que promoverá el interés en la clase de idiomas, teniendo tareas y actividades donde el alumno sea el eje de las decisiones, o sea, haciendo una adaptación a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, con la utilización de historietas.

Los cómics, los tebeos y las historietas son nomenclaturas dadas al mismo género textual que son diferenciados por la región hispanohablante. Este recurso es llamado de comics en Norteamérica, tebeo en España, y en Latinoamérica es utilizado historieta (Guerra, 2001). Basado en esta idea de utilizará, en este trabajo, el termino *historieta*, ya que utilizaremos las historietas de Mafalda, que es de Argentina.

Utilizar las historietas es un modo de desarrollar, de forma interactiva, la comprensión. Eso resulta en el análisis, la reflexión y la crítica a una diversión y aporte a la formación cultural. Se hace necesario crear una

atmósfera que no inhiba al alumno, sino le motive a integrarse para que se pueda aprovechar al máximo las informaciones que viene de la actividad y con eso pueda desarrollar su competencia comunicativa, por ejemplo, haciéndolo de modo satisfactorio.

Referencial Teórico

De acuerdo con las ideas propuestas en El Marco Común Europeo (MCER), documento que se centra en la importancia de enseñanza de lenguas, “Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos”. Con eso tenemos cuatro actividades estéticas que son de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación, y aún oral y escrita comprendiendo actividades como escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes.

La definición de las historietas no es tan sencilla de establecer con un concepto concreto, una definición única que se pueda analizar. Son muchas las posibles definiciones, y muchas posibles características, válidas y bien sustentadas.

Unas de las definiciones para las Historietas es la que plantea Loras al decir que es un medio de comunicación de masas y de difusión masiva, “por la otra, es un sistema de significación con un código propio y específico, tenga o no una difusión masiva” (Diéguez apud López, 2005: p.9)

Para Baur la historieta es una forma narrativa cuya estructura es compuesta de dos sistemas, el lenguaje e imagen (Diéguez apud López, 2005: p.9). De otra parte viene Paramio trayendo la idea de una “semiótica connotativa”, la cual un mismo contenido estará siendo representado “por un sistema fonético y otro icónico” (Diéguez apud López, 2005: p.9). Efectivamente, es a partir de una mezcla de elementos verbales e icónicos que se proporciona el proceso de comprensión en las historietas. Esta integración verbo-icónica es explicada por Barbiere (1993) como:

[l]a idea más generalmente difundida del lenguaje del cómic es que se trata de una yuxtaposición de un lenguaje “de palabras” con un lenguaje “de imágenes” (...) las cosas no son tan sencillas: aun se tratara de una “simple” yuxtaposición, el efecto global resultaría no de palabras por sí misma ni de las de las imágenes por sí mismas, sino de sus *correspondencias*. (López, 2005: p.9)

Juan Antonio Ramírez, caracteriza este género como “Narraciones que combinan la imagen dibujada y sometida a una serie de convenciones típicas con fragmentos literarios...” (Diéguez apud Guerra, 2001: p.40)

Otra perspectiva con respecto a esta definición es la que plantea Juan Antonio de Laiglesia (cit. Guerra apud Diéguez, 1988: 18), que la define como un:

[r]elato gráfico en imágenes o viñetas que captan sucesivos y diferentes momentos de su acción, según un guión que contiene el texto completo de la narración, y que un dibujante traduce en su aspecto plástico y un rotulista compone en aspecto puramente literario.

Javier Coma (1979) plantea que las historietas “como narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas” (Guerra, 2001: p.39).

También se debe considerar las Historietas desde un punto de vista artístico, definida como forma artística y literaria por Eisner (Castillo apud López, 2005: p.10) un gran creador de este género. Complementando esta idea de la Historieta como arte, tenemos Castillo que señala, por su parte, que “nadie puede negarse que hay tebeos que son auténticas obras de arte” (Lopez, 2005: p.11), solo que esta denominación no fue aún acepta con totalidad.

Como referencial de la utilización de las historietas, tenemos a Durao apud Abal (2003) en su trabajo exponiendo la idea que cuando exponemos este género textual a los alumnos, de una forma planeada, ellos leerán de modo más productivo y tendrán contacto a un input que fomentará su interlengua.

Abal (2010), resalta la idea que la historieta es un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos, y eso ayuda a motivar los alumnos y desarrollar el interés por la actividad implantada.

Metodología

Este trabajo, en el primer momento, se dio pues, por una búsqueda por autores que trataban de la utilización de las historietas en las clases de español como lengua extranjera, con eso fue hecha un análisis sobre la posibilidad del uso de este género como recurso didáctico, intentando

aún contestar las preguntas: ¿Cuál el valor de las historietas para la enseñanza? ¿Porqué utilizar las historietas en clase de español como lengua extranjera?

En un segundo momento fue hecho, también, la elaboración de un material con una corta definición de la historieta de Mafalda, un pequeño texto que hablaba de la fecha de su primera aparición de una historieta de la Mafalda, el creador, su nacionalidad y el nombre de los personajes con quién la niña comparte sus historias, que son sus padres, el hermano pequeño, Guille, y sus amigos: Felipe, Manolito, Susanita, Libertad y Miguelito.

Con este material fue posible evaluar también se los estudiantes adquieren bien el uso de la lengua española, a partir de preguntas direccionadas al ámbito gramatical, les fue presentado, en la actividad, una pequeña historieta de la Mafalda con cinco viñetas, donde fueran hechas preguntas sobre el tiempo verbal de la historietas, después la idea opuesta a de tres frases usadas en la narración (*Buen humor, Me encanta y Humor de los Dioses*).

Posteriormente, fue pedido, en la misma actividad, que el estudiante complete algunas frases relacionando columnas, y la ultima parte gramatical fue para crear una frase para completar dos ideas, la primera diciendo “Hoy estoy de mal humor porque...” y la segunda, “Hoy estoy contento(a) porque...” Por fin, tuvieron una historieta con los balones en blanco para que creasen las conversaciones, incitando la utilización de la competencia escrita y de la creatividad por parte del alumno en L2.

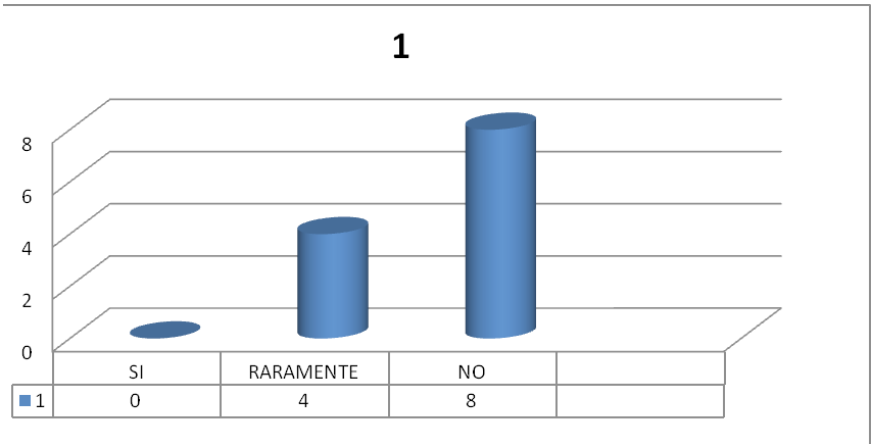
Siendo una actividad individual, fue hecho un cuestionario, para analizar si las historietas son atractivas, si hubo comprensión del mensaje que está dibujada en la historieta, aún sea cercana, ¿La historieta ya había sido trabajada de esta manera? ¿Cómo fue esta experiencia para ellos? Se invitó que el estudiante, de manera crítica, haga una relación entre la historia dibujada y su vida o el mundo en que vive.

En la otra parte del cuestionario se pidió que el estudiante escribiera ¿Cómo se sintió teniendo este género como objeto en aula, si le motivó a participar de la clase?

Pasamos el cuestionario para alumnos de la “Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)”, que cursan el último año de la enseñanza media, clase compuesta por 12 (doce) alumnos, siendo 3 (tres) chicos y 9 (nueve) chicas.

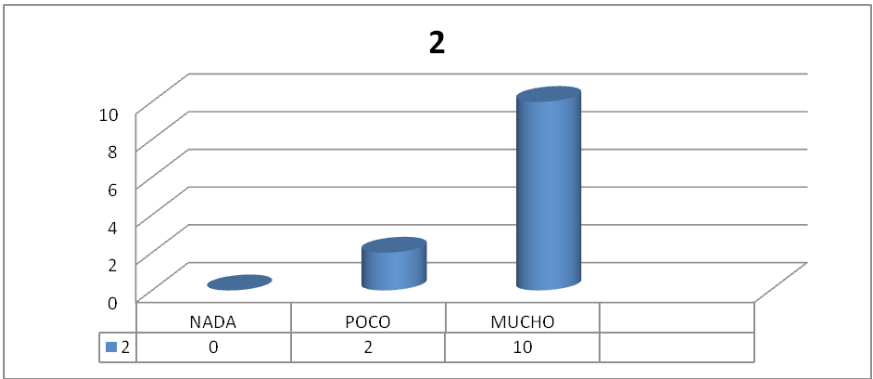
Los resultados del cuestionario se proporcionaran de la siguiente manera:

Pregunta 1: ¿La historieta ya fue trabajada en clase de esta manera?



Se puede percibir en esta representación gráfica que los estudiantes nunca habían trabajado las historietas de una manera más amplia, con la utilización de varias otras destrezas además de la lectora solamente.

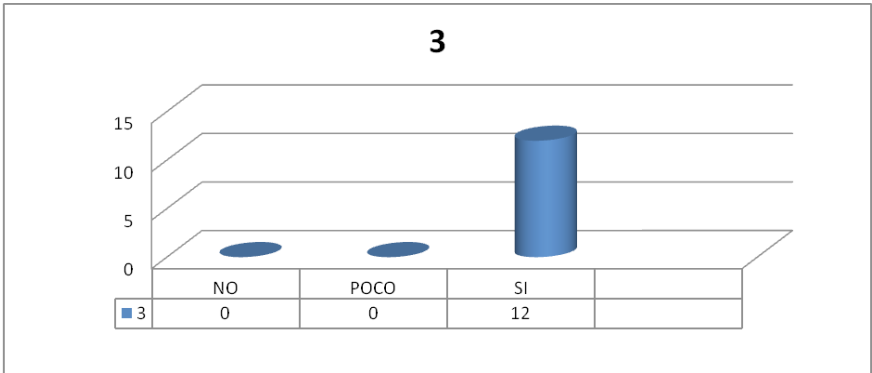
Pregunta 2: ¿Aprendiste sobre las historietas de Mafalda?



Como la actividad empezaba con una corta definición sobre las Historietas de Mafalda, se hizo necesario preguntarles si ellos aprendieran sobre esta chica, que es tan notable en los libros didácticos (brasileños y mundial)

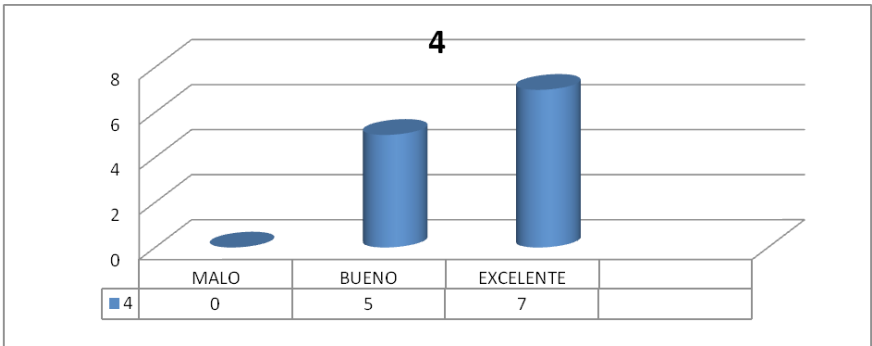
y tan presente en la cultura Argentina, así además de estudiar la lengua, es posibles también conocer la cultura de países hispanohablantes. Podemos observar que la mayoría de ellos comprendió muy bien sobre Mafalda.

Pregunta 3: ¿Es posible aprender español con actividades como estas?



Para esta pregunta el resultado fue muy positivo, ya que a todos ellos les pareció posible aprender español con actividades que tengan Historietas, que también sean trabajadas de manera más profundizada, comprendiendo desde las destrezas lectoras hacia las demás destrezas.

Pregunta 4: Estudiar español con historietas es...



En esta última representación, podemos observar que la aceptabilidad de las historietas en la enseñanza de español como lengua extranjera es positiva para los estudiantes, ya que más de la mitad cree ser excelente.

Conclusión

Dependiendo del tipo de actividades que los profesores desean utilizar en sus clases, las historietas son una buena opción para el desarrollo de actividades de la lengua de diferentes tipos: de expresión, comprensión, mediación o interacción.

Habitualmente, cuando un profesor llevaba a la clase una historieta, su idea era solamente trabajar la competencia lectora de su grupo. El trabajo además de sencillo, limitaba el estudiante de relacionar su clase a la realidad, de intentar una comunicación lo más real posible en la clase de ELE, sin duda que las historietas son un dicho material que posee un gran valor como activador de las estrategias de comprensión lectora, pero también es buena de utilizar para hacer una integración a las demás destrezas.

Es posible y positiva la utilización de las historietas en clases de español como lengua Extranjera, pues tiene un gran valor como recurso didáctico, y puede ser usado como potenciador del factor afectivo, del factor lúdico, para fomentar la creatividad, y motivador.

Referencias bibliográficas

- ABAL, Marina Alonso. **El cómic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica**. Ed.14. SUPLEMENTOS marcoELE, 2012. 89 p. ISSN 1885-2211
- GUERRA, J. B. **La Historieta como Medio para la Enseñanza**. Caracas, 2011. Disponible en: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP4190.pdf>. acceso en 03 de mar. 2013.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA AS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L., 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. acceso en: 02 de mar. 2013.
- LÓPEZ, Daniel Ares. **La lectura de cómics para aprende español como lengua extranjera**. Memoria del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera – Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2005.

EL USO DE LAS EXPRESIONES COLOQUIALES EN EL AULA DE ENSEÑANZA MEDIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS: LA PRAGMÁTICA DE REFRANES Y HECHOS EN CLASE DE ELE

*Andreia Carla Gomes da Silva
Leonildo Francisco Gomes
Lindenise Paulino Portela*

Introducción

La necesidad de comunicación por entre las personas de lenguas distintas es muy intensa. Sabemos que es muy difícil el aprendizaje de una lengua extranjera y nos preguntamos ¿Cómo mejorar su enseñanza? (Pierre Martínez, 1996). Ante esas indagaciones, creemos conveniente que los alumnos, sean expuestos a diferentes formas comunicativas de expresión. “Si a través de las investigaciones de los especialistas en diacronía hemos aceptado de manera unánime que la lengua cambia históricamente con el uso, cabe que comencemos a entender la gramática como un sistema adaptado a su uso” (GARRIDO RODRÍGUES, 2000, p.368).

Nuestro objetivo es hacer una búsqueda teórica, por el momento, del origen de los refranes más comunes del cotidiano, y de entre otras cosas, el desarrollo de tareas de expresiones coloquiales (frases hechas) en consonancia con los estudios gramaticales y culturales de las clases de ELE.

La enseñanza de las expresiones coloquiales en las clases de ELE ha sido de gran relevancia para la adquisición de la lengua española por los alumnos del fundamental II y enseñanza media, pues “el uso idiomático de español sirve para ampliar la capacidad de expresión y comprensión” (GARRIDO RODRÍGUEZ, 2000, p.366). Por medio de dibujos, objetos, investigaciones acerca del origen de los refranes y hechos, videos, creación del campo semántico por los propios alumnos en clase, creemos que esta sea una manera pragmática de repase de los contenidos.

Creemos en la práctica de las expresiones coloquiales como una herramienta que dinamiza las clases de ELE en consonancia con los estudios gramaticales y tras una nueva concepción de la enseñanza de lengua extranjera.

Palabras Clave: lenguaje, coloquial, refranes

A pesar de la lengua española parecerse con la lengua portuguesa, hay diferencias significativas en sus reglas. De ahí, cuándo las dificultades de aprendizaje se aparece, el alumno va a desinteresarse. Pero, al inverso, se le inserimos vocablos que usamos en nuestro cotidiano, con ejemplos prácticos, la aprendizaje se queda más divertida y sencilla.

Nuestro objetivo es poner de manifiesto el uso de expresiones coloquiales en clase de ELE en las escuelas públicas de fundamental II y media, visto que las mismas aún se prenden mucho en el aprendizaje de gramática olvidándose del vocabulario de sus alumnos que se encuentra fuera de la realidad de estas clases. A cerca del uso de la gramática en las clases Ana Isabel Briones dijo:

Las concepciones lingüísticas tradicionales y consagradas que ofrecen una visión estrictamente gramatical, a veces centradas exclusivamente en la norma culta y en la modalidad escrita, le restan amplitud a la lengua y limitan su ámbito de aplicación, y además no reflejan todas las instancias comunicativas que interesan a la enseñanza, como instrumentos que facilita la intención humana-escrita y oral, dinámico y en constante mutación, lo cual supone que su actualización sólo se da en el discurso, es decir, en contextos socioculturales variados y variables. Por lo tanto la negociación de significados, el conocimiento de las diferentes estructuras y turnos del discurso (oral o escrito) y su funcionamiento, así como la aceptación de las distintas variantes lingüísticas del español (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) son componentes fundamentales que hacen factible entre los hablantes. (BRIONES, p.04)

Vemos, asimismo que la necesidad de aprender una nueva lengua está en los intercambios culturales comerciales, en la globalización, en las migraciones de los pueblos en los avances de la Unión Europea para el este del continente (MARTINEZ, 2008, p.09). Con estos pueblos, llegan sus costumbres, sus variantes lingüísticas y en este momento que necesitamos estar listos para una comunicación comprensiva y sin constreñimientos. Y estarnos listos, según Martínez, es decir, nosotros como profesores no perdemos de vista los tres elementos del triángulo didáctico: profesor, alumno y contenidos, pues es claro la insuficiencia cuándo se intenta darnos cuenta de la realidad de la enseñanza de lengua extranjera hoy en día.

Los Parámetros curriculares nacionales ya reconocen las dificultades de adaptación de uso y norma:

Cuánto a los objetivos, La mayoría de las propuestas priorizan El desarrollo de La habilidad de comprensión escrita, pero no se hace

una analice de esa opción para las necesidades de los alumnos ni de una concepción explícita de la naturaleza de la lengua ni del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, tampoco su función social. Hace falta de clareza de entre los contenidos y actividades sugeridos. Esas contradicciones aparecen también en lo que dijo respecto al abordaje escogido. La mayoría de las propuestas están en el abordaje comunicativas de enseñanza de lenguas, pero las actividades propuestas, en general, explotan rasgos o estructuras gramaticales fuera del contexto. La concepción de evaluación, sin embargo, contempla aspectos formativos que se le parecen adecuados (PCN'S 5ª a 8ª series, p.24).

No es sorpresa que la enseñanza de lengua extranjera se nos lleve sólo a pasar contenidos y hacer evaluaciones formativas. Además, lo que vemos en nuestro día a día es que los profesores de lengua española, no son, en verdad, capacitados a su área. Aprender una lengua extranjera es lo mismo que reforzar el diálogo, ampliar los pensamientos, hacer juego de palabras, creerse la percepción como ser humano; un mundo sin fronteras, lo ingreso al futuro (SELBACH, 2010, p.13).

Puesto que escogemos el uso de refranes y hechos en nuestra investigación, percibemos en nuestros charlas de estudiantes que fuera más sencillo adoptar esta modalidad de enseñanza coloquial, sin dejar al lado los estudios gramaticales, presupuesto; mismo que las búsquedas sean teóricas, nosotros creemos en este estudio como una herramienta para la adquisición de LE. Hablamos de lengua coloquial, informal, familiar, hablada, conversacional, diaria, estándar... aunque el término exacto sería el de habla, puesto que más que un registro, es una modalidad de uso (POZO DÍEZ, 1998, p.700).

El público de estudiantes que nos referimos son los niveles fundamental II y media de las Escuelas Públicas, donde los jóvenes son mayoría y generalmente de clases menores, no es decir, que las clases más favorecidas tengan vocabularios más o menos formal, sino que son en las clases de las escuelas públicas que se encuentran :

Unidades fraseológicas, modismos, frases hechas, dichos, locuciones, giros idiomáticos, expresiones coloquiales locuciones de carácter expresivo, expresiones figuradas, Jerga, incluso neologismos, constituyendo un cajón de sastre aún por explorar en la gramática española, a causa de su difícil clasificación por la falta de sistematización que presentan (POZO DÍEZ, 1998, p.701)

Cuándo Pozo Díez se refiere a la falta de sistematización de la gramática, es porque aún no existe en algunas escuelas el uso de la gramática a su uso real. Concha Moreno cita en su artigo que:

Hoy día están superadas las dos posturas que enfrentan a la gramática por un lado con la comunicación por otro. La primera tiene que estar al servicio de la segunda.
Sin haber tenido la oportunidad de leer a los grandes teóricos de la adquisición de lenguas, nuestra experiencia en el aula nos había demostrado hace muchos años que algunos excelentes alumnos que dominaban las reglas y hablaban como libros, cometían fallos, “metían la pata” hablando coloquialmente, porque incumplían otras reglas que cuando empezamos a enseñar, todavía no tenían nombre en español (o no lo conocíamos) (MORENO, 1998, p.119).

Es por eso que, de acuerdo con Concha Moreno la aceptación de que el estudio de la gramática no es un fin en si mismo, no está reñida con la atención que hay que dedicar a las formas y ello no sólo porque lo exigen los alumnos, sino también porque los estudios recientes de psicología cognitiva así lo reconocen (MORENO, 1998, p.120)

Los Refranes –Son dichos o proverbios que constituyen una importante manifestación de la cultura popular. En la cultura hispánica están muy difundidos (BRIONES, p.154).

A cerca de el posible origen de los refranes, Rosa María Ruíz Moreno los atribuye a los árabes y les da un carácter universal(RUÍZ MORENO,1998,p.171).Lo destaque va a los sucesos históricos ocurridos en aquella época,supersticiones,condiciones de vida locales, influencia de la literatura bíblica, máximas de los profetas,etc.(RUÍZ MORENO,1998,p.172 y 173).A cerca de su carácter universal,es decir que los refranes son hablados por todo el mundo y tiene influencia de varios pueblos y nadie consigue establecer una fecha precisa.

Algunos refranes:

A buen entendedor con media palabra basta;

A carne dura diente de perro;

Cuando el gato está ausente los ratones hacen la fiesta;

Más vale malo conocido que bueno por conocer;

Una golondrina solo no hace verano;

Tiene más cara que un dado;
 En boca cerrada no entra mosca;
 Loro viejo no aprende a hablar;
 A caballo regalado no se le mira los dientes;
 Aunque la mona se viste de seda, la mona se queda;
 Barriga llena, corazón contento;
 Cada uno sabe adónde le aprieta el zapato;
 Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente;
 Del árbol caído, todos hacen leña;
 Hijo de tigre sale pintado;
 Por la boca muere el pez;

Refranes y sus explicaciones

Refranes comunes	Explicación
Quien mucho abarca, poco aprieta	Quien emprende muchas cosas a un tiempo, generalmente no desempeña ninguna bien.
En casa de herrero, cuchillo de palo.	A veces falta una cosa en el lugar donde nunca debiera hacer falta.
A pan duro, diente agudo.	Para superar las dificultades, es necesario esforzarse.
Unos nacen con estrella y otros nacen estrellados	Es diverso el destino de los hombres.
A lo hecho, pecho	Enfrentar las consecuencias de lo que se ha hecho.

Las Frases Hechas

Estas expresiones poseen un sentido propio, que no corresponde a la suma del significado de las palabras que las componen. Sus características principales son:

- Forman parte del conocimiento lingüístico de una comunidad;
- Son construcciones cortas;
- El orden de los elementos suele ser fijo (BRIONES,p.106)

Ejemplos:

Arrojar la toalla – abandonar un asunto ante una dificultad
 Cambiar el disco – cambiar de asunto

Jugar limpio – actuar honestamente
Devolver la pelota – rechazar lo que dijo alguien con los mismos argumentos
Quedarse para vestir santos – no casarse
Sacar los trapos sucios – Dar a conocer los errores escondidos
No tener dos dedos de frente – ser poco inteligente
Estar como un queso – piropo para una persona que está muy guapa
Ser pan comido – ser muy fácil
Chollo – algo muy bueno que se consigue por muy poco
Hablar por los codos – Hablar mucho
Mantenerse en sus trece – no cambiar de opinión
Dar la lata – molestar, fastidiar

Propuestas didácticas

A ver, listaremos algunas propuestas de nuestros teóricos que pueden ser una forma de ayudarnos en la ELE.

- Lectura expresiva-Es un primer acercamiento a la conversación coloquial a partir de diálogos cinematográficos. Les entregamos tales diálogos por escrito para que sean ellos quienes pongan la voz a los personajes que están viendo en la pantalla. Esta lectura expresiva son en realidad reflexiones en torno a la conversación coloquial: los personajes hablan muy deprisa, se interrumpen unos a otros, algunos hablan al mismo tiempo, etc. Observación de conversaciones en español-Les presentamos dos conversaciones escritas para que decidan cuál les parece más auténtica. Cuándo “intuitivamente” algunos de los rasgos presentes en la conversación coloquial, les ofrecemos un resumen de dichos rasgos, atendiendo a cada uno de los niveles en los que aparecen. Es un ejercicio de reconocimiento y reflexión teórica. Como ejercicio final les proponemos que practiquen la conversación coloquial en español, con el fin de analizarla posteriormente, una vez les entreguemos la transcripción de la misma. Esta práctica realizada en clase no nos va a permitir conseguir una conversación “real” porque no va a ser completamente espontánea. (GARRIDO RODRÍGUEZ, 1998, p.368 y371).
- Es importante que la selección de expresiones y actividades sirvan para ilustrar contenidos fonéticos, gramaticales o léxicos que se hayan impartido en clase.

Es necesario ofrecer al alumno una clasificación didáctica:

- Glosario de expresiones fijas; sería recomendable tener en cada centro de trabajo un repertorio de las expresiones más usuales en la lengua coloquial diaria. ~Tratamiento desde un punto de vista necio-funcional comunicativo: plantearlas unidades a partir de contenidos gramaticales contextualizados: rollo, dar a lata, expresiones de sentimientos, ánimo campos semánticos, áreas temáticas, centros de interés: expresiones relacionadas con nacionalidades, colores, partes del cuerpo, ropa y costura, lenguaje taurino, juego, religión, animales, comida... Se facilitarán las

Nociones gramaticales con reglas de uso de expresiones.

- Léxico en torno a situaciones

- Aprendizaje contextualizado. Por experiencia sabemos lo difícil que resulta al alumno comprenderlas en la mayoría de los casos y sobre todo utilizarlas. Por eso

No deben enseñarse sin relación con un tema y sin sistematización, para que el alumno incorpore las expresiones fijas a sus conocimientos y usos del español, sin que pierda eficacia el aprendizaje.

Es de gran utilidad el Diccionario fraseológico del español moderno y Usos coloquiales del español (POZO DÍEZ, 1998, p.703 y 704).

Aunque nosotros no hiciésemos una clase con el tema abordado, tratamos de elaborar algunas propuestas didácticas basadas en nuestra realidad de profesores polivalentes y que creemos que va a ayudar en las clases de LE:

- Muestras de videos en clase de expresiones coloquiales y sus significados;
- Charlas de los alumnos, insertando el cotidiano de ellos en comparación con la lengua española;
- Presentación de dibujos con adivinanzas;
- Sugerencias de mímicas ;
- Presentación de material concreto:frutas,animales(dibujos),plantas, objetos para dramatización;
- Músicas;
- Carteles con lista de refranes;
- Producción de texto;

Consideraciones Finales

Las expresiones coloquiales son de gran importancia en la ELE. Como dijo Pierre Martinez (1996), los alumnos deben ser expuestos a diversas formas de aprendizaje. Creemos en una enseñanza que haga el alumno a expresarse de una forma más sencilla y se la explote la lengua española de forma dinámica y que le apetezca.

No dudamos de las dificultades que encontramos en nuestro cotidiano, empezando por la nuestra investigación, pues, tentamos una búsqueda de campo, que sería mas provechoso, pero no logramos éxito. Aún existe profesores que no son de veras capacitados en Lengua Española, porque la propia escuela, no se le importa este idioma; vemos que una legua tiene más a la vez que otra, vemos horarios cortos de clase de lengua extranjera, sin embargo como ya vimos, anteriormente es muy importante el aprendizaje de la LE.

Concluimos que las expresiones coloquiales utilizadas en clases de LE en las escuelas públicas del fundamental II y media son una forma pragmática de adquisición de la lengua española, visto que, sólo la gramática no hace todos los resultados y no pudimos usarla sin los vocabularios del cotidiano del alumno, lo que facilitan la comunicación de uso real.

Referencias

ÁRABES, Anaquel de Estudios IX (1998) Rosa María Ruiz Moreno.
Reflexiones sobre el origen de los refranes

ASELE. Actas IX (1998) Concha Moreno. **Gramática para Hablar.** Centro Virtual Cervantes

ASELE. Actas IX (1998) Mercedes Del Pozo Díez. **Dime cómo hablas que te diré se te comprendo: La Importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...**Centro Virtual Cervantes

ASELE. Actas XI (2000) María Del Camino Garrido Rodríguez. **¿Qué Español Coloquial Enseñar en Clases de E/LE?** Centro Virtual Cervantes

BRASIL. Secretaría de Educación Fundamental. Parámetros curriculares nacionales: tercero y cuarto ciclos de La enseñanza fundamental: lengua extranjera / Secretaría de Educación Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. 1. Parámetros curriculares nacionales. 2. Enseñanza de quinta a octava clases: lengua extranjera.

BRIONES, Ana Isabel, Eugenia Flavian, Gretel Eres Fernández - **Español Ahora,** Editora Moderna, SP, 200 p.

Disponible en <<https://www.facebook.com/PracticamosEspanol> >
Consultado en 05/05/2013

Disponible en <<http://www.redargentina.com/refranes/index.asp> - Lori Langer de Ramírez Dichos Dinámicos, www.miscositas.com Ed. D. >
Consultado en 01/03/2013

MARTINÉZ, Pierre - Didáctica de lenguas extranjeras - ; traducción o Marco Marcionilo. - São Paulo: Parábola editorial, 2009 - (estrategias de enseñanza; 15) traducción de: La didactique des langues étrangères 110 p.

SELBACH, Simone - Lengua Extranjera y Didáctica - (supervisión general). -Petrópolis: Voces, 2010. - (Colección como Buen Enseñar) - coordinación Celso Antunes) Varios autores 166 p.

A RELEVÂNCIA DA CULTURA NO ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA O CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL

Bárbara Caldas

Nas últimas décadas a preocupação com o impacto que a atividade humana vem causando ao meio ambiente e, conseqüentemente, o desafio de encontrar uma forma de minimizá-lo tem sido um tema recorrente em diversos setores de nossa sociedade.

Tal preocupação fez com que muitas empresas agregassem as questões ambientais em suas práticas empresariais, criando assim leis e normas ambientais com o intuito de desenvolver novas tecnologias e novos meios de produção que não causem tantos danos à natureza. Com isso, tornou-se imprescindível a presença de um gestor ambiental nessas empresas, um profissional capaz não só de gerir, mas também de desenvolver projetos de proteção e controle ambiental adequados às exigências e necessidades das empresas.

Esses fatores foram os motivadores para a criação, no ano de 2008, do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CST em Gestão Ambiental) no Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ. O curso prevê a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável, de modo a integrar a formação técnica à formação humana. Em decorrência disso, os Institutos Federais tem como uma de suas características principais a articulação de trabalho, ciência e cultura, possibilitando assim o desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos. (cfr. IFRJ, 2010, p. 20)

No entanto, em nossa prática docente na disciplina de Espanhol Instrumental para Leitura no CST em Gestão Ambiental, percebemos

que a grade curricular não privilegia questões pertinentes à cultura. Tal fato nos chamou a atenção e decidimos investigar. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é fazer, ainda que de maneira breve, uma leitura crítica do documento oficial de criação desse curso – Projeto Pedagógico de CST em Gestão Ambiental - e não só verificar de que maneira ele trata o tema cultura na formação dos profissionais dessa área como também de que forma a nossa atuação como docentes de Língua Espanhola para Leitura pode, nesse contexto, contribuir para a formação dos futuros gestores ambientais.

Para embasar teoricamente a nossa discussão, nos debruçaremos, primeiramente, nos conceitos sobre a leitura como enunciação, desenvolvidos por Dominique Mangueneau bem como nos estudos de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros do discurso. Posteriormente nos centraremos em algumas considerações referentes à cultura desenvolvidas por Octavio Paz, George Yúdice, Stuart Hall, entre outros. Finalmente nos focaremos em algumas questões relacionadas ao meio ambiente, para isso tomaremos como base o conceito de ecosofia criado por Félix Guattari. Portanto, antes de prosseguirmos com a proposta do nosso trabalho vamos discorrer, brevemente, os pontos mais relevantes para o nosso estudo desde a perspectiva dos teóricos citados acima.

A fim de realizar uma leitura crítica do projeto pedagógico do CST em Gestão Ambiental no IFRJ será importante que nos ancoremos nos estudos sobre a leitura como enunciação, desenvolvidos por Dominique Mangueneau. Mangueneau discorre acerca do papel do leitor como um (re) construtor de sentidos, isto é, na ideia do leitor como um co-enunciador:

Se a temporalidade dos eventos contados se projeta necessariamente sobre a da leitura, não é possível continuar a proporcionar uma função secundária à posição da leitura; o termo “co-enunciação” adquire aqui toda a sua força. Num sentido, *é o co-enunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra.* Por mais que uma narrativa se ofereça como a representação de uma história independente, anterior, a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor. (MAINGUENEAU, 1996, p. 32 – GRIFOS DO AUTOR)

Logo, ao assumir o papel de co-enunciador o leitor será capaz de ir além das reticências deixadas pelo texto e preencher os índices lacunares de maneira a atribuir sentido ao que está lendo. Esse processo envolve uma série de estratégias de leitura que o leitor deve colocar em prática como a sua capacidade de inferir, de fazer hipóteses e de raciocinar, além do seu conhecimento de mundo entre outras ações que vão ajudá-lo a (re)construir

o contexto do texto. (cfr. MAINGUENEAU, 1996, p. 32) Tais considerações de Maingueneau serão essenciais para a nossa discussão já que a leitura do projeto pedagógico do curso em questão será feita por nós, que assumiremos, assim, o papel de leitores co-enunciadores de que fala este teórico.

Outro autor importante para nossa discussão será Mikhail Bakhtin e seus estudos sobre os gêneros do discurso. Bakhtin afirma que a produção de discursos – o ato de dizer algo a alguém – só é possível em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Tal produção só pode efetivamente acontecer por intermédio dos gêneros do discurso, denominados por Bakhtin como “(...) *tipos relativamente estáveis* de enunciados (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 262 – GRIFOS DO AUTOR). Dessa forma, os gêneros do discurso podem ser entendidos como formas de discurso que só adquirem sentido se relacionadas com a sociedade que as utiliza, isto é, os gêneros do discurso fazem parte de um determinado grupo e lhe dão referências de sentido. Assim, buscaremos olhar o projeto pedagógico do CST em Gestão Ambiental como um gênero do discurso, cujo objetivo é o de transmitir ao leitor as características gerais e específicas deste curso.

O segundo pilar que sustentará o nosso estudo será o da cultura. Já que dentro da nossa proposta de trabalho está a leitura da cultura no documento oficial de criação do CST em Gestão Ambiental, nos apoiaremos no conceito primordial de cultura que estabelece Octavio Paz ao dizer que esta é

(...) el conjunto de cosas, instituciones, ideas e imágenes que usa una sociedad determinada, ya porque las haya inventado o porque las haya heredado o porque las haya adoptado de otras culturas. (...) La cultura no sólo es material (cosas) e institucional (estructuras sociales) sino que es signo (idea, concepto). (PAZ, 1990, p. 69, 70)

Outro aspecto da cultura que também analisaremos será o da cultura associada às transformações globais, isto é, à globalização que na contemporaneidade, segundo George Yúdice, se apropria da cultura e a utiliza como recurso:

El papel de la cultura se ha expandido de una manera sin precedentes al ámbito político y económico, al tiempo que las nociones convencionales de cultura han sido considerablemente vaciadas. En lugar de centrarse en el contenido de la cultura (...) tal vez sea más conveniente abordar el tema de la cultura en nuestra época, caracterizada por la rápida globalización, considerándola como un recurso. (YUDICE, 2002, p. 1)

A terceira parte da fundamentação teórica de nossa pesquisa será a que está relacionada às questões ambientais. Tomaremos como base o conceito de ecosofia criado por Félix Guattari. Este autor discorre sobre a precariedade que vivemos hoje no planeta Terra em que se pode destacar não só as transformações técnico-científicas, que ao mesmo tempo em que viabilizam o desenvolvimento econômico degradam irreversivelmente o meio ambiente, mas também os modos de vida dos humanos – tanto individuais como coletivos – que se deterioram de maneira progressiva. Segundo Guattari as instituições políticas e financeiras não conseguem solucionar essas questões, e por isso ele defende

(...) uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões. (GUATTARI, 2001, p. 8)

Ao longo dos últimos dois anos no IFRJ, em nosso trabalho como docentes de língua espanhola instrumental em leitura para o CST em Gestão Ambiental, pudemos perceber que a maioria das disciplinas do ementário deste curso se voltam para aspectos pertinentes às áreas da química, física e biologia. No entanto, uma das propostas dos Institutos Federais é a de que o elemento cultural esteja presente de maneira concomitante na formação profissional e humana dos estudantes:

Na compreensão de seu trabalho coletivo, os institutos, da diversidade sociocultural reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (PACHECO, 2011, p. 20)

Dessa forma, além de ser um espaço de formação e discussão de temas relacionados à área científica, os Institutos Federais também têm como uma de suas prioridades o lugar da cultura.

Ao abordar o lugar da cultura faz-se necessário trazer à tona algumas considerações de Félix Guattari, que são de extrema relevância para o norteamiento da nossa discussão. Guattari sugere que se faça uma junção entre os três aspectos da ecologia, o que ele chama de ecosofia, isto é, a junção entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Para o autor estes três aspectos, que ele denomina como ecosofia, são inseparáveis e indispensáveis para a modificação da forma como os seres humanos lidam

com as questões ambientais. (cfr. GUATTARI, 2001, pp. 8 e 9) Para ele essa modificação só se realizará em escala planetária, através de uma revolução política, social e cultural que seja capaz de concernir “(...) não só às relações de forças visíveis em grande escala mas também os domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo”. (GUATTARI, 2001, p. 9)

As reflexões de Guattari são, portanto, fundamentais para a nossa discussão não só pela natureza do CST em Gestão Ambiental, que se propõe a formar profissionais sensíveis às questões ambientais, como também pelo que ele discorre acerca da ecosofia, aspecto que dialoga com o nosso estudo, especialmente no que se refere à subjetividade humana.

Quando iniciamos a leitura das primeiras páginas do projeto pedagógico do CST em Gestão Ambiental nos chamou atenção o que o documento fala sobre os objetivos gerais do curso que tem como uma de suas finalidades “Promover a formação de cidadãos éticos, profissionalmente competentes, emancipados, criativos e solidários, cientes de seu papel na transformação da sociedade”, além dos objetivos específicos em que um dos tópicos visa “Estimular o pensamento crítico e investigativo frente às questões ambientais”. (IFRJ, 2011, pp. 28 e 29) Acreditamos que o nosso trabalho com a compreensão leitora em sala de aula é um dos possíveis caminhos para cumprir com os objetivos citados acima, já que a leitura estimula que o leitor seja ativo e ative os seus conhecimentos prévios, e utilize também estratégias de leitura a fim de negociar e reconstruir o sentido do texto. Portanto, a leitura fomenta o desenvolvimento da capacidade crítica e investigativa do indivíduo.

Além disso o ensino de uma língua estrangeira promove o contato com o sistema linguístico em questão, no nosso caso a língua espanhola, além das questões culturais pertinentes a este idioma. Assim, o aprendiz de uma língua estrangeira

(...) beneficia-se diretamente da ampliação, quer na escola, quer na vida, dos conhecimentos sobre a cultura meta, seu povo sua história, seus costumes sociais, os gêneros que utilizam e como o fazem, seus usos da linguagem. Tudo isso passa a incorporar a bagagem do leitor e será sua moeda de troca durante as atividades de reconstrução de sentidos e avaliação dos caminhos que decidir tomar. (JUNGER, 2010, p. 26)

Outro fragmento que nos despertou interesse no projeto pedagógico do curso é o que se refere diretamente à atuação do gestor ambiental na sociedade:

O CST em Gestão Ambiental busca a formação de profissionais capazes de prevenir, avaliar e mitigar os aspectos ambientais decorrentes das atividades humanas, promovendo a formação de cidadãos éticos, profissionalmente competentes, emancipados, criativos e solidários, cientes de **seu papel na transformação da sociedade**. (IFRJ, 2011, p. 25 – GRIFOS MEUS)

O despertar da consciência do discente em relação a sua postura e o seu papel como agente transformador na sociedade em que vive é uma prática que deve ser constante no dia a dia de qualquer professor. Essa prática deve ser habitual em todos os níveis e modalidades de ensino, no entanto, quando pensamos no CST em Gestão Ambiental esse aspecto se agiganta e ganha destaque pelo fato de que este estudante, o futuro gestor ambiental, será formado para se tornar um profissional capaz de lidar com uma das questões mais preocupantes e urgentes do mundo contemporâneo: desenvolver formas de manter a produtividade sem prejudicar o meio ambiente.

Como sujeito atuante o aluno deve estar atento ao fato de que as sociedades modernas se caracterizam pela mudança constante, rápida e permanente, que afeta de maneira impactante a nossa identidade cultural. (cfr. HALL, 2011, p. 15) Então, para atuar de forma significativa não só no ambiente profissional e acadêmico mas também na sua vida, o aluno deve saber que as sociedades modernas se caracterizam pela diferença, ou seja ““(...) elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos””. (HALL, 2011, pp. 17 e 18) Assim, acreditamos que conscientizar o aluno de que o mundo em que vivemos atualmente se caracteriza cada vez mais pela coexistência de sociedades pluriétnicas e pluriculturais, que demanda uma sensibilização no tocante à existência de diferenças culturais, econômicas, políticas e ideológicas deve ser uma constante na sala de aula. (AMANI, 2010, p. 13) Aqui, mais uma vez insistimos no fato de que a leitura funciona como uma das ferramentas possíveis, entre tantas outras, para provocar no aluno uma reflexão acerca de tais questões contribuindo assim, de maneira considerável, para o desenvolvimento da sua formação cultural, humana e subjetiva.

Levando em conta a temática das sociedades multiculturais e pluriétnicas não podemos deixar de ressaltar a importância de aprender uma língua estrangeira. O aprendizado de outro idioma se transforma em um elemento muito enriquecedor no sentido de que ele promove o contato com o *outro*, fazendo com que o aprendiz desta língua conheça uma nova cultura

e assim tome conhecimento de diferentes realidades e formas de pensar e de ver o mundo. É através do contato com esse *outro* e deste *estranhamento* que causa o aprendizado de uma língua estrangeira que o aluno tem condições de (re)pensar a sua identidade pessoal e coletiva.

É interessante observar que a discussão que está sendo levantada no presente trabalho tenta dialogar diretamente com as necessidades explicitadas no projeto pedagógico do CST em Gestão Ambiental. Com relação à atuação do professor o documento diz que a prática pedagógica deve incentivar a

(...) integração de **múltiplos saberes** e que explore as **potencialidades** de cada indivíduo, no sentido de formar um profissional preparado pra gerir atividades e processos pautando-se numa perspectiva de sustentabilidade. (...) Os temas abordados devem, sempre que possível, estar correlacionados com eventos ou ocorrências recentes, possibilitando ao aluno um contato permanente com o mundo dos fatos e dos acontecimentos, desenvolvendo uma **capacidade crítica** sobre os processos de desenvolvimento do mundo. (IFRJ, 2011, p. 41 – GRIFOS MEUS)

Dessa forma, em nossa prática docente no IFRJ, tentamos explorar esses aspectos através do ensino da língua espanhola por intermédio da leitura. No nosso caso, os **múltiplos saberes** são acessados por meio da compreensão leitora, através da utilização de diferentes níveis de conhecimento, entre eles o conhecimento textual, discursivo e enciclopédico, capazes de ampliar a capacidade de o aluno compreender, negociar e atribuir sentido ao texto, uma vez que ele assume o papel de leitor co-enunciador. (cfr. JUNGER, 2010, p. 26) Como consequência as **potencialidades** do aluno se expandem, uma vez que além do conhecimento de mundo que ele carrega consigo, também acaba por agregar mais saberes àqueles que já possui, ampliando assim o seu universo de possibilidades. Com relação à **capacidade crítica**, esta se desenvolve a partir das diferentes leituras realizadas, através do contato com temas, tipologias e gêneros textuais distintos, que permitem que o aluno desenvolva progressivamente a sua competência linguística em língua espanhola, a sua proficiência leitora e a sua autonomia como leitor, o que favorece, evidentemente, o aprimoramento da sua criticidade possibilitando que ele saia do lugar comum e atue de forma mais independente, consciente e solidária na sociedade em que vive.

Concluimos parcialmente a nossa discussão, uma vez que ela não se encerra aqui, com a certeza de que a leitura é uma habilidade linguística que contribui substancialmente para a formação de qualquer indivíduo. No

caso específico do CST em Gestão Ambiental, foco do nosso estudo como docentes no IFRJ, percebemos que a utilização de textos com a finalidade de trabalhar aspectos culturais vem sendo uma prática bastante produtiva, uma vez que dessa forma os alunos conseguem desenvolver não só a sua competência leitora como também a competência linguística em língua espanhola, além de ampliar o seu conhecimento acerca de temas pertinentes não só ao meio ambiente, mas também ao universo hispânico. Esperamos, por fim, que as discussões estabelecidas aqui possam contribuir de alguma maneira para os estudos de língua espanhola em leitura.

Referências bibliográficas:

- AMANI, Colectivo. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular, 7ª edición. Madrid: 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1929.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. 11ª ed., Campinas: Papirus, 2001.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição, Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.
- IFRJ. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Campus Rio de Janeiro. Junho de 2011.
- JUNGER, Cristina Vergnano. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. Revista Caleidoscópio, vol. 8, n. 1, p. 24 – 37, jan/abr 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PACHECO, Eliezer (org). *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

PAZ, Octávio. Televisión: Cultura y Diversidad. In: PAZ, Octávio. *Hombres en su siglo y otros ensayos*. Biblioteca de bolsillo, 1990. pp. 67-80.

YÚDICE, George. “El recurso de la cultura”. Disponível em <<http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3330/9cultural/yudicecultura.pdf>> (2002) Acessado em 29/04/2013.

APUNTES SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL MANUAL SÍNTESIS 3

*Beth Francione Fagundes da Silva
Marco Antonio Cornejo Vázquez*

Introducción

Los materiales didácticos son medios imprescindibles para la efectiva enseñanza de lenguas extranjeras (LE), pues contribuyen para el buen desarrollo de esta práctica educativa, sobre todo a través de los manuales, que presentan actualmente una gran diversidad y un nivel cualitativo creciente, por todo esto, se hace necesario un análisis adecuado hecho por los profesionales en educación en el momento de adoptar un(os) manual(es) para su sala de clase, ya que no con todos los manuales se consiguen los mismos resultados en todos los grupos (LÓPEZ; 2005).

Nuestro principal objetivo con este estudio no es analizar de manera general el manual Síntesis 3 de la editora brasileña Ática, sino detenernos en un estudio sobre la comprensión lectora ofertada por una actividad en este libro.

Partiremos de los teóricos que estudian la lectura en clases de LE como: HERNÁNDEZ (1991); KOCH (2003); ACQUARONI (2005); etc. Para entonces, analizar una actividad del manual (2011).

Con esto, pretendemos demostrar aspectos importantes que deben ser considerados al analizar actividades de comprensión de lectura presentes en manuales de ELE.

1. Presentando el Manual Síntesis

LÓPEZ (2005); define a los manuales como los instrumentos de trabajo para el aula o fuera de ella (en los casos de los autodidactas) donde se detienen todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua, sean ellos fonéticos y fonológicos; gramaticales; lexicales, etc. Presentan todavía las distintas situaciones comunicativas en las que se puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades y que contienen aún, todas las diferentes destrezas y habilidades lingüísticas y todo esto respetando a los distintos niveles de aprendizaje de una lengua. .

El manual estudiado: Síntesis (2011), creado por el autor Ivan Martin y difundido por la editora brasileña Ática, es una colección didáctica dirigida a jóvenes brasileños que estudian en la enseñanza media y está compartida en tres volúmenes, un para cada año de la enseñanza media. Escogimos el Síntesis 3 por ser el adoptado en el tercer año de esta enseñanza, donde los alumnos ya tendrán cierta base del español, pues, ya lo han visto desde el primer año, cuando se inicia la enseñanza del idioma en las escuelas públicas brasileñas.

En la presentación del manual (2011) seleccionado para el análisis, constatamos a respecto de la lectura la siguiente afirmación:

...En cada uno de los capítulos temáticos que componen los tres volúmenes se pueden encontrar textos de distintos géneros, producidos en distintos países. Se espera que el intenso contacto del estudiante con manifestaciones discursivas originales en lengua española – textos literarios, reportajes periodísticos, avisos de publicidad, cómics, canciones, etc. – pueda contribuir efectivamente al aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma... (MARTIN, 2011, P. 03)

Todavía a respecto del objetivo de los manuales, la colección brasileña llamada: *Explorando o Ensino – Espanhol* (BRASIL, 2010) relata que se espera libros didácticos que formen un usuario competente en el idioma, sensible a la diversidad lingüística y cultural, capaz de construir su propio discurso y pensar sobre formas de vivir en sociedad; en suma: un ciudadano, un agente transformador.

Todavía sobre lo que debe ser priorizado en los textos presente en los manuales MARCUSCHI (apud BRASIL, 2010) habla que las unidades deben privilegiar los géneros y el uso de textos auténticos y variados, o sea, escritos, orales, verbales y no verbales que, además de constituirse como muestras de funcionamiento de la lengua estudiada, permitan a contextualización

de los contenidos (comunicativos, pragmáticos, gramaticales, lexicales, culturales etc.) y puedan contribuir para la construcción de “un modo de actuación socio-discursivo en una cultura”

Las *Orientações Curriculares Nacionais* (apud BRASIL, 2011) por su vez, aportan lo que se espera de una enseñanza de LE en Brasil: extienda la lectura de mundo del alumno, a partir de una perspectiva crítica; favorezca el contacto con otras realidades y el conocimiento de otras culturas; propicie también la captura del significado social del lenguaje; y ofrezca oportunidad de lectura, reconocimiento y discusión de diversos géneros textuales y de las prácticas sociales a las cuales se vinculan. Son estos y otros aspectos relacionados a la teoría sobre la comprensión lectora que buscaremos averiguar si están o no a través de esta comprensión presentes en el libro analizado.

2. Teorías sobre la comprensión lectora

HERNÁNDEZ (1991) en su artículo intitulado: “Del pretexto al texto” – La lectura en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera; defiende que la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora a través de la lectura de textos literarios de célebres autores de la lengua estudiada, reduce los textos a tan solo pretextos para la transmisión de la cultura y civilización del idioma y no hace con que los alumnos lo aprendan verdaderamente.

Después de lo dicho, ella (1991) comparte los tres modelos de lectura existentes: el modelo “*bottom up*” (o también llamado de abajo-arriba); el modelo “*top down*” (o de arriba-abajo) y el modelo interactivo.

El modelo de abajo- arriba trata la lectura como:

Un proceso preciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de letras y palabras que forman frases, el papel del texto se impone, pues, al del lector al que se le otorga la función de mero descodificador. (HERNANDEZ, 1991, P. 02)

Así por originarse de la teoría conductista, los problemas de lectura en este tipo de modelo eran considerados problemas de descodificación simplemente; y, después de su integración en la enseñanza de lenguas por consecuencia se creyó que la lectura era tan sólo un complemento de las destrezas orales.

El modelo de arriba-abajo según la autora (1991):

Da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según la expectativa del lector. La lectura se convierte en lo que Goodman (1976) llamó: "juego de adivinación". De este modo se deja de prestar atención al texto en sí mismo. (HERNANDEZ, 1991, P. 02)

Los errores aquí son productos de la falta de conocimiento previo adecuado del lector para interpretar el texto, distintamente de lo que se creía en el modelo anterior, al pensar en la causa de los errores en la lectura. En el modelo de abajo-arriba se desestima la contribución del lector y en el modelo de arriba-abajo se confía exclusivamente en su conocimiento previo.

El último modelo presentado por Hernández (1991) es el modelo interactivo, donde la lectura es vista como un proceso de interacción o influencia mutua entre el texto y el lector. Los dos aquí, tienen la misma importancia, es decir, el texto y los conocimientos previos del lector. Es dicho entonces, que el modelo más adecuado es el que considere la aplicación y el desarrollo de los esquemas de conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2.

Podemos concluir entonces que en el modelo abajo-arriba (*bottom up*, o también conocido como modelo ascendente), el enfoque de la lectura está en el texto y el lector no aplicaba sus conocimientos de mundo en el momento de la decodificación. El modelo arriba-abajo (*top down* o llamado también de modelo descendente) ponía toda la énfasis sobre el lector y sus conocimientos previos acerca del mundo. Y en el último modelo presentado: el modelo interactivo, todo sucede a partir de la interacción entre el texto y el lector, el texto a través de sus elementos lingüísticos y el lector con sus conocimientos previos del mundo.

2.1 Conocimientos previos para el procesamiento textual

Además de tener en cuenta el modelo interaccionista en el momento de la comprensión lectora, los manuales también deben respetar los distintos conocimientos necesarios en el proceso textual. KOCH (2003) presentan tres tipos: el lingüístico; el enciclopédico y el interaccional.

Los tres tipos son definidos por la autora (2003) de la siguiente forma: El conocimiento lingüístico detiene el conocimiento gramatical y lexical, siendo así, el responsable por la articulación sonido-sentido.

El conocimiento enciclopédico o conocimiento de mundo es el que está almacenado en la memoria de cada persona, y puede ser del tipo declarativo (proposiciones que tenemos sobre los hechos del mundo) o también, episódico (que son los modelos cognitivos idealizados y adquiridos a través de la experiencia).

El último tipo de conocimiento es llamado de *socio-interaccional* que son todos los conocimientos que tenemos sobre nuestras relaciones comunicativas, este es compartido en: *ilocucional* (donde reconocemos los objetivos o propósitos que un hablante en determinada situación de interacción pretende alcanzar, es decir, son los actos de habla); comunicacional (responsable por la cantidad de información necesaria en una situación concreta, volviendo el compañero de comunicación hábil para reconstruir el objetivo del productor del texto, el conocimiento comunicacional también, se refiere a la elección de la variante lingüística adecuada a cada situación y a la adecuación de los varios tipos de textos para las situaciones comunicativas). Hay también el conocimiento *metacomunicativo* que como los anteriores también hace parte del conocimiento *socio-interaccional*; el *metacomunicativo* abarca los conocimientos sobre los varios tipos de acciones lingüísticas (como por ejemplo sanar conflictos ocurridos a través de la introducción del texto, evitar perturbaciones previsibles en la comunicación, etc.) que permiten al locutor asegurar la comprensión del texto y lograr ser acepto por el compañero en relación a los objetivos para la producción textual, así, consigue monitorear el flujo verbal a partir de las acciones lingüísticas citadas. Otro conocimiento socio-interaccional es el denominado de conocimiento superestructural que la autora (2003) afirman ser el de las estructuras o modelos textuales globales, que permite al lector reconocer textos como siendo de determinado género o tipo.

Por fin tenemos el conocimiento *procedural* que es la capacidad de poner en práctica cada uno de los conocimientos anteriores a través de conocimientos específicos para cada uno de ellos. Con el conocimiento *procedural* somos capaces de adecuar y adaptar cualquier uno de los conocimientos aquí descritos a nuestras necesidades en el momento de la interacción.

2.2 Estrategias de comprensión lectora

Otro punto imprescindible para la efectiva y eficaz comprensión del texto son las estrategias lectoras. MUÑOZ (2005) las define como:

... aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura. (ACQUARONI, 2005, P. 954)

La autora (2005) revela que hay varias clasificaciones para estas estrategias, pero adoptan la de MIÑANO LÓPEZ (apud MUÑOZ, 2005) por consideraren la más clara y rigurosa, miremos como se da:

Hay las estrategias cognitivas (las no conscientes y más frecuentes) y metacognitivas (las conscientes y menos frecuentes en la comprensión lectora).

Dentro de las estrategias no conscientes hay la estrategia cognitiva de aclaración y verificación que sería hacer inferencias en el texto pero con el surgimiento de las dudas se las aclara y verifica en el diccionario (el monolingüe es el recomendado por no transportar el lector a su L1 -lengua materna- y así sacarlo del texto). Así mismo la autora (2005) no aconseja el uso frecuente del diccionario en la comprensión lectora, por tornar el texto en una superficie fragmentada y desarticulada.

Otras estrategias cognitivas son las estrategias de inferencias, compartidas de acuerdo con el nivel de representación en el que operan los conocimientos previos; son ellas: las estrategias de inferencia *interlingual* (inferir a partir de los conocimientos que el aprendiz tiene de su L1); las estrategias cognitivas de inferencia *extralingual* (inferir a través de los contenidos que ya posee el lector en relación al tema, y también desde su bagaje cultural y experiencias vitales); y también las estrategias cognitivas de inferencia *intra lingual* (que se detiene sobre el conocimiento propio que tiene el aprendiz sobre su lengua meta).

Por último, presenta (2005) también la estrategias *metacognitivas* de atención focalizada. El lector las activa desde la *prelectura* y hacen con que el lector se motive a participar activamente del proceso de comprensión textual y así llegar a un eficaz desarrollo en las tareas de aprendizaje.

MUÑOZ, (2005) habla del papel del profesor al trabajar con las estrategias de comprensión lectora, papel este que no es distinto al que debe ser presentado por el libro didáctico:

...El papel del profesor en una primera fase consistirá en plantear actividades que estimulen el uso de estrategias y en ayudar a los alumnos a aplicarlas de forma adecuada para alcanzar los objetivos de lectura fijados claramente de antemano... procurando desarrollar en el aprendizaje su consciencia *metacognitiva*. (MUÑOZ, 2005, P. 956)

2.3 Objetivos de la comprensión lectora

MUÑOZ (2005) se basa en el Plan Curricular (1994) y en el Marco común europeo de referencia (2002) para establecer los objetivos necesarios al trabajar la comprensión lectora de acuerdo con el nivel de competencia comunicativa de los alumnos.

En el nivel inicial lo más importante es capacitar al alumno para acceder a textos auténticos pero cortos, como por ejemplo: cartas, notas personales, anuncios, etc. y esos tienen que relacionarse con las necesidades básicas de la vida diaria, además de presentaren una temática lo más familiar posible para el alumno. Aún, de acuerdo con la autora (2005) aquí, las actividades deben vincularse básicamente con la información explícita.

En el nivel intermedio los objetivos de la comprensión lectora son ampliados, donde se pretende posibilitar al aprendiz una lectura atenta que le permita entenderla más detalladamente, y logre distinguir por ejemplo, las ideas principales de la secundarias presentes en el texto. Todavía se incrementa los tipos de modelos textuales, añadiéndose así los textos de prensa de carácter informativo, descriptivo o narrativo, como también, textos literarios cortos y sencillos cuya la comprensión solamente necesite de conocimientos generales sobre la realidad sociocultural.

El nivel avanzado por su vez, pretende capacitar al estudiante para que pueda reconocer los elementos implícitos del mensaje (alusiones, ironía, humor, lenguaje metafórico) y no solamente informaciones, opiniones, y valoraciones subjetivas formuladas explícitamente.

Por último, la estudiosa (2005) presenta los objetivos del nivel superior que tratará de propiciar en el alumno un comportamiento estratégico, a lo mejor más sofisticado, que permita una lectura profunda que reconozca las referencias y alusiones no explícitas en el texto, a partir de la activación de sus propios esquemas de conocimiento previo.

2.4 Etapas de la comprensión lectora

Sigue el estudio sobre la comprensión lectora MUÑOZ (2005), y ahora demuestra las etapas que deben contener en esta comprensión así como las actividades necesarias en cada una de ellas con el fin de comprender verdaderamente el texto al final de todas las etapas.

La primera es denominada de *prelectura* donde se da al estudiante la oportunidad de expandir o adquirir con antelación todos los conocimientos

y estrategias (aquí ya mencionados) que le preparen para comprender el texto. Otros objetivos de esta etapa es despertar el interés, favorecer la motivación y reducir la aparición de malas reacciones a respecto de la actividad lectora, como por ejemplo: miedo, angustia o bloqueo.

La autora (2005) afirma también que en la *prelectura* la activación de los conocimientos previos sobre el tema constituye una herramienta necesaria para la construcción del texto.

En la segunda etapa definida como *lectura*, es compartida en varios momentos: en el primer se da una aproximación al texto, pero de forma individual y silenciosa y el profesor lo puede finalizar a través de una verificación por medio de preguntas sobre el tema del texto. Él, también puede limitar el tiempo de esta lectura y terminarla con una tarea precisa como poner título al texto.

En un según momento se realiza un trabajo cooperativo, en pequeños grupos donde se trabaja las estrategias de lectura, ayudando así a compartir con todos los compañeros del grupo las reflexiones individuales sobre los procesos de interpretación y también observar las estrategias realizadas por los demás compañeros, con eso se pretende sobre todo descubrir los puntos clave del texto.

En el tercer y último momento de la etapa de la *lectura* se hará una tarea propuesta que puede ser muy diversificada como: ordenar dibujos de acuerdo con el texto, completar con las palabras los espacios vacíos de un texto, comparar lo que se va confirmando a partir del texto con las predicciones hechas en la *prelectura*, tomar notas, subrayar el texto, comparar varios textos referidos al mismo tema, etc. en este momento también se aprovecha la lectura para eliminar dudas de vocabulario y si es de extrema necesidad se usa el diccionario. Por fin, se ejercita las estrategias metacognitivas donde los alumnos piensen sobre su propio proceso de comprensión y lo evalúen.

La tercera etapa del proceso de comprensión lectora es la *poslectura* cuyo objetivo es hacer con que los alumnos reflexionen sobre la lengua, piensen sobre lo que han leído y relacionen el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Planteando así la integración con las otras destrezas al alejarse materialmente del texto y utilizándolo como trampolín para desarrollar otras actividades: plantear un debate en clase a partir de lo leído, crear simulaciones, rescatar el argumento del texto para elaborar una representación teatral, hacer una encuesta a través de los planteamientos aprendidos con el texto, escribir otro texto utilizando el vocabulario aprendido en el texto anterior, entre otros.

3. La actividad de la comprensión lectora según el manual Síntesis 3

capítulo 1

¿Todavía se envían cartas?

Actualmente, los mensajes electrónicos hacen parte del cotidiano de millones de personas, que los utilizan para tratar de asuntos personales, profesionales o comerciales con agilidad. Sin embargo, todavía se escriben cartas... comerciales, de amor, telegramas, billetes...

Amor de mi vida: fue muy hermoso pero creo que tal vez no supimos comprendernos bien a fondo 	Amor ~~de mi vida~~: fue ~~muy~~ hermoso lo nuestro fue hermoso 
pero creo que ~~tal vez~~ no supimos comprendernos bien ~~mejor~~ 	Carino: la nuestra fue una experiencia positiva pero a que en muchas cosas no comprendíamos 
Querido Rolando: somos honestos y admitimos 	que nunca nos entendimos que nunca ~~me entendiste~~ ME ENTENDISTE 
Rolando: ¡jajaja 	en tu ~~vida~~ vida intentaba entender mi a mi ni a nadie 

¡ADIÓS, GUSANO!!

Quino. Esto no es todo, Buenos Aires.
Ediciones de la Flor, 2001.

La comprensión lectora analizada está en la página 7 del manual ya citado, precisamente en el libro del profesor; la página 8 fue colocada también para verificar si existe contextualización con la propuesta presentada en la página anterior.

Uno de los temas de este capítulo es la correspondencia comercial. Puedes preguntarles a tus alumnos en qué situación suelen escribir algún comunicado en papel. Para incentivar el debate y anticipar el contenido gramatical del capítulo (los verbos en condicional), te sugerimos algunas preguntas: ¿Sería posible sustituir todos los tipos de carta por mensajes electrónicos? ¿Un mensaje electrónico tendría el mismo romanticismo que una carta de amor escrita en una hoja de papel? ¿Todos los recursos que suelen ser utilizados en los mensajes electrónicos podrían ser adaptados a una carta?

PARA OÍR Y COMPRENDER

DIALOGO



1 Rodrigo es profesor en una escuela secundaria. Escucha el diálogo que entabla con el director y completa oralmente las frases:

- A Rodrigo le encantaría ir a México porque... *tiene muchas ganas de conocer ese país y porque está estudiando los cuentos de un escritor mexicano.*
- El director le propone a Rodrigo que viaje a México para... *hacer un curso de Historia del Arte que ofrece la Universidad de México.*



2 Escucha otra vez y comprueba si has completado correctamente las frases de la actividad anterior.

Director: Buenos días, Rodrigo. ¿Podrías venir a mi despacho un momento?

Rodrigo: Sí, enseguida.

Al rato...

Director: Siéntate, por favor.

Rodrigo: Sí, gracias. ¿Para qué quería verme?

Director: Puedes tutearme. Me gustaría hacerte algunas preguntas, si no te molesta.

Rodrigo: Por supuesto que no. Hazlas.

Director: ¿Sigues estudiando?

Rodrigo: Sí. He empezado este mes un curso de postgrado en la universidad.

Director: ¿Tienes clases todos los días?

Rodrigo: No, sólo los lunes, martes y miércoles.

Director: ¿Cuándo terminan las clases?

Rodrigo: En mayo. De junio a diciembre no habrá clases. Me dedicaré a la investigación del tema que estoy estudiando.

Director: ¿Te irías dos meses, de septiembre a octubre, a México?

Rodrigo: Claro que sí. Me encantaría ir a México. Primero porque tengo muchísimas ganas de conocer ese país. Y después porque estoy estudiando los cuentos de Juan Rulfo, que es mexicano. Si tuviera esa oportunidad, aprovecharía muchísimo el viaje.

Director: Si te parece bien, quería proponerte que hicieras el curso de Historia del Arte que ofrece la Universidad de México.

Rodrigo: Esa es la mejor noticia que podrías darme. Muchísimas gracias.

Director: ¿Recomendarías a alguien para dar tus clases mientras estés en México?

Rodrigo: Ahora no me acuerdo de nadie que esté libre.

Director: ¿Y qué te parece María de la Concepción González Valverde? Trabajó aquí hace algunos años y me parece muy buena.

Rodrigo: Puede ser... Voy a intentar hablar con ella.

Director: Tendrías que hacerlo lo más pronto posible. Mañana charlamos sobre eso. Muchas gracias.

Rodrigo: Al contrario, te lo agradezco yo. Hasta mañana.

3 Contesta por escrito a las preguntas:

- ¿Qué le pide a Rodrigo el director? ¿Por qué?

Le pide que vaya a su despacho porque quiere hablar con él.

- ¿Qué quiere decir el director con la frase "puedes tutearme"?

Quiere decir que Rodrigo puede tratarle informalmente.



PHOTO OBJECTS/NET/ALAMY IMAGES

El manual empieza de una forma positiva activando en los alumnos los conocimientos previos a cerca de un tema relacionado con el texto a través de la pregunta: ¿Todavía se envían cartas? Esta pregunta podrá fomentar un debate en clase antes del texto (mismo que en el manual no haya ninguna sugerencia directa para esta actividad, sin embargo la está subentendida y partirá del docente su uso o no), haciendo posible así, que los estudiantes expresen sus conocimientos de mundo. Sería esta etapa entonces la prelectura.

En relación a la historieta, esa es muy buena, divertida y ciertamente agradará a los jóvenes por ser especialmente cómica y tratar de un asunto conocido por la mayoría. Otro punto eficaz del cómic es tratarse de un texto auténtico, pues el mismo pertenece a Quino y fue difundido en Buenos Aires en 2001.

Sin embargo, los equívocos en relación a la comprensión lectora son muchos y variados; el más grave es el manual no trabajar de ninguna forma la comprensión del texto, la historieta parece estar ahí solamente para adornar la unidad y nada más, pues al terminarla ya empiezan las discusiones referentes a otro texto. El cómic presentado es riquísimo para el trabajo con los conocimientos lingüísticos, del mundo y socio-interaccional. Son demasiadas palabras y expresiones (gusano por ejemplo) desconocidos por los alumnos y con el texto sería una forma totalmente adecuada de conocerlos, además de los sentidos explícitos e implícitos en la historia, que serían muy interesante que los estudiantes lo aprehendieran, preguntarlos por ejemplo ¿Por qué la mujer garabatea las palabras?; ¿Cómo se queda el mensaje que ella hace cada vez que saca algunas palabras?; ¿Por qué la chica decide dejar el mensaje con tan solamente dos palabras y pichadas en la pared de la casa? etc. es decir, trabajar con inferencias sean ellas cognitivas y/o metacognitivas y en sus más distintas subdivisiones, pero, hacer el alumno llegar de una forma plena al sentido total del texto a través de sus propias descubiertas.

Otro hecho ineficaz en este abordaje textual es el autor no respetar las etapas de la comprensión lectora, y tampoco proponer acciones para cada una de esas etapas, solamente hace una pregunta para la *prelectura* y luego presenta el texto en la *lectura* y no hay nada de *poslectura*, así, los estudiantes y el profesor no identificarán la funcionalidad del texto en el libro, ¿para qué intentar comprenderlo si el autor no da la merecida atención a su comprensión?

Sobre el nivel, este, sería adecuado al final de la enseñanza media si la comprensión lectora fuera utilizada en realidad, porque si no hay un trabajo de comprensión eficaz, como en verdad no hay, el texto no será entendido ni por los alumnos del inicio, medio o fin de esta enseñanza.

Por fin no podemos clasificar este texto en ningún modelo de lectura, pues no se centra ni en él mismo, ni en el emisor ni tampoco en los dos, porque sencillamente no existe la comprensión del texto que debería ser propuesta por el manual.

4. Consideraciones finales

Mostramos en la parte teórica de este trabajo la gran importancia que tiene la comprensión lectora, y también lo imprescindible que es para un real aprendizaje de lenguas extranjeras. Afirmamos también que no basta usarla de modo secundario en este tipo de aprendizaje, pero sí, explorarla con todos los conocimientos, etapas, estrategias, y objetivos que ella misma contiene. Son enormes las complejidades presentes en la comprensión lectora, complejidades estas que muchos de los profesionales involucrados de alguna manera en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras no tienen la noción adecuada, sean ellos docentes o hasta mismo diseñadores de manuales de sus grandes desafíos, y con esto quien pierde es el alumno, que no tendrá más dificultad para comprender un texto a cabalidad.

La actividad analizada en el manual no asume esta postura de modo eficaz. En gran parte, lo observado es que la comprensión lectora no está presente ni siquiera de manera secundaria. El texto es auténtico, el tipo textual es motivador y el tema interesante para los alumnos, pero, aquí terminan sus puntos positivos, pues en el momento de hacer con que el alumno llegue a comprender su texto en totalidad ella falla porque coloca el texto sin solicitar atención a su comprensión por parte del alumno, y pasa de repente para un segundo texto dejando al alumno con las dudas y equívocos referentes al primero. Otro punto ineficaz en la actividad es el hecho de presentar un tipo textual específico y no trabajar las características del género, perdiéndose así una oportunidad didáctica más.

La actividad analizada en el manual es impropia para la enseñanza de lectura en clases de lengua española como LE, pues para que pueda ser útil el docente que la utilice tendrá que improvisar para trabajar la comprensión lectora en clase, lo que, creemos no es lo que se espera de un

manual donde se supone que exista una línea de enseñanza/aprendizaje del español como LE en sintonía con las técnicas pedagógicas de enseñanza de ELE más actuales.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. La comprensión lectora. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA MARTINS, Elzimar Goettenauer de. Elaboração de manuais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL **Espanhol: ensino médio**, 2010,

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Linguagens, códigos e suas tecnologias, Secretaria da Educação Básica, 2008.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a. Del Carmen. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

JOSÉ HERNÁNDEZ. Maria. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: **Cable**. N° 07. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTÍN, Ivan. **Síntesis 3: Curso de lengua española**. São Paulo: Ática, 2011.

A INTERCULTURALIDADE ENTRE BRASIL E CUBA

Camila Barros Santos

A proposta deste trabalho é apresentar o projeto de pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), realizado na Universidade Federal da Bahia, no período de julho de 2012 a julho de 2013, e que tem como objetivo conhecer aspectos afrodescendentes na cultura cubana, centrando-me na produção cultural conforme a música, a poesia, a dança, a produção fílmica entre outras.

A base teórica que sedimenta a primeira parte deste projeto se constituiu de discussões inerentes à proposta da pesquisa, tendo-me levado a tomar contato com diferentes propostas teóricas, tais como: áreas culturais latino-americanas (PIZARRO, 2004); Interculturalidade (PARAQUETT, 2010); Comunidades afrodescendentes (OSLENDER, 2008) entre outros autores. Na segunda parte desta investigação, à qual me estou dedicando no momento, o foco do projeto ganha o reforço de produções fílmicas sobre as músicas encontradas nos espaços religiosos de matriz africana em Cuba. Além deste, outro foco do projeto se dedica a observar onde o Brasil e Cuba se encontram, dando atenção à interculturalidade nestas produções e ao multiculturalismo que evidencia a força cultural afrodescendente nestes dois países.

O objetivo central e pessoal desta pesquisa é comprovar que o Brasil e Cuba, mesmo territorialmente distantes, se aproximam na cultura. As produções buscadas para servir de corpus deste projeto são demonstrações concretas de que particularmente a música cubana dos terreiros, assim como ocorre na música brasileira, reforça uma negritude (cubanidade ou brasilidade) que é um caminho a ser percorrido para a derrubada de preconceitos coletivos.

Na segunda fase desta investigação o foco foi fazer o levantamento de tudo que se encontrou relacionado à música afrocubana. Música esta que está presente no Norte, no Golfo de Guiné, na atual República de Zaire, em Angola, na Ilha de Cuba (Pinar Del Rio, La Habana y Matanzas).

Esta fase foi bastante importante para identificar alguns dos grupos etnolinguísticos que colaboraram para a formação da música afrocubana: o yorubá, bantú, arará, abakuá, entre outros. Já neste momento de formação percebe-se a transculturação como parte do processo: vários grupos étnicos, distintos geograficamente e com culturas distintas. Ainda foi importante conhecer os locais onde podemos encontrar a música afrocubana. Ela aparece fortemente nos espaços religiosos onde são cultuadas algumas das religiões de Cuba: Santería, Palo monte, Abakuá. A santería é uma religião de matriz negra expressa por via oral. O Palo Monte tem a estrutura organizacional de uma família, como as organizações das casas religiosas africanas em outros locais. E o Abakuá, que é uma sociedade secreta masculina.

A partir desses conhecimentos prévios sobre a cultura afrocubana e a formação de sua música, busquei algumas produções que representam essa cultura e que demonstram o quão rica são essas produções inseridas nos espaços religiosos. Pode-se encontrar uma gama de produções musicais em sites na internet, porém sem fontes ou qualquer tipo de transcrição das letras das músicas encontradas. Já nas produções filmicas, que em minha opinião são as mais ricas, é possível notar mais peculiaridades dessas formas de representações identitárias.

Um dos vídeos que chamou mais atenção com suas características peculiares religiosas e musicais foi o que tem como título: La santería de La rama, Egbado em Matanzas, Cuba: Uma entrevista com Alfredo Calvo, publicado em 2012, dirigido por Tina Gallagher. Este vídeo expressa tudo que se estudou até então neste projeto e mostra alguns fatos que parecem contraditórios. As expressões corporais das manifestações religiosas de Cuba se diferem das do Brasil em parte. Assim como Sodré afirma que o samba, aqui no Brasil, recebe diversas significações da cultura negra, algumas músicas afrocubanas são cantadas em língua espanhola, mas também outras são cantadas nas diversas línguas das nações já citadas acima de etnias africanas. No principal vídeo estudado, citado acima, as expressões corporais, distintas das de expressões do Brasil, se assemelham em sua essência. Na religião tanto em Cuba quanto no Brasil as crenças se transculturaram de forma semelhante. Se diferem na dança e nas várias formas de saudações. Para Muniz Sodré (1998) o corpo é uma forma de poder mobilizador que provoca

a diáspora negra. Os movimentos corporais feitos em “festas” religiosas é também uma forma de resistência, tanto em Cuba como no Brasil. Em *Samba, o dono do corpo* (1998) o autor discorre sobre o samba aqui no Brasil, mas traz elementos que podem se relacionar à música afrocubana e sua forma de afirmação histórica e cultural.

Apesar de suas características mestiças, (misto de influências africanas e europeias), essa música fermentava-se realmente no seio da população negra, especialmente depois da abolição, quando os negros passaram a buscar novos modos de comunicação adaptáveis a um quadro urbano hostil. (SODRÉ, 1998, p. 13)

Tomemos como paralelo a obra de Mariene de Castro, nascida em Salvador, em 1978, que revela uma música de maioria, dita como minoria. Ao cantar o samba de roda, Mariene afirma sua identidade e ajuda a formar uma outra identidade, agora coletiva. Tanto o samba quanto a música afrocubana de raiz funcionam como forma de resistência. Aqui, Mariene de Castro se torna porta voz de uma cultura. É uma voz cantando sua própria história, sua cultura. Os vídeos produzidos para que se realizasse esse estudo foram feitos por não cubanos. A música de raiz de Cuba funciona como um ponto turístico, algo exótico, que chama a atenção de estrangeiros por ser pouco conhecida. Essa narração através de um discurso que define o outro, que não viveu tal história, pode reforçar um discurso estereotipado: de manifestações restritas de “minorias”. Sodré também irá discorrer em seu livro, sobre as várias formas de se aproveitarem na indústria essas culturas chamadas de minoria:

O samba tradicional passou a servir de fonte para uma variedade de produtos destinados ao consumo das camadas médias urbanas. Esses produtos [...] sustentam a penetração do disco como bem de consumo – apoiado nas indústrias do rádio e da televisão – na sociedade brasileira. (SODRÉ, 1998, p. 50)

Nos discursos não estereotipados e que não definem o outro a partir de uma visão longínqua e comercialista, a rasura ganha forma e espaços de legitimação. Florentina Souza em um dos seus ensaios discorre sobre a literatura negra (em suas diversas formas) e como ela pode ser estudada a partir de suas representações e vozes.

Elejo alguns marcos significativos de uma produção literária que tem, entre outras, a proposta de incorporar marcas de problemas

ou tradições pertinentes aos afrodescendentes em seu corpo textual. (SOUZA, 2005, p.2)

Para Cuti, a literatura negra, em suas diversas formas “não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade enraizados na própria história...” (Cn7, 1984 apud SOUZA, 2005, p.4)

Percebe-se nos vídeos e músicas encontradas a falta de notoriedade desta cultura e a dificuldade de se encontrar material para essa pesquisa. Em ambas as produções (vídeos, músicas, imagens) a exaltação da identidade afrocubana, já dita por Ortiz (1950) é vista como também uma forma de resistência e diáspora negra, referindo-se à Cubanidade construída ao longo da história de Cuba.

Mesmo com a precariedade de material organizado por cubanos, podem-se encontrar nos materiais encontrados, além de variadas formas de representações culturais religiosas, instrumentos que auxiliam na afirmação da história da música de Cuba, sua relação com o Brasil e seus papéis nas demonstrações religiosas. O tambor, por exemplo, expressa o quão importante é o processo das manifestações culturais de respeito aos orixás. Além de tocar a música, eles são alimentados em determinados momentos. São tidos como parte essencial para que haja a união entre música e religião de forma respeitosa.

Cuando El tambor comenzó a golpearse a si mismo, se levantaron todos los que desde cientos de años atrás estaban muertos y vinieron para ser testigos de como El tambor tocaba El tambor... (TUTUOLA, Amos. Ano desconhecido)

O tambor ganha força na representação quando deixa de ser apenas instrumento para ser um ser vivo nas manifestações religiosas de Cuba ou Brasil. Podendo ser religioso, aquele estritamente usado nas festas religiosas, ou profano, os que participam de grupos musicais como *Buena Vista Social Club*, o tambor e outros instrumentos como *bongó*, *las congas*, *las claves*, *el cajón*, em Cuba, e o agogô, os atabaques, do Brasil, mostram que a interculturalidade entre esses dois países é viva e juntas formam uma força para que haja a legitimação e respeito dessas representações culturais.

Embora aos olhos alheios esta pesquisa não tenha significado algum, afirmo que ainda é necessário falar sobre o que não se fala e dar voz aos calados. Não indo muito longe, aqui na Bahia as religiões de matrizes africanas eram controladas pela polícia e os atabaques eram proibidos de

serem tocados. No Estado Novo, Mãe Aninha, criadora do Ilê Axé do Opô Afonjá, pediu ao presidente Getúlio Vargas e ele concedeu o decreto 1.202, que permitiu que os atabaques fossem tocados nos terreiros e não de forma clandestina. Tardamente, somente em 1976, os terreiros de candomblé foram liberados para funcionar sem o controle da polícia.

Ainda é importante ressaltar a relação atual Brasil-Cuba, que pode servir como forma de demonstração da importância desta pesquisa. Anualmente é promovido um encontro, chamado LETRA DO ANO, o qual une o candomblé e o Ifá (oráculo cubano), Santería. Segundo o Babalawo, jornalista e presidente-fundador da sociedade de Ifá e cultura Afrocubana no Brasil, os resultados desse encontro anual ainda não foram vistos e por isso as tentativas de aproximação cultural e construção identitária continuam.

Assim, ainda é necessário debater, pesquisar e citar o inalcançável à sociedade em geral. A cultura afrocubana e afrobrasileira são patrimônios e me valho da música afrocubana e os espaços nos quais são apresentadas para tentar mostrar o quanto ainda é necessário estudar sobre a cultura negra. A afirmação identitária que quero reforçar faz-se através das demonstrações culturais as quais as “minorias” afrocubana e afrobrasileira apresentam em suas diversas formas e áreas.

Referências:

- GELADO, Viviana. *La legitimación de la música afrocubana en la crítica periodística de Alejo Carpentier*. Niterói: EDUFF, 2008)
- ORTIZ, Fernando. *La Africanía de la Música Folklórica de Cuba* . Música Mundana, Madrid, 1998
- ORTIZ, Fernando. *Los Instrumentos de la Música afrocubana*. Habana : Ministerio de educación. Cardenas, 1952-1955
- SOUZA, Florentina .Literatura afro-Brasileira: algumas reflexões. 2005. Revista Palmares, Ano 1.
- Cadernos negros 7. (Org. Quilombhoje). São Paulo: Ed. dos Autores, 1984
- Atabaque, candomblé. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque_\(candombl%C3%A9\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque_(candombl%C3%A9)) Acessado em 14 de junho de 2013.
- Santería. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Santeria> Acessado em 18 de março de 2013.

Casas de candomblé no Brasil e santeria em Cuba. <http://babalaworafaelzamora.bloguepessoal.com/268375/Casas-de-candomble-no-Brasil-e-santeria-em-Cuba/> Acessado em 25 de junho de 2013.

CABRAL, M. S. A.. Samba - O dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

La música afrocubana. <http://easyviajar.com/cuba/la-musica-afrocubana-862>

La fuerza Del tambor. <http://www.kabiosile.org/node/26> Acessado em 18 de março de 2013.

TRADUÇÃO E ENSINO DE LE: ASSOCIANDO LÍNGUA E CULTURA

*Camila Teixeira Saldanha
Brenda Rocío Ruesta Barrientos
Noemi Teles de Melo*

Introdução

Muitos professores de língua estrangeira (LE) apresentam certa resistência ao uso da tradução em sala de aula, provavelmente apoiados em algumas crenças. Souza (1999) cita alguns dogmas contra o uso da tradução no ensino de LE que, em sua opinião, contribuem a perpetuar esta visão distorcida da prática tradutória em sala de aula, tais como: (i) a tradução deve ser evitada na aula de LE, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra; (ii) a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na LE, entre outros dogmas.

Nossa proposta tem como objetivo geral apresentar uma sequência didática (SD) que propicie a reflexão por parte dos alunos sobre o uso da tradução como uma atividade que integra língua e cultura, pois acreditamos que a tradução não se resume exclusivamente à transposição linguística de frases isoladas e descontextualizadas. Como objetivos específicos almejamos: (i) verificar a concepção dos alunos sobre o conceito de tradução antes e depois da aplicação de uma atividade tradutória; (ii) observar a percepção dos alunos sobre o uso da tradução no ensino de LE. O embasamento teórico desse trabalho apoia-se na perspectiva funcionalista da tradução, que a concebe como um processo de comunicação intercultural (Nord, 1991). Alguns estudiosos na área de ensino de línguas, tais como Melo, 2012; Agra, 2007; Hinojosa e Lima, 2008; Checchia, 2002 e Azenha, 1999, igualmente defendem o uso da tradução em sala de aula como uma prática que proporciona reflexões sobre aspectos linguísticos e culturais da LE.

O trabalho está dividido da seguinte maneira: (i) referencial teórico sobre crenças na aprendizagem de LE e também sobre o uso da tradução no ensino de LE; (ii) a tradução como atividade intercultural; (iii) apresentação da sequência didática e breve análise sobre as traduções dos alunos e suas impressões sobre conceitos de tradução e o seu uso no ensino de LE; (iv) considerações finais.

1. O que são crenças?

Barcelos (2007) afirma que o conceito do conceito ‘crenças’ é tão antigo quanto a existência do homem e que se trata de algo complexo para o qual existem várias definições, não só dentro da Linguística Aplicada (LA), campo de conhecimento que se preocupa em abordar essas questões, sobretudo a respeito de crenças e o ensino e aprendizagem de línguas.

No campo da LA, os estudos direcionados às crenças e o ensino de línguas tiveram início na década de 80 no exterior e em meados da década de 90 no Brasil. Todavia é crescente o número de pesquisas e trabalhos publicados sobre essa temática (BARCELOS, 2007), inclusive em outras áreas além da LA, que aportam esse tema em seus postulados, uma vez que se trata de uma conceito multidisciplinar, que é inerente ao comportamento e aprendizagem do ser humano. Os sujeitos estão formados por crenças de todas as esferas, sejam elas advindas de experiências anteriores, já vivenciadas anteriormente, ou por acreditar em algo que alguém lhe passou como sendo uma verdade absoluta, e têm papel influenciador na forma como o sujeito irá se posicionar e se apresentar perante os outros (BARCELOS, 2007).

De acordo com o dicionário online *Aulete*, a palavra crença pode ser definida através das seguintes acepções: i) ação ou resultado de crer (com ou sem razões, motivos, confirmação objetiva etc.); estado mental de quem crê: *Não perde a crença na vitória final.*; crença na astrologia; (ii) fé religiosa; (iii) aquilo que uma pessoa ou grupo consideram como verdadeiro (crenças filosóficas); e (iv) profunda e íntima convicção; CERTEZA; CONFIANÇA: *Nada abala sua crença na Justiça.*

No campo da educação, especialmente ao que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) defende de forma concisa e clara as crenças como sendo “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 72).

Corroborando a definição supramencionada, Silva (2005) define crenças como sendo um conjunto de ideias que “tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (Silva, 2005, apud SILVA; ROCHA, 2007, p. 1022).

Diante do exposto, podemos concluir intuitivamente que as crenças podem influenciar diretamente o conceito que professores e alunos têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua estrangeira (LE). Isso significa dizer que, se o aluno acreditar fielmente que para aprender uma LE, somente obterá resultados positivos tendo aulas com um professor nativo, provavelmente ele se sentirá desmotivado a estudar uma LE com um professor qualificado, licenciado em Letras e com experiência docente, mas que não é nativo da língua em questão ou que não a vivenciou no seu país de origem.

1.1. Algumas crenças sobre o uso da tradução e ensino de LE

O uso da tradução foi durante muito tempo banido da sala de aula pelo fato de muitos professores, apoiados em diferentes abordagens de ensino de LE, acreditarem que esta não era uma atividade que aportasse benefícios aos seus estudantes.

Souza (1999) elenca alguns dos principais dogmas contra o uso da tradução no ensino de LE que, na sua opinião, contribuem a imortalizar esta visão distorcida da prática tradutória em sala de aula. A saber: (i) a tradução deve ser evitada na aula de língua estrangeira, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra; (ii) a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na língua estrangeira; (iv) a atividade de tradução é incompatível com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, entre outros dogmas.

Ainda que uma parte de professores de LE queira banir a tradução de suas práticas pedagógicas, seja pelas crenças anteriormente citadas, seja por tantos outros dogmas entendidos como verdade, é muito comum, através de nossa experiência docente, observar entre nossos alunos o uso da LM na produção de seus textos (sejam eles orais ou escritos) uma vez que estes não dominam por completo a LE estudada. Neste caso se faz necessário abrir

espaço para que LE e LM possam andar paralelamente. O conhecimento de um idioma não é um processo estanque e finito e é bem provável que, mesmo em níveis mais avançados, o aluno não deixe de invocar a sua LM para fazer associações linguísticas e culturais durante o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Branco (2009) a influência da LM, que por vezes é considerada negativa, pode ser transformada em um ponto a favor, fazendo com que o aluno reflita que não há correspondência direta ou mesmo simetria total entre as línguas e que o ato tradutório não se resume a um mero exercício de transposição linguística.

Desta maneira, acreditamos que o uso da tradução em sala de aula pode contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, quando consegue levar o aluno a refletir e perceber na prática que tradução é uma atividade complexa que envolve necessariamente língua e cultura, ou seja, não se trata de um exercício mecânico de transpor palavras de uma língua para outra.

A seguir apresentamos uma perspectiva de tradução que permite trabalhar com um olhar crítico sobre os elementos envolvidos num ato tradutório.

2. Língua, Tradução e Gêneros Textuais

No âmbito do ensino de LE há vários autores que defendem o uso da tradução como um exercício didático relevante na construção do diálogo intercultural e ressaltam que a sua utilização pode contribuir significativamente para que os alunos percebam tanto aspectos linguísticos quanto aspectos culturais.

De acordo com Costa (1988):

traduzir um texto é uma das melhores maneiras de conhecer sua estrutura e os meios utilizados (gramaticais, retóricos) para veicular uma informação, um argumento. Constitui igualmente um meio privilegiado de conhecimento das características e das limitações do código linguístico materno. As peculiaridades de nossa cultura aparecem mais claramente no trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória (p. 289).

Perante as afirmações do autor, concordamos que a tradução dentro de sala de aula pode ser utilizada de maneira que desperte no aluno um olhar sensível para a cultura do Outro. E nesse sentido, acreditamos

que a perspectiva funcionalista da tradução defendida por Nord (1991) é compatível com essa visão, já que a tradução nesta perspectiva é entendida como um processo comunicativo entre agentes sócio-históricos culturalmente situados, conforme os postulados de Nord:

(i) a tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida em um contexto de situação real, autêntico; (ii) todo texto (traduzido ou não), tem uma função; (iii) a função do texto só é realizada a partir do momento da recepção do texto pelo seu destinatário, o que significa que todo texto é predominantemente prospectivo, voltado ao leitor final, na língua de chegada. (NORD, in: POLCHLOPEK, ZIPSER, 2009, p. 64).

De acordo com a autora é possível observar que a tradução no viés funcionalista, amplia o conceito tradicional de tradução, pois abrange um olhar mais reflexivo *sobre* e *através* da linguagem pois, nessa abordagem, considera-se relevante ir além dos aspectos linguísticos dos textos e, portanto, analisá-los prioritariamente a partir dos aspectos contextuais dos quais os textos emergem, vistos como práticas sociais historicamente situadas.

Podemos perceber que, sob essa concepção de tradução que nos ampara, é possível ultrapassar aqueles argumentos reducionistas de muitos professores que estigmatizam o uso da tradução baseados (muito provavelmente) no Método Gramática e Tradução (MGT), o qual objetivava o aprendizado de línguas clássicas como o grego e o latim. A partir disso, se enfatizava a prática de exercícios de tradução, com propósitos meramente linguísticos, sem nenhum tipo de reflexão além dos componentes estruturais da língua.

Propomos então, que atividades de tradução sejam realizadas a partir de gêneros textuais, que são textos autênticos que demonstram práticas sociais legítimas de toda e qualquer cultura. De acordo com Bakhtin

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003. p. 261)

Existem diversas pesquisas na área de ensino de LE que comprovam a importância de trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, considerados

como práticas sociais que moldam a linguagem de acordo com os propósitos comunicativos que os enunciadores querem alcançar, portanto, são além de tudo “[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Dessa forma, conforme Marcuschi (2010), acreditamos que os gêneros textuais além de veicular propósitos comunicativos, veiculam também, práticas de linguagem socialmente situadas. Pois reconhecemos que a língua não é um fenômeno estático, muito pelo contrário, ela é um fenômeno social tão plural quanto os inúmeros sujeitos que a constroem, a partir do seu convívio sociocultural.

Neste trabalho escolhemos trabalhar com o gênero textual história em quadrinho (HQ), que incorpora em sua linguagem diversos registros de variedades regionais da língua, que por sua vez, representam ideologicamente as comunidades linguísticas dos seus falantes, os quais constroem e significam essa linguagem de forma e contextos pluralizados. De acordo com Alonso (2012):

o enfoque intercultural na aprendizagem de línguas tem que oferecer ao aluno ferramentas que possam facilitar a observação, a análise, a interpretação e a compreensão das diferenças culturais como passos necessários para a aquisição da competência intercultural. Isso pode ser alcançado através de atividades nas quais se integrem tantos os aspectos formais da língua como também, os culturais. Nesse sentido as HQs se revelam como um instrumento privilegiado para cumprir tais finalidades, pois cumprem ambos requisitos. (ALONSO, 2012, p.36 tradução nossa)

Em conformidade com Alonso (2012), esta pesquisa objetivou que a partir de uma tarefa de tradução das HQs, os alunos percebam e se conscientizem sobre a importância de considerar além dos aspectos linguísticos, os referenciais culturais, que estão presentes no processo tradutório. Apresentamos a seguir a elaboração da sequência didática da tradução dos quadrinhos da Mafalda.

3. Sequência didática: tradução de tirinhas da Mafalda para o português brasileiro

A sequência didática (SD) foi aplicada à 11 alunos do curso extracurricular de espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - uma turma de nível intermediário e outra de nível avançado.

Primeiramente descrevemos as etapas da SD e em seguida apresentamos algumas crenças dos alunos com relação ao conceito de tradução, uma breve análise das traduções realizadas pelos alunos, bem como e também as suas percepções acerca do uso da tradução no ensino de LE.

3.1 Etapas da sequência didática

a) Contextualização das tirinhas¹ da Mafalda:

Primeiramente os alunos foram orientados a fazer uma pesquisa extra-classe sobre o criador da Mafalda (Quino), sobre o contexto histórico-cultural em que as tirinhas foram criadas e também acerca das características de cada personagem. Esta etapa inicial teve como propósito que os alunos conhecessem um pouco sobre o entorno cultural das tirinhas, para que facilitasse posteriormente as demais etapas da SD. Num segundo momento (aula seguinte) houve uma socialização e discussão a partir das pesquisas realizadas pelos alunos. Em seguida, explicou-se os objetivos da SD, a saber:

- discutir sobre o conceito de tradução (crenças) e o uso da tradução na aprendizagem de LE
- refletir sobre língua e cultura através da tradução de tiras da Mafalda do espanhol para o português brasileiro

b) Crenças sobre tradução: aplicação de um questionário para verificar concepções de tradução dos alunos. Posteriormente houve uma discussão sobre tais crenças. A seguir ilustramos as perguntas do questionário:

- ¿Qué entiendes por traducción? Explica con tus palabras.
- ¿Crees que para ser traductor es necesario ser bilingüe o haber vivido en el país donde se habla la lengua extranjera con la cual se trabaja? Justifica la respuesta.
- Todo traductor es un traidor. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación?

1 | As tirinhas pertencem a um hiper gênero denominado quadrinhos que agrega outros gêneros como, por exemplo, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. Essa abordagem é apontada por Ramos (2009) ao esclarecer as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos abrigados dentro desse grande guarda-chuva das histórias em quadrinhos, publicados em variados formatos e suportes.

Justifica la respuesta.

- *¿Qué elementos consideras importante en el momento de traducir? Justifica tu respuesta.*

c) Leitura de tiras da Mafalda em espanhol: nesta etapa houve a discussão sobre os possíveis problemas de tradução

d) Tradução das tiras: os alunos foram orientados à traduzir as tiras para o leitor brasileiro. Receberam a informação também que essas tirinhas, ainda que de maneira fictícia, seriam publicadas em um jornal de âmbito nacional. Essas informações são muito pertinentes, já que ao determinar o público-alvo, o tradutor pode fazer suas escolhas que sejam mais adequadas ao contexto no qual o leitor-alvo está inserido.

e) Socialização das traduções: discussão sobre as escolhas tradutórias

f) Aplicação de questionário: verificar se houve alguma *mudança/ampliação* no conceito de tradução dos alunos. Abaixo seguem as duas perguntas que os alunos responderam:

- *A partir de la actividad de traducción de las tiritas de Mafalda, ¿crees que has cambiado de opinión acerca de tu concepto de traducción? Justifica la respuesta.*

- *¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad benéfica a los estudiantes? ¿Por qué?*

3.2 Crenças dos alunos sobre conceito de tradução

Dos 11 alunos que participaram da pesquisa, 6 demonstraram em suas respostas que tradução não é simplesmente uma atividade de transcodificação linguística, ou seja, consideraram que o fator cultural é relevante no processo tradutório como se observa nos trechos a seguir:

*Traducción es el ato de comprender no solamente una lengua distinta como también la cultura y contexto desta lengua (...)*²

2 | Transcrevemos as frases dos alunos exatamente como foram produzidas, de forma que não forma feitas nenhum tipo de alteração gramatical. Já os grifos são das autoras.

Poner un texto escrito o una entrevista, un discurso, de una lengua para otra, pero no literalmente, mas con interpretación

Os demais demonstraram conceber a tradução apenas como um processo de traduzir um texto de uma língua para outra, como se observa nos trechos abaixo:

Para mí la traducción és el intento de cambiar el idioma original de un texto para outro idioma que elijas.

Entiendo la transcripción de palabras, frases y textos de una lengua para outra.

Com relação aos fatores importantes no processo tradutório, os mesmos 6 alunos que demonstraram uma perspectiva mais ampla sobre o que é tradução, consideraram fatores extralinguísticos como essenciais no momento de traduzir. São eles: público-alvo ao qual se destina a tradução, o gênero textual para qual se traduz e também o contexto cultural. A seguir, apresentamos duas respostas dos alunos que ilustram essa perspectiva:

Es preciso conocer el tipo de texto y cual es el público meta para saber las mejores expresiones para usar, ya que un texto científico es diferente de historias de niños.

El conocimiento de la lengua y el contexto.

Já os demais alunos, de maneira geral, acreditam que o tradutor deve ser fiel ao texto original, sem fazer interferências. Vejamos alguns exemplos:

Es necesario hacer el texto sin colocar ninguna influencia do traductor.

Intentar la traducción más exacta possible.

Como é possível observar até o momento, as crenças dos alunos em relação à tradução parece estar um pouco dividida, pois de um lado há aqueles que acreditam que o tradutor deve apenas “reproduzir” palavra por palavra o texto original, e também há aqueles que acreditam que o processo tradutório abarca não somente aspectos linguísticos, mas culturais também.

Na sessão seguinte apresentamos uma breve análise das traduções realizadas pelos alunos.

3.3 Análise das traduções das tiras da Mafalda

As tiras da Mafalda selecionadas para a atividade apresentam questões culturais interessantes para que os alunos reflitam sobre o processo tradutório, pois terão que analisá-las e verificar se tais expressões que aparecem no texto original fariam algum sentido se traduzidas literalmente para o público leitor brasileiro ou se haveria necessidade de repensar e decidir por uma expressão que fosse mais adequada ao leitor-alvo. A seguir apresentamos a primeira tira que os alunos traduziram.



Nessa tira aparecem as personagens Mafalda e Susanita numa conversa na qual esta última mostra-se preocupada com o controle da natalidade, já que pretende ter muitos filhos. No terceiro quadrinho Mafalda diz não entender porque sua amiga está preocupada com o assunto e então Susanita lhe diz ironicamente: *¡Pero eso un pepino!* Aqui a expressão significa que Susanita não estaria de forma alguma preocupada, ou seja, que não lhe importava. Se traduzirmos literalmente ao português, soaria bastante estranho para o leitor brasileiro, já que de maneira geral não utilizamos essa expressão. Nesse sentido, os alunos pensaram em seu público-alvo e encontraram opções que seriam mais adequadas, como por exemplo:

Espanhol	Português
¡Pero eso un pepino!	Mas isso uma pinóia! Mas isso uma ova Porque isso é um problemão

Dessa forma, os alunos puderam perceber que a expressão de uma determinada cultura nem sempre será entendida da mesma maneira quando traduzida para uma cultura diferente e que, portanto, é preciso adequá-la ao entorno cultural no qual o texto traduzido será destinado. As expressões

mencionadas são bastante informais e também conhecidas pelos brasileiros de maneira geral.

Na segunda tira Miguelito está comendo pipoca e não oferece à sua amiga Susanita. Esta por sua vez, lhe diz o seguinte: *¿No sabes que el que come y no convida tiene un sapo en la barriga?*



Pensando no leitor brasileiro, os alunos optaram por expressões que seriam mais adequadas culturalmente, como por exemplo:

Espanhol	Português
¿No sabes que el que come y no convida tiene un sapo en la barriga?	Não sabe que quem come e não oferece fica com lombriga? Sabia que quem come e não oferece, tem verme na barriga? Quem muito come e não reparte nada, acaba ficando com a barriga inchada.

A terceira tira apresenta um diálogo entre Mafalda e Susanita em que esta última lhe diz a amiga que sua mãe terá que comprar *delantales nuevos* para a escola, pois os do ano passado estavam pequenos.



A palavra *delantales* significa em português *aventais*, porém no Brasil não é comum as crianças irem à escola de aventais e sim de uniformes. A

palavra existe em português, mas a usamos em outros contextos, como por exemplo: cozinha, curso de pintura ou artes em geral, entre outros. A opção uniformes foi unânime entre todos os alunos, que certamente está mais adequada ao público-alvo.

Espanhol	Português
Mi mamá tuvo que comprarme <u>delantales</u> nuevos (...)	Minha mãe teve que comprar para mim <u>uniformes</u> novos (...) Minha mãe teve que comprar uniforme escolar (...)

Nesta breve análise foi possível observar que os alunos tiveram que refletir sobre o processo tradutório, ou seja, puderam perceber que para traduzir não basta apenas ter conhecimento linguístico, já que há outros fatores essenciais a ser considerados, são eles: público-alvo, gênero textual a ser traduzido e o seu contexto histórico-cultural. A partir desses elementos será possível fazer escolhas tradutórias coerentes e adequadas ao público-alvo.

3.4 Questionário após as traduções

Após a realização das traduções, os alunos responderam às seguintes perguntas:

A partir de la actividad de traducción de las tiritas de Mafalda, ¿crees que has cambiado de opinión acerca de tu concepto de traducción? Justifica la respuesta.

¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad benéfica a los estudiantes? ¿Por qué?

O objetivo dessas perguntas era observar em que medida os alunos haviam ampliado ou não seu conceito de tradução e também verificar se o uso da tradução na aprendizagem de LE era considerado benéfico ou não.

Dos 11 estudantes, 4 relataram que depois da SD realizada perceberam que a atividade tradutória envolve uma série de fatores, além do lingüístico. A frase abaixo exemplifica essa ideia:

Antes nunca había pensado que un traductor tiene que tener en cuenta muchos aspectos y conocimientos culturales de la lengua a ser traducida y también de lengua madre.

Em relação à segunda pergunta, todos os alunos responderam que consideram o uso da tradução na aprendizagem de línguas uma ferramenta positiva, pois se trabalha com as particularidades da LE e também da língua materna; aspectos culturais; aumenta o vocabulário, entre outras razões. Abaixo seguem dois depoimentos dos alunos que ressaltam essas questões:

(...) conocemos la cultura, las palabras (...) y ter que escribir o pesquisar nos ayuda a practicar, aumentar y recordar nuestro vocabulario.

(...) cuando uno traduce hay todo un trabajo de investigación de la lengua y la cultura, eso puede ser una actividad benéfica y muy interesante a los estudiantes.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo retomar uma questão polêmica no processo de ensino e aprendizagem de LE: o uso da tradução. Como vimos, há professores e alunos que apresentam uma certa resistência ao uso da tradução em sala de aula, pois acreditam que pelo fato de usar a língua materna não é uma ferramenta vista com bons olhos. Normalmente tais crenças estão enraizadas em conceito de tradução bastante restrito, isto é, entender o processo tradutório apenas como decodificação lingüística.

Neste trabalho apresentamos uma proposta que tem como objetivo ampliar essa visão reducionista sobre a tradução, trazendo elementos extralingüísticos como fundamentais no processo tradutório. Nord (1991) elenca uma série de fatores que o tradutor deve levar em consideração ao traduzir um texto, dentre eles a autora destaca: conhecer o público-alvo e o contexto cultural, conhecer as características do gênero textual a ser traduzido e o propósito da tradução. Com esses elementos definidos, o aluno-tradutor poderá direcionar e tomar decisões coerentes e adequadas ao público-alvo.

A partir da SD que elaboramos, os alunos foram levados a refletir sobre todas essas questões que envolvem o processo tradutório e sendo assim, tentamos mostrar-lhes que para traduzir não basta apenas ter conhecimentos gramaticais da LE, é necessário pesquisar e analisar cada escolha tradutória de acordo com a cultura que receberá a tradução.

Por isso, avaliamos a nossa escolha da perspectiva funcionalista da tradução bastante acertada, visto que possibilitou que os aprendizes de ELE refletissem através da tradução das tirinhas sobre a indissociabilidade de língua e cultura em todo o processo tradutório. E consequentemente, a nossa

proposta pedagógica demonstrou que é possível sim, o uso da tradução como ferramenta de ensino de LE, de forma que ultrapasse as análises focadas apenas nos aspectos linguísticos dos textos, e portanto, se considere também os aspectos sócio-culturais.

Referencias

- AGRA, A *integração da língua e da cultura no processo de tradução*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2007, p. 1-18. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf> . Acesso em: 10 junho de 2013.
- ALONSO, M. El cómic en el aula de ELE: una propuesta didáctica. Nebrija, 2012.
- AZENHA, Carlos. *Tradução técnica e condicionantes culturais: Primeiros passos para um estudo integrado*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 1, n. 1, 71-92, 2001.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 2, 2007.
- BOMFIM, B B. S. B.; CONCEIÇÃO, M P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- CHECCHIA, R.L.T. *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2002.

- COSTA, Walter C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, P. Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 282-291.
- HINOJOSA, Fedra ; LIMA, Ronaldo. *A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira*. Bocc. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-10, Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2013.
- LIBERATTI, Elisângela. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, jan/jul, 2012.
- Marcuschi, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MELO, Noemi T. *Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Junho, 2012. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/cursos/dissertacoes/Noemi_Teles_de_Melo_-_Dissertacao.pdf>
- NORD, C. *Text Analysis in translation*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.
- SILVA, G. M. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 2005.
- SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A.. (Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, SC: UFSC, 2007.
- WENDEN, Anita. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986a.

OS DICIONÁRIOS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE PARA BRASILEIROS: ANÁLISE DE ATIVIDADES INTEGRADORAS PARA A APRENDIZAGEM DO LÉXICO

Carla Severiano de Carvalho

1. Introdução

Desenvolveu-se nos últimos vinte anos um amplo consenso, no âmbito educativo, sobre a importância de explorar a investigação dos processos de ensino e aprendizagem do vocabulário em línguas estrangeiras (LE)¹ dentro dos estudos de aquisição, ensino e aprendizagem de LE, agrupando-os informa Maiguashca (1993 *apud* VILAÇA, 2009) em cinco correntes: a) bibliografias especializadas; b) estudos de aquisição/aprendizagem de vocabulário. c) elaboração de dicionários; d) construção de materiais de ensino; e) análise de técnicas e estratégias de ensino.

O presente trabalho se desenvolve dentro desta última corrente cuja finalidade principal é a observação e revisão de recursos de ensino do vocabulário. Centra-se na análise de algumas atividades de exploração lexical propostas pelos livros didáticos produzidos no Brasil e a possibilidade de utilização de dicionários na realização/solução das mesmas. Para isso, serão considerados os aportes teóricos da lexicografia didática.

A análise das atividades propostas pelos livros didáticos e a sua possível integração com os dicionários de aprendizagem de E/LE pretende responder à seguinte pergunta: os livros didáticos oferecem atividades que requerem a utilização do dicionário no momento de estudar o léxico?

1 | Utilizaremos o termo “língua estrangeira” para nos referir a uma língua diferente da materna (LM) seja qual for o contexto de aprendizagem.

2. Reflexões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem de E/LE e a lexicografia didática

O ensino de E/LE no Brasil suscita muitas inquietações. As mudanças didáticas e metodológicas surgidas a partir da publicação do *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER: 2001), provocou nas instituições, centros e escolas do Brasil, que se dedicam ao ensino de idiomas, um ajuste das suas programações e dos seus currículos a essa nova visão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entre os métodos e enfoques para o ensino e aprendizagem de E/LE se destacam diversos conceitos e tendências metodológicas para o estudo do léxico e a cada um deles lhe corresponde uma determinada consideração que se reflete como é natural, na forma de ensinar vocabulário. Ao examinar como os métodos e enfoques através do tempo, Morante Vallejo (2005) caracteriza três etapas.

A primeira é das *estructuras lingüísticas e lista de palabras*, a qual se baseia nas teorias estruturalistas e de análise contrastivo, que contrapõem a uma descrição científica da LE uma descrição paralela da primeira língua adquirida, a língua materna (LM). Os princípios estruturalistas de descrição e análise da língua servem de base constitutiva dos métodos Gramática e Tradução, Método Direto, Método Situacional e Audiolingual. São características do método Gramática e Tradução, respeito ao léxico, a utilização de listas bilingues de vocabulário organizadas por campos semânticos; o Método Direto explica o vocabulário com desenhos etiquetados e demonstrações; enquanto que o Situacional prioriza o estabelecimento de bases científicas para a seleção de vocabulário e o Audiolingual enfatiza a produção limitada do mesmo.

A segunda etapa se orienta *em direção à valorização do léxico*. Surgida como uma reação à aprendizagem sintética. Essa etapa está ainda influenciada pelo estruturalismo, no entanto se encontra respaldada pelas contribuições da etnografia da comunicação e pelos primeiros trabalhos de Meara (1983 *apud* Morante Vallejo, 2005), que concebem a aprendizagem de vocabulário como uma habilidade ativa do aprendiz. O conceito de competência comunicativa introduzido por Hymes (1972 *apud* Morante Vallejo, 2005) e a valorização dos aspectos sociolinguísticos e pragmáticos da linguagem e a linguística cognitiva repercutem diretamente no entendimento do léxico e sua apresentação.

Entre os métodos de ensino que caracterizam essa etapa dos estudos lexicais se destacam o Enfoque Comunicativo e o Enfoque Natural. O primeiro considera que o vocabulário se desenvolve de maneira natural mediante a exposição à LE; o segundo defende que o desenvolvimento léxico tem que estar baseado na evidência de sua estrutura e na consciência de que há algumas estruturas que não podem ser traduzidas literalmente, mas contextualmente.

Na terceira etapa são defendidos os *aspectos qualitativos do desenvolvimento léxico*, a qual abarca desde meados dos anos oitenta até a atualidade e se caracteriza pela gestão da aprendizagem do léxico, considerando que o processo de aprendizagem de vocabulário é um processo qualitativo. Esta etapa está dirigida tanto ao processo cognitivo, desenvolvimento de um léxico mental, como ao fomento das técnicas indispensáveis para o reconhecimento, identificação e, sobretudo, reinterpretação de palavras. O *Lexical Approach* (Lewis, 1993 *apud* Morante Vallejo, 2005) é o principal método que revela essa nova tendência. Esse enfoque considera a unidade léxica como unidade de aprendizagem e seu objetivo é desenvolver nos aprendizes a habilidade de combinar palavras. Não existe, portanto, uma separação real entre léxico e gramática, mas uma interrelação entre eles.

Ao final dos anos setenta, a investigação sobre os processos de aprendizagem e ensino do vocabulário em LE começa a ocupar uma posição privilegiada dentro dos estudos de aquisição de línguas a partir do desenvolvimento de uma linha de investigação especificamente sobre a competência léxica, que se centra especialmente nas tentativas de definir o que significa conhecer uma palavra.

Cabe ressaltar que esse movimento de integração linguística serve de base ao surgimento do enfoque comunicativo para o ensino de línguas. M. Canale (1983 *apud* LARA, 1996) é um dos primeiros autores a relacionar o conceito de competência comunicativa definido por Hymes com o ensino de segundas línguas e a analisar os componentes que a integram, a saber: a *competência gramatical*, a competência discursiva, a competência sociolinguística e a competência estratégica.

2.1 Conceitos básicos da lexicografia didática: o uso do dicionário em aulas de E/LE

De acordo com Fuertes (2001 *apud* García de Quesada, 2001), é possível definir a lexicografia como a *praxis de la lexicología* que se ocupa da elaboração de dicionários. No entanto, a lexicografia como disciplina não se limita somente à compilação de dicionários, mas também engloba

um importante corpo de estudos teóricos, conhecidos normalmente como lexicografia teórica ou metalexicografia. A parcela da lexicografia que se relaciona especificamente com os dicionários que se elaboram para estudantes – de língua materna ou não – é qualificada de “didática”. Conforme Hernández (2000), a realização de investigações e experiências que tenham em conta a perspectiva do destinatário do dicionário são os objetivos fundamentais da lexicografia didática. Tais objetivos revelam a importância da formação dos usuários dos dicionários e o entendimento de como essas obras podem ensinar aos estudantes e de que maneira os estudantes podem aprender mais quando os utilizam, produzindo um conhecimento idôneo da língua, uma reflexão sobre a linguagem e o desenvolvimento das competências comunicativas.

2.1.1 O USO DO DICIONÁRIO: IMPORTÂNCIA E APLICAÇÕES

A noção de dicionário como eixo pedagógico no qual se deve articular o ensino e aprendizagem do léxico corrobora o conceito de aprendizagem proposto por Krashen (1981 *apud* Morante Vallejo, 2005), que sugere que aprender uma palavra não é unicamente compreender seu significado, mas conhecer seu uso gramatical e pragmático em determinado contexto.

Nesse sentido, Martín García (1999) estabelece duas funções fundamentais desempenhadas pelos dicionários: 1. Obra de compreensão: o dicionário é um instrumento descodificador, que permite determinar o significado bem como a equivalência léxica de uma palavra em atividades como a leitura ou a compreensão oral; 2. Obra de produção: o dicionário adquire um valor codificador, facilitando informação sobre o uso das palavras tanto em atividades orais como escritas.

2.1.2 TIPOLOGÍA DE DICIONÁRIOS E ENSINO DE E/LE

Os dicionários destinados ao ensino e aprendizagem de uma língua são denominados dicionários de aprendizagem (DA). Contreras Izquierdo (2000) resumiu a constituição dessas obras, sob uma perspectiva que vai além de suas características e de seu papel no processo de aquisição:

[...] uma ferramenta imprescindível para a aquisição do léxico e seu correto emprego, já que além da informação semântica essas obras proporcionam outro tipo de indicações, tanto de caráter gramatical como pragmático, imprescindíveis para o adequado

uso das vozes (CONTRERAS IZQUIERDO, 2000: 273. Tradução nossa.).

Existe um consenso na consideração da constituição e funcionalidade dos DA. No entanto, a responsabilidade de sua autoria atribuída majoritariamente a lexicógrafos gera algumas inseguranças em relação a sua exploração didática. Os Dicionários Monolíngues de Aprendizagem (DM) são caracterizados pela descrição das unidades de uma língua estabelecidas nessa mesma língua, estes tipos de dicionários são considerados muito úteis na aprendizagem de vocabulário, pois segundo Martín García (1999) obriga o aluno a refletir sobre os contextos de uso da palavra. Os Dicionários Bilingues de Aprendizagem (DB) são caracterizados por relacionar o vocabulário das duas línguas através de equivalentes, os DB podem ser bidirecionais ou monodirecionais: no primeiro caso, é possível acessar a informação a partir de qualquer uma das línguas; no segundo caso, somente é possível consultá-la em uma direção e uma língua é priorizada.

Os Dicionários Bilingualizados de Aprendizagem (DBA) apresentam um lema e uma definição na mesma língua, seguidos de um equivalente ou tradução a outra língua (normalmente a LM do usuário). Os DBA são obras lexicográficas baseadas nos dicionários monolíngues nos quais se traduziram totalmente ou parcialmente a informação situada à direita do artigo, que habitualmente corresponde à definição.

3. Discussão sobre o uso do dicionário como ferramenta didática no ensino e aprendizagem de E/LE no Brasil

O ponto de partida do presente estudo e análise é que o ensino do léxico na educação de E/LE para brasileiros se centra majoritariamente numa abordagem proposta a partir de listas de palavras, tendo como principal recurso o livro didático e, em alguns casos a utilização indiscriminada do dicionário como ferramenta de consulta com o fim de encontrar o significado denotativo e informativo das palavras.

Essa ideia está de acordo com a afirmação de Lubies (2008) em seu estudo sobre as estratégias de ensino do léxico.

[...] o léxico na educação média se centra unicamente no significado denotativo e informativo das palavras e não considera os elementos sociais y culturais destas, o que deriva numa grande

falência si se considera que o significado das palavras nasce e se configura nos usos sociais destas, os quais, posteriormente, vão se estabelecendo até adotar a forma do significado denotativo, o qual pode ser mais ou menos fixo, mas não é em absoluto o único significado (LUBIES, 2008: 01. Tradução nossa).

Com o fim de averiguar as atividades lexicais propostas pelos livros didáticos, selecionamos três livros didáticos de E/LE para brasileiros. Os referidos livros, selecionados a partir do uso em salas de aula do ensino médio, são: *Encuentros*, *Listo* e *Expansión*.

3.1 Análise das atividades lexicais propostas pelo livro didático ENCUEUNTROS

Encuentros, Ensino Médio, de Martins e Pacheco (2006), é um curso de espanhol como língua estrangeira para brasileiros; se dirige aos estudantes do Ensino Médio de todo o país. Em sua apresentação, os autores expõem entre seus objetivos oferecer uma sequência de progressão dos conteúdos léxicos considerando a diversidade e grande variedade dentro da língua espanhola e a realidade brasileira, com sua variada gama de situações regionais, e os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade e de acordo com “os recentes estudos e investigações referentes às metodologias de ensino e aprendizagem de idiomas de línguas estrangeiras ou segundas línguas” (MARTINS E PACHECO, 2006: 03). A seção “Léxico” está relacionada com os conteúdos da unidade correspondente, e se apresenta ao longo de todo o livro isolada de qualquer outro aspecto linguístico através de glossários ou listas que contrastam o espanhol e o português. No há, ao longo do livro, nenhuma atividade que requeira explicitamente a utilização do dicionário como obra de consulta e aprendizagem. No entanto, é possível encontrar atividades de exploração lexical, na qual se solicita “as melhores” equivalências a determinadas palavras na língua materna, como se averigua nas figuras a seguir.

03. Las mejores traducciones para las palabras marcos (l.06) y planteamientos (l.12) son

- a) hábitats y plantas.
- b) ambientes y planejamentos.
- c) cenários y plantéis.
- d) contornos y projetos.
- e) paisagens y propostas.

Fig. 1 - Encuentros (p. 59).

A atividade ilustrada na Fig. 1 se constitui o típico exercício de vocabulário. Pede-se que o aprendiz, somente através das informações sobre o contexto no qual estão inseridas determinadas palavras, informe a melhor tradução encontrada na sua LM. Desconsiderando assim, as múltiplas possibilidades de significados denotativos e conotativos que elas possam ter.

08. Assinale a alternativa em que todas as palavras estejam corretas

- a) gersey – chorrar – hembra
- b) abogado – mui – jirafa
- c) vezes – aluno – hilo
- d) alcool – onra – ginasia
- e) zanahoria – hombro – alhelí

Fig. 2 - Encuentros (p. 88).

A atividade ilustrada na Fig. 2 enfoca a ortografia das palavras, aspecto muito importante na aprendizagem da LE. No entanto, em seu desenvolvimento apresenta palavras soltas que não possuem nenhuma relação entre forma e significado, o que provavelmente ajudaria a esclarecer dúvidas que frequentemente confundem aos estudantes. Além disso, não oferece ao aprendiz a possibilidade de utilização do dicionário ou de qualquer recurso no momento de escolher as opções corretas e depois comprovar a veracidade de suas respostas.

14. Assinale a alternativa cujas palavras são todas masculinas:

- a) aguardiente – desorden – estante – pétalo
- b) leche – centinela – labor – color
- c) desorden – alarma – cárcel – costumbre
- d) cutis – equipo – paradoja – legumbre
- e) nariz – fraude – crema – sangre

Fig. 3 - Encuentros (p. 90).

A atividade ilustrada na Fig. 3 está inserida no âmbito da morfologia e explora a flexão das palavras a partir de uma seleção de vocábulos heterogênicos da LM e da LE (tema abordado anteriormente no livro) do aprendiz. Para sua realização não está explícita a necessidade de utilização de qualquer outra ferramenta. Consideramos que a variação do gênero gramatical poderia ser melhor explorada com a inserção de substantivos ambíguos e tendo a ajuda dos dicionários como meio de indicar a diferença de uso entre uma e outra forma.

A partir dos exemplos oferecidos e da análise realizada em todo o livro didático *Encuentros* podemos afirmar que a exploração lexical da LE se realiza sem o desenvolvimento da informação extralinguística contida ali. Não há nenhuma menção à utilização de uma obra lexicográfica de qualquer tipo.

3.2 Análise das atividades lexicais propostas pelo livro didático LISTO

Em *Listo*, Milani *et al* (2005) propõem aos estudantes brasileiros do ensino médio o estudo de E/LE a partir de uma perspectiva textual dos diferentes temas y conteúdos (gramaticais e lexicais). Ao longo do livro existem muitas referências ao léxico, no entanto somente é possível encontrar três propostas de atividades que requerem a utilização do dicionário para conhecer e consolidar o vocabulário:

CAJÓN LEXICAL

En cada sección de ejercicios siguientes, rellena los huecos con las palabras del recuadro. Para ayudarte utiliza el diccionario.

El cuerpo HUMANO

1 En el campo y en la montaña

Al tener cuestras y una gran diversidad de terrenos –más o menos rocosos, con o sin vegetación–, estos dos entornos resultan perfectos para realizar diversos ejercicios que pueden ser muy efectivos.

a) Hacer fondos sobre un árbol

pies manos
pectorales espalda
brazos tronco
pecho



Efectos Ejercita la parte superior del cuerpo-triceps, pectorales.

Manera correcta Apoya las manos en el tronco de un árbol o una roca, con los brazos extendidos a la altura del pecho y los pies un paso más atrás.

Errores Arquear la espalda hacia dentro y hacia fuera hace aumentar la tensión en toda la columna vertebral.

Fig. 4 - Listo (p. 22).

A primeira atividade encontrada em *Listo* que requer a utilização do dicionário (Fig. 4), não o considera como uma ferramenta imprescindível para a realização do proposto. A utilização do dicionário é sugerida como um auxílio ou consulta caso o aprendiz não consiga relacionar as palavras oferecidas numa pequena lista com os contextos apresentados. De simples exploração do vocabulário das partes do corpo humano, essa atividade não aproveita bem os recursos que pode oferecer uma obra lexicográfica no momento de consolidar dito conteúdo.

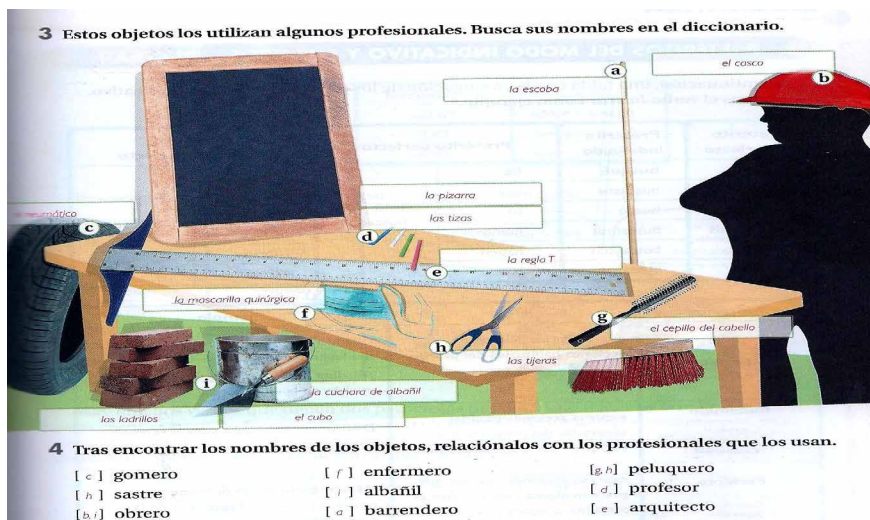


Fig. 5 - Listo (p. 81).

A atividade seguinte (Fig. 5) parte do conhecimento que possui o aluno em sua LM sobre os nomes de determinados objetos, para depois propor a busca pelo equivalente “exato” na LE. Trata-se, pois, de uma atividade de simples exploração de vocabulário de objetos e profissões, sem nenhuma outra reflexão.

1 Busca en el texto las siguientes palabras o expresiones y, a partir de su contexto, indica sus significados. Utiliza el diccionario en caso de duda.

Párrafo 1	Párrafo 2	Párrafo 3	Párrafo 4
a) salir adelante	d) cambios	f) juega un papel	h) deseable
b) desenvolverse	e) rodean	g) llamar la atención	i) exitosa
c) ámbito			j) competencia

e	circundan	j	disputa, competición
d	alteraciones	i	que tiene éxito
c	esfera	h	que merece ser deseado
b	relacionarse o proceder con habilidad	g	interesar
a	superar un problema	f	tiene importancia; cumple una función

Fig. 6 - Listo (p. 91).

A última atividade de explícita utilização do dicionário presente em *Listo* (Fig. 6) está também baseada no uso do vocabulário. Em seu desenvolvimento, considera o contexto e a ajuda do dicionário para indicar significados correspondentes às formas oferecidas, aspecto contrário ao proposto na atividade encontrada no livro *Encuentros* (Fig. 1) analisada

anteriormente, por exemplo, e que mostra, de certo modo, ao aprendiz, os significados múltiplos que pode ter uma só palavra.

A análise realizada no livro didático *Listo* nos permite determinar certo interesse do seu autor por atividades que utilizam o dicionário como obra de consulta e que nestas atividades os dicionários desempenham as duas funções básicas das que fala Martín García (1999): codificadores (Fig. 4 y 5), que facilitam informação sobre o uso de palavras em atividades escritas e decodificadoras, embora em um único caso (Fig. 6), como obra de compreensão e produção. A pesar de ser unânime a utilização do dicionário relacionado ao âmbito lexical da língua meta (estudo do vocabulário).

3.3 Análise das atividades lexicais propostas pelo livro didático *EXPANSIÓN*

O livro *Expansión* (Romanos y Carvalho, 2002), criado para atender as necessidades do estudante brasileiro do ensino médio ou superior, está dividido em 24 unidades, nas quais se desenvolvem diferentes habilidades da comunicação oral e escrita em língua espanhola através das seções: *Gramática*, *Léxico*, *Expresiones* e *Página Cultural*. O apartado dedicado à exploração lexical não oferece atividades de aperfeiçoamento e/o reflexão sobre o uso do vocabulário, mas sim lâminas ilustradas que tem como objetivo provável auxiliar ao estudante associar as formas e os significados correspondentes oferecidos em LM e LE. A pesar disso, na seção destinada aos conteúdos gramaticais é possível encontrar, sobretudo no que se referem ao estudo dos falsos cognatos, atividades nas quais “se tenta descobrir o verdadeiro significado das palavras” para o que se inclui a solicitação de realização de traduções de frases do português ao espanhol com a ajuda de um vocabulário mínimo. A seguir, alguns exemplos:

HETEROSEMÁNTICOS (FALSOS AMIGOS)

Son palabras parecidas a ciertos vocablos portugueses, pero que tienen significados distintos.

Según el contexto de cada frase, intenta descubrir el verdadero significado de las palabras en destaque.

- 1) Mi nombre es Julio y mi **apellido** es Ramírez.

Explicar: "apellido" (port.) = mote, sobrenombre (esp.)

= sobrenome

- 2) Es un **cachorro** de gata.

Explicar: "cachorro" (port.) = perro (esp.)

= filhote (mamífero)

- 3) Quiero un **vaso** de agua.

Explicar: "vaso" (port.) = tiesto, maceta (esp.)

= copos

- 4) Mm, ¡qué perfume **exquisito**!

Explicar: "exquisito" (port.) = raro (esp.)

= delicioso, supremo

- 5) El contador trabaja en una **oficina**.

Explicar: "oficina" (port.) = taller (esp.)

= escritório

- 6) Necesito una **escoba** para barrer.

Explicar: "escova" (port.) = cepillo (esp.)

= vassoura

- 7) Es una calle **larga**: son casi 10 km.

Explicar: "largo" (port.) = ancho (esp.)

= longa, comprida

- 8) Él no es gordo, es **flaco**.

Explicar: "fraco" (port.) = débil (esp.)

= magro

Fig. 7 - Expansión (p. 12).

A primeira atividade de conteúdo lexical encontrada em *Expansión* (Fig. 7) explora os falsos cognatos. Nela se apresentam os heterossemânticos como “palavras parecidas e de significados diferentes” para depois pedir aos estudantes que descubram, a partir dos contextos das frases apresentadas, o “verdadeiro significado” delas em sua LM. Trata-se de uma atividade que não considera a variedade de significados que pode possuir uma palavra em seus diversos contextos e também não considera os aportes das obras lexicográficas para consolidá-los.

Escribe en español:

VOCABULARIO
trabalho: trabajo
agradável: agradable
surpresa: sorpresa

- 1) O marido da secretária vai à universidade de trem.
 El esposo/marido de la secretaria va a la universidad en tren.
- 2) Eles estão na igreja que há perto do shopping center.
 Ellos están en la iglesia que hay cerca del centro comercial.
- 3) O meu amigo está na praia com sua família.
 Mi amigo está en la playa con su familia.
- 4) Você vai ao colégio de carro, de ônibus ou de metrô?
 ¿(Tú) vas al colegio en coche, en autobús o en metro?
- 5) Eu vou falar com a minha amiga sobre o trabalho de Geografia.
 (Yo) voy a hablar con mi amiga sobre el trabajo de Geografía.
- 6) Ele vai ter uma agradável surpresa no Dia dos Pais; ela, no Dia das Mães.
 Él va a tener una agradable sorpresa (en) el Día del Padre; ella (en) el Día de la Madre.

Fig. 8 - *Expansión* (p. 39).

A seguinte atividade retirada de *Expansión* (Fig.8) exercita o vocabulário relacionado com os lugares e os meios de transporte, apresentados anteriormente em lâminas, por meio de uma atividade que recorda o Método de Gramática e Tradução, uma vez que apresenta orações escritas na LM do estudante e lhe sugere que as traduza á LE partindo de um reduzido vocabulário apresentado em ditas lâminas e representadas ao lado numa pequena lista. Definitivamente, trata-se de uma atividade sem nenhuma reflexão sobre o uso da língua.

C) Subraya la sílaba tónica de cada palabra y léelas en voz alta:

1) homeó pa ta	2) cereb ro	3) ní vel	4) pant ano
5) rú brica	6) democ racia	7) ter apia	8) acad emia
9) elo gio	10) fob ia	11) oxí geno	12) ortop edia
13) imá n	14) pú dico	15) an emia	16) arquetí po

Fig. 9 - *Expansión* (p. 100).

A terceira atividade retirada de *Expansión* (Fig.9) é uma atividade gramatical e de pronúncia. A sua proposta é explorar os heterotônicos existentes na LM e na LE e consolidar os diferentes sons em LE com a pronúncia dos mesmos. Acreditamos que também nesse caso seria possível desenvolver aspectos relacionados com o vocabulário e o seu significado com a utilização do dicionário como ferramenta de consulta. De todas as formas, não há em *Expansión* qualquer atividade de tratamento do léxico que sugira a utilização de um dicionário.

Em resumo, entre os livros didáticos examinados somente em um deles, *Listo*, aparece algumas atividades que promovem o uso do dicionário e oferece a mínima menção sobre o seu uso. Os demais quase não demonstram a mínima preocupação em explorar as possibilidades de auxílio da lexicografia didática no processo de ensino e aprendizagem de E/LE.

4. Conclusão

O desenvolvimento do presente estudo, a partir dos pressupostos da lexicografia didática e da análise de atividades presentes em três livros didáticos oferecidos e utilizados no mercado editorial brasileiro, nos permitiu tirar algumas conclusões em relação ao caráter do ensino e aprendizagem do léxico nas aulas de E/LE no Brasil:

Por uma parte, percebemos que as atividades nas quais se propõem o desenvolvimento do conhecimento lexical não requerem o simplesmente não sugerem a utilização de um dicionário. Por outra parte, se apresentam mediante enunciados que valorizam a aprendizagem de um único significado denotativo de um grupo “seleto” de palavras. A carência que detectamos se deve, claro está, à ausência de reflexão sobre os usos comunicativos da língua, que derivam do desenvolvimento das competências comunicativas; ao privilégio da forma excludente do saber linguístico (conteúdos, conhecimentos nocionais), que neste caso se traduz na definição das palavras, no significado denotativo das; por parte dos editoriais que, embora tragam nas suas apresentações iniciais tais objetivos, não os exercem na prática.

A conclusão desta investigação esclarece que, igualmente importante ao desenvolvimento e à evolução do ensino e aprendizagem do léxico ao longo de várias teorias e enfoques, é fundamental que os professores introduzam a prática de consulta das obras lexicográficas, capazes de oferecer informações múltiplas sobre determinada palavra, convertendo ditas obras numa necessidade e objetivo do ensino e aprendizagem de E/LE. Para isso, consideramos também que a lexicografia didática do espanhol, cujo desenvolvimento e melhora é mais que evidente nos últimos anos (Contreras Izquierdo, 2000), deve afrontar seriamente o problema da não adequação dos dicionários com o fim de proporcionar aos usuários não nativos obras ajustadas às suas necessidades. Finalmente, esperamos que o presente estudo represente mais uma contribuição nas investigações acerca do ensino e aprendizagem de E/LE, precisamente na observação da importância dos estudos do léxico e sua relação com a lexicografia didática.

Referencias

- ALVAR EZQUERRA, Manuel, 2003. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Livros.
- BARALO, Marta. La Construcción do lexicón en espanhol/le: Transferencia y construcción creativa, em: *XI Congreso Internacional de ASOE - Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Zaragoza, 2000. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_oe/asoe/pdf/11/11_0165.pdf> Acesso: 25 out. 2010.
- BINON, J. ; VERLINDE, S., 2000. *A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda*. En: LEFFA, V. J. (org.) *As palavras e sua companhia o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT.
- BRABO CRUZ, M^a de Lourdes Otero, 2010. “Enfoques y Métodos en la ensino de línguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”, em: *IX Congreso Internacional de ASOE - Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Santiago de Compostela, 1998. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_oe/asoe/pdf/09/09_0422.pdf> Acesso: 23 Out. 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso Miguio, 2000. “La terminología en los dicionários de aprendizagem do espanhol”, em
:*XI Congreso Internacional de ASOE (Asociación para la ensino do espanhol como língua estrangeira)*. Zaragoza. Disponível em: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_oe/asoe/pdf/11/11_0273.pdf> Acesso: 26 dez. 2010.
- COSMES-CUESTA, Julián, 2006. “O uso do dicionário monolíngüe en la clase de OE: ¿un recurso olvidado?”, em: *ANPE: I Congreso Nacional: 2006, o año do espanhol en Noruega: un reto posible*. Universitet i Oslo. Disponível em: < <http://www.educacion.es/redoe/Biblioteca2006/anpe/TallerJulian.pdf>> Acesso: 21 dez. 2010
- DE BENITO, Jaime Climent, 2008. “Los dicionários semibilingües: Principios y clasificación desde un punto de vista didáctico”, en: FERNÁNDEZ, Dolores Azorín, 2008. *O dicionário como puente entre*

las lenguas y culturas do mundo. II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Alicante. Disponível em: <<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01478406433562373410046/030799.pdf?incr=1>> Acesso: 20 Out. 2010

DICIONÁRIO DE LA REAL ACADEMIA ESPANHOLA. 22º ed. Real Academia Espanhola, 2011. Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura> Acesso: 02 fev 2011

GARCÍA DE QUESADA, Mercedes, 2001. “Estructura definicional terminográfica en o subdominio de la oncología clínica”, en *Estudios de Lingüística do Espanhol*. Universidad de Granada: Facultad de Traducción e Interpretación - Departamento de Traducción e Interpretación..

GARCÍA MATA, Jorge, 2004. “Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de espanhol como língua estrangeira (OE) para o uso do dicionário”, en: XV Congreso Internacional de ASOE - *Asociación para la ensino do espanhol como língua estrangeira*. Sevilla. Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_oa/asoe/pdf/15/15_0382.pdf> Acesso: 10 dez. 2010.

HERNÁNDEZ, Humberto, 2000. *Retos de la Lexicografía Didáctica Espanhola*. Universidad de La Laguna. Disponível em: < <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03692741069236462977857/031297.pdf?incr=1> > Acesso: 20 dez. 2010

JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María, 2002. *O concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizagem y ensino de segundas línguas*. Vol. XXIV Núm. 2. Universidad de La Rioja: Atlantis. Disponível em: <http://www.atlantisjournal.org/Papers/24_1/jimenez.pdf> Acesso: 23 out. 2010.

LARA, Luis F., 1996. *Por una redefinición de la lexicografía hispánica*. Nueva Revista de Filología Hispánica. Tomo XLIV, v. 2., Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios do Colegio de México.

LUBIES, Rukmini Becerra, 2008. *Estrategias de ensino de léxico en língua materna*. Universidad de Chile: Cyber Humanitatis N°45. Disponível em: <http://cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21714%2526ISID%253D738,00.html> Acesso: 04 jan 2011.

- MALDONADO, Concepción, 1998. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Livros.
- MARTÍN GARCIA, Josefa, 1999. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Livros.
- MARTINS, Manoel Dias. PACHECO, Maria Cristina, 2006. *Encontros: espanhol para o ensino médio*. São Paulo: IBEP.
- MILANI, Esther... [et al.], 2005. *Listo: espanhol a través de textos*. São Paulo: Moderna.
- MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: < <http://michaois.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=coragem> > Acesso: 02 fev 2011.
- MORANTE VALLEJO, Roser Morante, 2005. *O desenvolvimento do conocimiento léxico en segundas línguas*. Madrid: Arco Livros.
- ROMANOS, Henrique. CARVALHO, Jaciara, 2002. *Expansión: espanhol en Brasil*. São Paulo: FTD.
- VV.AA. *Marco común europeo de referencia para las línguas: aprendizagem, ensino, evaluación*, 2002. Consejo de Europa. Instituto Cervantes, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_oe/marco/> Acesso: 28 dez.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa, 2009. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades de UNIGRANRIO, Rio de Janeiro; V. 8. Disponível em:< <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538> > Acesso: 01 jan 2011.

REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS INTERCULTURAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Cinthia Yuri Galelli

Introdução

Nos últimos anos, podemos observar o crescente uso do termo intercultural(idade) nos discursos educacionais do Brasil, sobretudo os que tratam da língua estrangeira. Esse termo vem ganhando espaço nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações curriculares, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos prefácios dos livros didáticos e nas inúmeras investigações acadêmicas publicadas sobre educação: artigos, dissertações, teses.

Segundo Fleuri (2003), as discussões sobre educação intercultural ganharam força no Brasil desde que os PCNs passaram a eleger a pluralidade cultural como um dos seus temas centrais, devido à necessidade de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais e ao fortalecimento das políticas afirmativas de minorias.

No caso das línguas estrangeiras, longe de ser um ensino focado exclusivamente nas estruturas linguísticas formais, na análise metalinguística, nas habilidades comunicativas, na preparação do mercado de trabalho ou vestibulares, o ensino intercultural tem como objetivo a promoção de outros aspectos no indivíduo: “ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais”, (BRASIL, 2006, p.148) sobre o estrangeiro e sobre o nacional.

Por outro lado, um ensino não pautado adequadamente sobre as bases da interculturalidade pode instaurar nos alunos representações negativas acerca da cultura alheia ou da própria cultura, reafirmar estereótipos,

preconceitos, e/ou simplesmente apresentar uma visão superficial da cultura estrangeira e do outro.

Se combater esses fatores por si só não é uma tarefa fácil para o professor de línguas, este ainda conta com a falta de formação adequada sobre o assunto, com a influência homogeneizadora da mídia, e muitas vezes somente pode recorrer aos materiais didáticos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar se os livros didáticos de espanhol utilizados nas escolas de ensino médio contemplam os procedimentos interculturais em consonância com as práticas discursivas dos documentos oficiais de educação e dos autores no livro do professor.

Referencial teórico

Antes de nos determos na análise dos livros, cabe-nos definir o que entendemos por ensino intercultural, com um levantamento das principais características elencadas por diferentes autores preocupados por essa temática associada ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa maneira apresentamos o nosso referencial teórico.

- a) Cultura e língua são vistas como elementos intrínsecos. Nos ensinamentos tradicionais, o saber cultural era tido como uma quinta habilidade, dentre falar, escrever, ouvir e ler. No ensino intercultural, esses dois domínios – língua e cultura não são entendidos separadamente, pois “a visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade” (BRASIL, 2000, p.31).
- b) O trabalho em sala de aula não pode se limitar à transmissão de informação sobre um povo, seu país e suas atitudes, pois para promover a competência cultural no indivíduo essa abordagem resulta insuficiente para desenvolver atitudes positivas para com outras culturas. O trabalho deve ser de observação, análise, experimentação e investigação (ALONSO CORTÉS, 2005).
- c) O professor de línguas não pode “ensaiar” o aluno para agir corretamente dentro dos comportamentos culturais dos povos que falam a língua meta, pois a interação é muito complexa para que possamos adivinhar e nos preparar para todos os detalhes que possam surgir numa comunicação, sendo assim, o trabalho que deve ser feito é o de promover uma “capacidade básica que os habilite a aprender a lidar

quando a ocasião aparecer” (WIDDOWSON, 1998 apud SALOMÃO, 2011, p. 19). Não é necessário focar em uma cultura específica e sim desenvolver habilidades para que se possa aplicar a qualquer cultura ou língua. O objetivo é que o aluno possa superar o etnocentrismo, reduzir o choque cultural, relativizar valores, desenvolver atitudes de tolerância, evitar atitudes de discriminação decorrentes de sentimento de superioridade cultural ou mesmo inferioridade, onde a outra cultura é vista como primitiva e/ou estranha.

- d) O falante intercultural é consciente de que sua cultura influencia a sua percepção e interpretação da realidade, sua maneira de sentir, agir e pensar, ou seja, sabe distanciar-se dos seus pontos de vista. (ALONSO CORTÉS, 2005)
- e) Envolve uma reflexão sobre as diferenças, os estereótipos e os pré-conceitos. O ensino intercultural deve enfatizar que “os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos.” (BASTOS apud MULIK, 2011, p.15).
- f) Segundo Kramsh (1995), o ensinar cultura não significa ensinar somente como as coisas são e têm sido, mas também como elas poderiam ter sido ou que outras formas elas poderiam ter.
- g) A cultura do aluno faz parte desse ensino. O encontro cultural é altamente produtivo, pois inconscientemente, percebemos aspectos de nossa própria cultura, pois tal percepção só aparece na situação de encontro, comparação e identificação. (CAÑAS apud ALONSO CORTÉS, 2005). Quando se fala sobre cultura nas aulas de língua estrangeira, imediatamente pensamos na cultura estrangeira, no entanto, basta um olhar diferenciado para professor e alunos descobrirem que dentro da própria sala de aula coexistem variedades culturais. Não existe uma cultura homogênea, pois “cada indivíduo possui identidade e cultura únicas que transformam qualquer sala de aula em um encontro multicultural”. (OLIVEIRA, 2007, p.162). A aula de língua deve, portanto, preparar o aluno para o exercício da cidadania nos níveis local, regional, nacional e internacional.
- h) Não é necessário que o aluno passe a imitar os padrões de comportamento de outras culturas. A competência intercultural não está somente ligada à noção de cultura, mas também à

identidade do aprendiz, “uma vez que tal competência implica não só compreender melhor a identidade e cultura do outro, mas a sua própria”. (OLIVEIRA, 2007, p. 30) Ainda segundo a autora, quando aprendemos nossa língua materna, estamos também adquirindo a nossa cultura e estruturando a nossa identidade e que não somos conscientes disso. Só conhecendo a si mesmo o estudante poderá se colocar no lugar do outro.

Discussões

Tendo em vista as características do ensino intercultural apresentados anteriormente, analisamos os três livros didáticos de espanhol do Ensino Médio que foram selecionados pelo PNLD de 2012– *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (2010), *El arte de leer español* (2010) e *Síntesis: Curso de lengua española* (2010).

Elegemos os livros recomendados pelo PNLD – 2012, para o ensino médio, por este se basear nos objetivos dos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* que diz na apresentação do documento: “O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta” (2000, p.4), e mais adiante:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a capacidade de analisar seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p.30)

A fim de limitarmos o nosso corpus, optamos por verificar como tais livros abordam a interculturalidade por um tema comum – a saber, o tema alimentação/comida/nutrição. Essa escolha justifica-se pois a) os três livros didáticos escolhidos apresentam uma lição exclusiva para essa temática b) acreditamos ser um valioso objeto de reflexões culturais já que a alimentação de cada comunidade nos remete aos contextos geográfico, econômico, histórico, além das necessidades físicas, etc c) o vocabulário referente às comidas varia de região para região e tradicionalmente os livros didáticos abordam as diferenças culturais se limitando a distinção lexical entre espanhol da península e espanhol da América.

Análise livros didáticos:

- El arte de leer español

Nas Reflexões Teórico-Metodológicas e Orientações Didáticas, as autoras explicitam os princípios teóricos que adotaram para a confecção do material: o sociointeracionismo, com as contribuições de Bahktin (1992).

Por no comprender el lenguaje de esta manera estática, la concebimos como práctica social, o sea, como una realidad en proceso, en cambio permanente, condicionada por aspectos no solamente lingüísticos. Así nuestra concepción de lenguaje constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeraccionales realizadas y actualizadas por sujetos sociohistoricamente situados.” (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.6)

Apesar de não mencionarem o termo intercultural nesse documento dedicado ao professor, a concepção de linguagem como prática social, a consideração pela situação em que os discursos são produzidos e o papel de destaque que confere ao destinatário e ao sujeito, portadores de identidades múltiplas, deixa subentendido que os procedimentos interculturais estão presentes na obra, assim como assinalado pelo PNLD 2012:

A coleção se caracteriza pela diversidade de origem dos textos selecionados. Isso garante que o aluno trave contato com produções de países que não costumam estar inseridos em coletâneas, contribuindo para a ruptura de estereótipos culturais. (...) No que se refere à legibilidade gráfica, bem como à apresentação de elementos não verbais, a coleção exhibe cuidado na elaboração do material. Valoriza o uso estético da linguagem e contempla a inter-relação entre a cultura brasileira e as hispânicas. Essa organização favorece a interculturalidade e o estudo da intertextualidade, fundamentais na construção do cidadão. (BRASIL, 2011, p.21)

A temática alimentação pertence ao primeiro volume, correspondendo ao 1º ano do ensino médio. Está situada na unidade intitulada “El cuerpo y la calidad de vida”, dedicada não somente a alimentação, como também à saúde física (exercícios físicos) e mental (níveis de estresse) sobretudo com relação às atitudes dos jovens. Dessa forma, a unidade está dividida, respectivamente, em três partes: “Bienestar, alimentación y calidad de vida”, “Salud, bienestar y niveles de estrés” e “Bienestar y actividades físicas”.

Exemplo de atividade intercultural do livro *El arte de leer español*:

No livro *Enlaces*, a primeira atividade da unidade relativa ao tema alimentação apresenta a figura de uma pirâmide alimentaria proposta em 2004 para a população espanhola. Em seguida há algumas questões sobre como interpretar a pirâmide, dando ênfase aos alimentos que se deve comer moderadamente, em consonância com o título da lição: *Bienestar, alimentación y calidad de vida*, e a oportunidade de conhecer o vocabulário relacionado aos alimentos contidos na pirâmide. Após a leitura da pirâmide, o aluno deve realizar a seguinte reflexão:

- *¿Conoces la pirámide alimentaria propuesta para la población brasileña? ¿Es muy distinta de la española?*
- *Haz una lista de los alimentos que aparecen en la imagen y que están en tu dieta semanal.*
- *Distribuyan los alimentos que consumen normalmente en una pirámide según las cantidades. Comparen esta pirámide con la indicada por los órganos de salud. ((PICANÇO; VILLALBA, 2010, p.99)*

A partir dessas questões, podemos verificar que este livro evoca de forma bastante interessante a atenção do aluno para a própria cultura: a) seja a nacional, focalizando o que é habitualmente possível que o brasileiro coma, pensando nos aspectos geográficos, na tradição do brasileiro à mesa; b) seja a regional - já que vivemos em uma país de área muito diversa e extensa; c) seja levando em consideração à identidade pessoal, sugerindo que o aluno pense nos seus próprios hábitos enquanto um ser único - suas próprias preferências alimentares -, ou um ser integrado em uma comunidade específica - hábitos dentro da família -, ou que suas condições econômicas lhes permitem ter o costume comer, etc. Nesta atividade, o aluno pode se perceber convivendo em uma sociedade plural, inclusive dentro de sua própria sala de aula, pois cada ser possui traços moldados pelo meio que lhes são característicos.

▪ Enlaces

No guia do professor, os autores explicitam além da estrutura das unidades e como estão dispostos os conteúdos, os princípios teóricos que norteiam a constituição do material didático, tais como a concepção de língua e da aprendizagem da mesma. O guia também expõe como abordaram os procedimentos interdisciplinares, os gêneros discursivos, o tratamento da gramática e o papel da interculturalidade.

“Toda actividad comunicativa transmite creencias, valores culturales e ideologías. Al conocer otra(s) cultura(s), los alumnos tienen la posibilidad de aumentar su percepción como ser humano y como ciudadano. Esto les permite ampliar su capacidad de analizar su entorno social, de comparar su forma de ser, actuar, pensar y sentir con la de otros pueblos y, por ende, de aprender a salir del centro, a considerar, coordinar las perspectivas de los demás en sus decisiones.(...) e insistir en la idea de que no existe una cultura única o mejor, sino que todas coexisten.”¹ (OSMAN et al, 2010, p.7)

O tema da alimentação está contido no segundo volume, que corresponde ao segundo ano do ensino médio, em uma unidade chamada *¿Lo que comes sabe a sano?* Ao apresentar a unidade, já está anunciado o que os alunos vão aprender: descrever e avaliar hábitos alimentares, dar ordens e conselhos, trabalho com os verbos no modo Imperativo, dizer o nome dos alimentos e elaborar um guia de saúde.

Exemplo de atividade intercultural do livro *Enlaces*:

A primeira atividade da unidade já propõe que o aluno pense os próprios hábitos em relação à frequência e o que comem em restaurante *fastfood*, com a seguinte questão:

- *¿Sueles comer en restaurantes de comida rápida? ¿Qué comes normalmente? ¿Te parece una alimentación sana? ¿Por qué?* (OSMAN et al, 2010, p.112)

A partir desta questão pode-se propor uma reflexão sobre a relação que o brasileiro passou a ter com esse tipo de restaurante, tematizando por que muitas vezes optamos por comer esse tipo de comida, e pensar como a globalização contribui para que mudemos nossos hábitos alimentares.

Em seguida, o livro nos apresenta menus de duas filiais, uma se encontra na Espanha e outra no Brasil, de uma mesma franquia fictícia,

1 | Toda atividade comunicativa transmite crenças, valores culturais e ideologias. Ao conhecer outras culturas, os alunos têm a possibilidade de aumentar sua percepção como ser humano e como cidadão. Isso lhes permite ampliar sua capacidade de analisar seu entorno social, de comparar sua forma de ser, atuar, pensar e sentir com a de outros povos e, portanto, a aprender a sair do centro, a considerar e coordenar as perspectivas dos demais em suas decisões. (...) no caso do espanhol, é importante chamar a atenção sobre a riqueza cultural relacionada com os países hispano falantes e insistir na ideia de que não existe uma cultura única ou melhor, mas sim que todas coexistem.

chamada *All Sandwich*. O consumidor deve montar seu lanche, escolhendo o tipo de sanduíche, o molho, o complemento, a bebida e a sobremesa.

As atividades referentes a esses menus são:

- *All Sandwich es una red internacional de restaurantes de comida rápida. Observa los menús de España y Brasil, compara con sus productos y contesta a las preguntas.*
a) *¿Encuentras diferencias entre los dos menús? ¿Cuáles?*
b) *A pesar de tratarse de una empresa multinacional, ¿por qué algunos productos son diferentes en los dos países?* (OSMAN et al, 2010, p.112)

O aluno perceberá que mesmo se tratando de filiais, geralmente possuem a mesma forma arquitetônica, oferecem os mesmos produtos, a mesma forma de atendimento e etc, o cardápio tende a diferenciar-se, ainda que sutilmente, para adaptar-se aos costumes e necessidades de cada país.

Começando pelo Passo 1, de escolha do lanche: frango, almôndegas e vegetariano no Brasil e *pollo*, *jamón serrano* e *atún* na Espanha, temos a oportunidade de apresentar ao aluno a diferença entre o presunto que comemos no lanche brasileiro e o *jamón* que se come na Espanha, bem como explanar a importância deste nos hábitos espanhóis. Outra diferença que se faz notável é a inclusão do lanche de atum no cardápio espanhol, enquanto que o brasileiro não oferece nenhuma opção de peixe. Esse fator nos leva a refletir se essa opção está condicionada por fatores geográficos, podendo-se discutir também quais regiões do Brasil comem mais e quais comem menos peixe.

Outras possíveis discussões se dão pelo fato de o cardápio brasileiro ter incluído um sanduíche vegetariano, pois essa tendência ao vegetarianismo tem crescido em nosso país nos últimos anos, uma pesquisa do IBOPE² (Instituto Brasileiro de opinião pública e Estatística), publicada em outubro de 2012, revelou que, 8% da população brasileira (15,2 milhões) é vegetariana. A Espanha, pelo contrário, ainda é um país com um número relativamente pequeno de vegetarianos, situação que pode se alterar devido à tendência mundial. O país possui somente 200.000³ pessoas vegetarianas, o que corresponde aproximadamente a 0,5% da população.

Na escolha do molho, no Passo 2, também há algumas diferenças entre as opções. Na Espanha aparecem opções que se supõe que sejam mais

2 | <http://vista-se.com.br/redesocial/ibope-2012-152-milhoes-de-brasileiros-sao-vegetarianos/>. Acesso em 15 de junho de 2013.

3 | <http://www.redvegetarianos.com/forum/topic/99>, acesso em 20/05/2013

frescas e que, aparte da mostarda, não são aceitas como comuns entre a maioria dos brasileiros, ou pelo menos não em restaurantes de comida rápida, como iogurte e limão, pasta de amêndoas, molho de gergelim. Também podemos observar que no cardápio espanhol não há a opção de ketchup, molho muito consumido entre os brasileiros. No Brasil há ainda a opção do vinagrete, um prato comum na culinária brasileira.

Também há discrepância na escolha do complemento. A franquia espanhola oferece, além de batata frita comum nos dois cardápios, uma salada e o *gazpacho*, uma espécie de sopa de tomate que se toma fria, uma receita de origem espanhola e por lá muito apreciada. Nas opções da franquia brasileira, temos outras opções, como por exemplo, duas opções de frituras: batata e mandioca fritas. Observa-se que os autores poderiam também ter incluído, nas atividades, uma reflexão sobre o consumo da mandioca, seus diferentes modos de preparo nas comidas latino-americanas e seus diferentes nomes, de origem americana, que essa raiz recebeu no Brasil, de acordo com a influência indígena em cada região.

Quanto à sobremesa, a Espanha inclui doces caseiros como *crema catalana* e *natilla*, além das frutas da estação, que não são oferecidas no cardápio do Brasil. Em relação à bebida, a franquia brasileira oferece água de coco, fruto típico de regiões tropicais, como a grande parte do Brasil.

- Síntesis – Curso de lengua española.

No manual do professor do livro *Síntesis*, somos apresentados à estrutura da obra, aos pressupostos teóricos e aos princípios gerais orientadores da coleção, como a concepção de linguagem e aprendizagem, o lugar da língua materna e da gramática, o sentido da avaliação, a diversidade das práticas discursivas e a tipologia dos exercícios. Segundo os autores, essa coleção está fundamentada nos princípios sociointeracionais, que concebe a aprendizagem como uma experiência social, ou seja, leva em consideração a função da linguagem, destinada a um determinado ouvinte/leitor dentro de uma situação social. As bases para essa concepção de linguagem provêm das ideias bahktinianas e vygotskianas.

A preocupação com o ensino intercultural também é manifestada no manual do professor na medida em que estão atentos com a formação do estudante, no que se refere à reflexão sobre conflitos, valores, diferenças regionais e nacionais e “fomentar o respeito pela diversidade que é própria do mundo plural e plurilíngue em que vivemos” (MARTIN, 2010, p.8). Outra característica do procedimento intercultural, citada diversas vezes

pelos autores, é a aproximação da cultura dos povos hispânicos com a própria cultura do aluno “pois entendemos que desse modo colaboramos para a constituição da identidade do estudante.” (MARTIN, 2010, p.9)

Neste livro, o tema alimentação está contido no primeiro volume, destinado aos alunos do 1º ano do ensino médio. O capítulo se intitula *¿Qué te gusta?*, usado também para apresentar a estrutura do verbo *gustar*.

Exemplo de atividade intercultural do livro *Síntesis*:

Uma das atividades da unidade, dentre os exercícios gramaticais relacionados ao verbo *gustar* e vocabulário de alimentos, coloca ao aluno questões sobre suas experiências alimentícias.

- *Ahora te toca hablar un poco de tus experiencias alimenticias:*
 - a) *¿Cuál ha sido la comida más exquisita que ya has probado?*
 - b) *¿Sabes decir cuáles son sus principales ingredientes?*
 - c) *Y ¿cuál ha sido la comida más rara que ya has probado?*
 - d) *Si tuvieras que elegir una comida típica brasileña, ¿cuál sería?* (MARTIN,

2010, p.98)

As três primeiras questões fazem referência particularmente à individualidade do aluno, levando em consideração suas experiências e seus gostos pessoais. Uma das questões pede ao aluno que responda qual a comida mais estranha, em espanhol “*rara*”, que já experimentou. Primeiramente, pode-se discutir em sala de aula o termo “estranho”, fazendo-os refletir sobre a origem dessa palavra:

É comum rotular de “estranho” tudo que foge daquilo com que estamos acostumados. A palavra “estranho”, contudo, tem uma etimologia bastante reveladora. Vem do acusativo latino *extraneum*, adjetivo que tem por base a palavra *extra* (fora) - por sua derivada da preposição *ex* (para fora). Portanto, em latim se dizia que era *extraneus* quem era de fora, o estrangeiro. A mudança do conceito de “estranho”, portanto, traz no seu bojo um valor xenófobo que, obviamente, hoje em dia é impossível de perceber, a não ser por um linguista.⁴

Deste modo, os alunos podem refletir sobre o que é estranho para uma pessoa pode não ser para outras e vice-versa, de acordo com a cultura de cada um dentro de seu contexto sócio-histórico.

4 | <http://revistalingua.uol.com.br/textos/67/artigo249108-1.asp>, acesso em 23/05/2013.

Com a última pergunta, abre-se outro espaço para reflexão e discussão. Agora sobre a própria cultura do aluno, pede-se que escolha uma comida típica brasileira. Consideramos ser esta uma tarefa complexa, pois o aluno deverá reconhecer e se identificar dentro de um vasto leque de opções com aquela que mais lhe agrada ou represente o “seu” Brasil, pois vive entre diferentes culturas, com uma gastronomia muito rica e diversificada. Para optar por apenas uma comida deverá fazê-lo a partir de um olhar outro, ou seja, olhar a nossa cultura, que nos é mais ou menos própria, como totalmente alheia, uma vez que a tarefa consiste em apresentar apenas uma comida que seja tipicamente brasileira a estrangeiros.

Conclusões

Os resultados das análises comprovam que o enfoque intercultural não é somente uma necessidade atual em um mundo plural, diversificado e globalizado, mas é, sobretudo, uma realidade nas políticas educacionais do Brasil e que se vê materializada nos materiais didáticos, principalmente aos que foram aprovados pelo Programa PNLD 2012.

Devemos ressaltar, contudo, que este trabalho não possui a intenção de julgar a qualidade dos materiais aqui analisados, uma vez que voltamos nossas atenções somente para os procedimentos interculturais, análise que contempla somente uma das inúmeras perspectivas que constitui um bom material didático. Nossa intenção foi somente a de comprovar que em maior ou menor medida, os livros atuais oferecidos nas escolas públicas já contemplam os procedimentos interculturais de acordo com o estabelecido pelas práticas discursivas dos documentos oficiais.

Referências bibliográficas

ALONSO CORTÉS, T. **El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica.** Memoria de Máster. Instituto Cervantes, 2005.

BRASIL, SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básico, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20/04/2013.

- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 20/04/2013.
- FLEURI, R.M. **Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil.** Educar, Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- KRAMSH. C. **The cultural component of language teaching**, 1995. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ452309&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ452309>. Acesso em 25/04/2013.
- MARTIN, I. **Síntesis: Curso de lengua española 1.** São Paulo: Ática, 2010.
- MULIK.C.B. **Letramento crítico e interculturalidade nas aulas de língua inglesa na educação de jovens e adultos.** Revista x, v. 2, 2011. Disponível em <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=mulik+letramento+critico&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fojfsc3sl.ufpr.br%2Fojfsc2%2Findex.php%2Frevistax%2Farticle%2Fdownload%2F22021%2F17676&ei=M6OVUfWbH4690QG2-oD4Dw&usq=AFQjCNEkRaYg0TxIjNiJ55YVaLfvu0rTDw>> .Acesso em 25/04/2013.
- OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2.** Tese de doutorado. Bahia: UFB, 2007.
- OSMAN, Soraia (et al.). **Enlaces: español para jóvenes brasileños.** São Paulo: Macmillan do Brasil Editora, 2010.
- PICANÇO, D. C. L; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español.** Curitiba: Base editorial, 2010.
- SALOMÃO. Ana Cristina Biondo. **Cultura, Interculturalidade e o ensino de línguas.** São José do Rio Preto, 2011. Disponível em<<http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/INTERCULTURALIDADE+E+O+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUAS+com+pagina%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em 28/03/2013.

REFLEXÃO, PRÁTICA E IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE ELE

Clara Luana Guimarães de Melo Santos

Introdução

*“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria
do conhecimento posta em prática.”*

Paulo Freire

Há muito o que se pensar quando o assunto é ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). São muitas as problemáticas que decorrem de uma prática de ensino que, a princípio, não parece necessitar de um olhar pormenorizado. Entretanto, quando se vive a prática de sala de aula, de fato, começam a aparecer situações que exigem manobras eficazes por parte dos docentes e é exatamente neste momento onde a reflexão deveria entrar, não como solução imediata para possíveis problemas que ocorram, mas como um caminho que leve às mais diversas soluções.

Marilda de Couto Cavalcanti, em seu artigo, presente na publicação “O professor de Língua Estrangeira” do autor Almeida Filho (2005), traz a contribuição de que “no dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática.” Esta pode ser uma explicação para a não utilização da reflexão na prática docente, a sobrecarga do professor no seu cotidiano profissional.

Impasses como estes surgirão no decorrer do trabalho, mas não serão o foco em questão. O que será explanado de uma forma mais completa é a reflexão, e num primeiro olhar faz-se conveniente apontar uma passagem presente nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), documento oficial que através de teorias sugere a prática reflexiva do docente.

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente. Se isso nos leva a pensar em reformulações, talvez possamos refletir sobre o que nos lembra Morin (2000, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (BRASIL, 2006, p.88)

A mudança não é confortável em todos os aspectos da vida do ser humano, embora ela seja fundamental para o desenvolvimento do mesmo. E claro, não é diferente quando se trata da prática do professor. O docente não deve estagnar a sua metodologia, uma vez que seus alunos não serão sempre os mesmos, estes estarão sempre mudando de um para outro e internamente. Uma boa visualização é possível quando se pensa num professor de ensino fundamental que leciona há dez anos, este não deve utilizar a mesma prática com todas as turmas, pois lidará com alunos de diferentes gerações.

Com relação a essas mudanças que ocorrem no ser humano, para dar consistência ao que foi defendido anteriormente, mas agora tratando o tema a partir da ideia de Identidade, Hall (2006, p. 24) afirma que “uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu “nascimento”) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar [...]”. Tal possibilidade de mudança é importante para a prática do professor e deve ser levada em consideração como um processo constante. Dessa forma tal condição (de mudança) passará a ser previsível e tornará o ensino mais eficaz.

Entretanto, a realidade não permite uma fácil percepção da mudança como aspecto relevante à prática do professor, passando a existir o *engessamento* de sua metodologia de ensino. Assim, a mudança não ocorre na prática do professor, apesar de as identidades dos seus alunos continuarem mudando.

São muitos os professores que, acomodados, dão as mesmas aulas para alunos diferentes, desconsiderando as mudanças, de modo geral. Um professor que reflete estará em constante mudança, a qual não se limitará a sua prática, como também se estenderá a si mesmo, tornando-o um profissional mais competente e, como já foi dito, possibilitando a eficácia da educação. Tal necessidade educacional é defendida por Paulo Freire (2001, p. 42-43), quando ele afirma que para a prática docente “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre

a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vá se tornando crítica”

A mudança da curiosidade ingênua para uma postura crítica é essencial ao docente de todas as áreas do saber, no ensino de língua estrangeira as OCEM postula que, como meio de formação de um cidadão crítico, a reflexão sobre a prática se faz ainda mais urgente:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p.146)

A prática moldada pela reflexão não é um processo de fácil adesão por diversos motivos e não cabe neste trabalho colocá-los; o que será registrado nas próximas páginas é uma relação entre reflexão e prática, através de estudos de autores como Paulo Freire, Rajagopalan e Almeida Filho, e um possível resultado desta relação: a formação de identidades linguísticas nos alunos de ELE. Ou seja, estes temas norteiam a relação professor- aluno na prática do ensino em sala de aula, assuntos que interagem e geram resultados, pensados neste trabalho como identificações com a língua estrangeira em questão.

Desta forma, objetiva-se com este trabalho, explanar algumas teorias que tratam dos temas reflexão, prática e identidade.

O caminho da reflexão

Seguindo a reflexão freiriana de que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”(FREIRE, 1987, p. 78) é possível afirmar que a necessidade da reflexão na prática do docente não é algo oculto à sociedade. No entanto, apesar de se tratar de algo essencial para a formação de um cidadão crítico, a situação na prática é diferente, tendo em vista alguns fatos, como por exemplo: a sobrecarga de tarefas de um professor, podendo ser uma das causas da desatenção com relação a sua prática. Outra possível explicação para tal impasse é a falta de consciência do professor quanto à necessidade de refletir sobre o seu ensino. Tal “inconsciência” pode ser justificada por diversas razões, que não convém

explicitar. O que importa registrar é a evidência do que está sendo afirmado no primeiro momento deste tópico e tal tarefa é possível através de uma passagem dos PCNs que afirma que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 5)

Implicitamente, quando se fala em revisão dos currículos, surge a necessidade tão discutida, a reflexão possibilita que o professor modifique aspectos do seu trabalho cotidiano, a fim de alcançar uma educação coerente com a sociedade.

As responsabilidades colocadas pelos PCNs ao professor não são poucas e isto já é uma constatação suficiente para que a atuação do docente se modifique. No entanto, o que não acontece de forma eficaz, como já foi dito, é o conhecimento, por parte do professor, dos documentos e, por consequência, da importância da adoção da postura aqui explanada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ao tratar da relação do ensino de línguas estrangeiras, destacam alguns pontos que, para serem alcançados, exigem a postura de um professor reflexivo. Sobre isso temos, de acordo com Maria Adelaide de Freitas que

[...] aceitar a necessidade de conscientização constitui o passo inicial para que esse profissional reflita sobre o próprio ensino. Refletir sobre o próprio ensino, por sua vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um *status profissional*, deixando de ser visto como um mero *operário* a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhes são prescritas por *especialistas* que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o *saber* resultante do *pensar*. (FREITAS in ALMEIDA FILHO org., 2005, p. 51)

Imersa nesta problemática, a partir de uma reflexão relacionada com a prática, faz-se necessário esclarecer que, segundo alguns autores, é preciso aclarar o conceito, a partir da concepção de que existe uma falta de atenção com o conceito básico de educação, conforme afirma Silva:

Apesar de Paulo Freire, no cenário nacional e internacional, constituir-se como um dos primeiros teóricos em educação a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente, constatamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica na literatura especializada sobre a tendência reflexiva da formação continuada de professores, que os diferentes especialistas desta área, não vêm contemplando essa relevante contribuição de Freire, em seus estudos. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 3)

Neste caso, a irrelevância é protagonizada por especialistas em formação continuada de professores. Tal fato talvez possa explicar o desconhecimento dos professores da necessidade de reflexão em sua prática, pensando na dificuldade em acessar o tema no período de graduação, como decorrência da falta de teorias sobre o assunto.

Contrariando toda essa postura adversa à exploração da reflexão como um caminho, Freire traz para o Brasil vários textos que colocam o tema de forma aplicável e esclarecedora, dentre os quais consta o conceito de reflexão.

[...] para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4)

Um outro olhar sobre o ato de reflexão sobre a prática faz-se necessário como suporte às colocações aqui utilizadas. Rajagopalan apresenta a reflexão num primeiro momento do seu livro “Por uma linguística crítica” do seguinte modo:

Aprender a falar com o público geral não é muito diferente de aprender a ensinar. O conteúdo por si não convence a ninguém. É preciso pensar as formas de se comunicar. E, como, já disse, voltarmos sobre nós mesmos, vez por outra, e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever as nossas posições. Por que devemos partir da premissa de que somos nós que temos o que ensinar e eles só que aprender? (RAJAGOPALAN, 2003, p. 11)

Dessa forma, o ato de refletir sobre a prática surge como primordial para a execução do ensinar, uma vez que faz-se necessária uma comunicação

pensada previamente, e não só isso, um transmitir repensado constantemente. O autor evidencia que

É preciso escutar mais o leigo e prestar mais atenção à sabedoria popular, se quisermos manter um diálogo profícuo no qual contextos aparentemente diferentes - leigo e acadêmico - possam mostrar sua interação - que, aliás, existe, apesar de algumas controvérsias. A ciência pensa a vida e, como tal, pensar *sobre* a vida não elimina pensar *em* vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois sem o oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar *da* vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência?). Pensar *sobre* indica distanciamento; pensar *em* indica o mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos da mesma teia. (RAJAGOPALAN, 2003, p.13)

É importante trazer esta passagem porque ela possibilita uma ampliação no modo de ver e de aplicar a reflexão: *pensar sobre e pensar em*. Os dois ramos se encontram em um caminho maior, a reflexão, que possibilitará uma extensão da prática, a qual deixa de ser um momento de atuações improvisadas e passa a ser o momento em que são feitas as melhores escolhas a fim de um objetivo já traçado. Mais sobre esse momento de certezas será tratado no tópico a seguir.

A prática - como deveria ser

Em perfeito acordo com Paulo Freire de que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39) é possível concluir que a mudança está intimamente ligada a uma prática reflexiva. Tal consideração faz referência à ideia de que as identidades são mutáveis. Isso se explica através das constantes mudanças dos alunos (suas identidades) de uma forma geral que devem ser levadas em consideração pelo professor em sua atividade docente. Desse modo, a prática de ensino mudará a todo momento e no mesmo ritmo a identidade do professor, decorrente da reflexão.

Rajagopalan (2003, p.69) afirma que “as identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante”. O contexto que diz respeito a essa realidade é um mundo globalizado, e por esse motivo, complexo, o qual exige do professor uma postura ativa,

com novos modelos para a educação, novas correntes surgem, e hoje, a temática da identidade torna-se presente em sala de aula. As novas tecnologias, a mídia, a globalização, empurram os alunos a uma nova forma de alcance de informação e em consequência novas formas de ver o mundo. (MENEZES; SANTOS, 2005, p. 6 e 7)

Desse modo, cabe ao professor na sua prática de ensino o momento da renegociação a fim de alcançar todos os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, que são definidos, principalmente, através dos documentos oficiais da educação, como as OCEM de línguas estrangeiras.

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006, p.90)

Sem a reflexão na ação tal postura não será conseguida. Em lugar disso se encontrará um docente improvisador, que pode até se deparar com situações que exigem uma atuação mais elaborada. Este profissional será capaz de solucionar problemas, entretanto não se dará conta das estratégias que utiliza para tanto. Sobre isso, Marilda de Couto Cavalcanti, em forma de desabafo, coloca:

Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida segue. É como caminhar todos os dias pela mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio. (ALMEIDA FILHO - org., 2005, p. 180)

Tal situação é recorrente em muitas práticas de ensino, não somente de língua estrangeira. O que se pretende neste tópico é mostrar uma prática que aliada à reflexão possibilita ao professor o seu próprio desenvolvimento como profissional, ademais de causar o avanço dos seus alunos com relação à disciplina ensinada.

Para dar início a explanação desta prática - como deveria ser - está o ainda desabafo da autora citada anteriormente. Ele surge como a solução para os 'tropeços' e 'quedas' do professor no seu ensinar.

Sem esperar cair para poder ver a pedra e de olhos abertos para ver a flor, estamos tentando focalizar algumas questões que vinham incomodando a prática de alguns de nós. Transformamos essas questões em projetos de pesquisa que trouxeram/vão trazer um retorno para a própria prática. (FILHO - org. , 2005, p. 180)

Toda essa linguagem figurada pode ser facilmente traduzida através de posicionamentos mais técnicos, como o de Almeida Filho (1993). Para chegar à prática reflexiva, segundo o autor, o professor deve ter consciência de sua abordagem de ensino. Este seria o primeiro passo para um trabalho consciente. Além disso, o autor coloca a necessidade de o professor ter um contato contínuo com a ciência, ou seja, teorias de ensino-aprendizagem que possibilitem sua aplicação na prática.

O que o professor deve enfrentar é um comodismo muito comum, que faz da prática um momento infértil, pois se na sala de aula não há um espaço para observações mais minuciosas, que dão ao docente a noção do que está certo e errado, não há produção e, portanto, aqueles objetivos colocados pelos documentos nacionais da educação, já citados, não são atingidos.

Dora Flayman Baita afirma que:

O professor deveria lutar contra a tendência de buscar receitas prontas, que são como máscaras que se vestem e que não configuram nenhuma mudança estrutural, interior. A integração de conhecimentos novos com os antigos pode gerar novas configurações que mexem com a visão, com a perspectiva da pessoa, gerando uma modificação no próprio modo de pensar. . (ALMEIDA FILHO - org. , 2005, p. 78)

Modificar o pensar é algo necessário ao professor de língua estrangeira, pois esse ensino traz outras culturas para o cotidiano dos alunos e a administração do quê e de como tornar isso acessível aos mesmos é tarefa do docente.

Com essa postura, acredita-se que o professor possibilitará a formação de identidades linguísticas nos alunos, visto que sua abordagem consciente estará composta de estratégias de ensino fundamentadas e que serão postas em prática levando-se em consideração as diferentes identidades em sala de aula.

Nos guiando pelo pensamento de Carlos Rodrigues Brandão de que “[...] quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento,

quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência.” (BRANDÃO, 2005, p. 23) podemos afirmar que o professor, protagonista da sua prática docente, pode assumir essa postura e tornar alunos passivos em alunos ativos e reflexivos.

Sendo assim, a formação de identidades linguísticas nos alunos de ELE é vista, neste artigo, como um resultado consciente porque o docente que o conseguir tem prévia consciência gerada pela sua prática, por refletir a todo momento, pensando o fazer e fazendo o pensar.

A partir dos PCNs e OCEM, assim como a teorias de estudiosos como os citados nesse trabalho, é possível acreditar que tal conhecimento capacita os docentes tendo em vista que terá noção dos procedimentos básicos de ensino e das suas responsabilidades com a educação. Para tanto, o docente a fim de cumprir com os objetivos que lhe foram traçados, necessita buscar caminhos através da reflexão, pois por mais que os professores possuam conhecimento, este pode não ser validado, se não for utilizado conscientemente na prática.

Com a afirmação de que “grande parte dos professores possui um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem de línguas e atua a partir das próprias intuições, crenças e experiências”, Almeida Filho (1993, p. 20) traz à tona a ideia de curiosidade ingênua versus curiosidade crítica já citada. O mesmo entendimento aparece nos textos de Freire, quando ele diz que

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE apud SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).

Diante do exposto acima, é necessário a reformulação do exemplo dado no início deste tópico, pois não é qualquer professor conhecedor de teorias e dos documentos oficiais da educação que obterá bons resultados a partir do ensino-aprendizagem, para isto, faz-se necessária a curiosidade que incita a reflexão e resulta numa autocritica produtiva. Consideremos então o professor nesta realidade, de que maneira ele conseguirá fazer com que seus alunos se identifiquem com o espanhol?

Destarte, o professor consciente dos objetivos que tem a alcançar, da abordagem que utiliza para consegui-los, das múltiplas identidades (mutáveis) encontradas em seus alunos, das teorias de ensino-aprendizagem,

poderá apresentar em sua aula aspectos culturais da língua estrangeira, nesse caso o espanhol, possibilitando o encontro dos aprendizes com a língua, utilizando-se da sua prática reflexiva, não comprometendo a identidade dos alunos, ao apresentar-lhes a possibilidade de construção de uma nova identidade linguística.

Considerações finais

O levantamento teórico relacionado aos temas aqui trazidos - reflexão, prática e identidade linguística - apresentando uma possibilidade para os professores de espanhol de que a postura reflexiva faz-se necessária a todos os docentes de modo geral, principalmente, para os professores de língua estrangeira.

Portanto, o caminho da reflexão na ação, apresentado a partir de alguns autores como essencial para o alcance dos objetivos traçados nos documentos nacionais da educação e para um aproveitamento maior do docente com relação a sua prática, torna-se possível a partir de uma prática docente reflexiva.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores**. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 1998.

- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras.** Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006a. p. 87-124
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Espanhol.** Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006b.p. 125-164
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MENEZES, Neila Nazaré Coelho de Souza; SANTOS, Acássia dos Anjos. **Cultura e Identidade no ensino de espanhol como língua estrangeira: aportes teóricos.** Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/50.pdf. Acesso em 02 de janeiro de 2013.
- MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. **Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação Continuada.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.
- RABELO, Laudemira Silva. **Estrutura e regras para elaboração de artigos científicos.** Disponível em: http://www2.ouvidoria.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=199119&folderId=201492&name=DLFE-17772.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2013.
- RAJAGOPALAN, Kanavill. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

O USO DO TEATRO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Eleomara Cristiane de Jesus Conceição

Introdução

As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança nos aprendizes. A identificação de estratégias de aprendizagem possibilita uma melhor compreensão dos processos, ações e comportamentos empregados pelos alunos em situações de aprendizagem.

Na busca de se encontrar uma estratégia eficaz para se trabalhar a língua espanhola propusemos o uso do teatro, pois temos que buscar meios que facilitem o aprendizado e o teatro pode ser uma boa estratégia dependendo da maneira como ele é utilizado. No entanto, cabe destacar que ainda hoje não se tem como prever o espaço para o uso do teatro na disciplina de línguas, assim, apontar alternativas para o desenvolvimento de atividades que possam trabalhar a expressão corporal, seu desenvolvimento, sua importância e outras contribuições para o educando, viabiliza a inserção do teatro no ambiente escolar. No teatro, o corpo em movimento precisa ser visto e compreendido de forma ampla e total, favorecendo abordagens que privilegiam a comunicação empática do corpo com o cotidiano dos alunos.

O teatro se integra como expressão corporal a partir de determinadas motivações por parte do professor, pois qualquer ação pode ser funcional e pode converter-se em teatro, por exemplo, um gesto, uma representação e

até um jogo simbólico. O teatro não é apenas cópia ou imitação e nem está distante das possibilidades do estudante, pois ele se baseia naquilo que temos no próprio corpo e seus movimentos podendo converter em uma ação funcional. É importante que os alunos se apropriem das linguagens artísticas como instrumento de comunicação, compreensão da realidade e principalmente para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Referencial teórico

O teatro é uma expressão artística milenar, que acompanha o homem desde os períodos mais remotos da nossa história até os dias atuais, fazendo parte do significativo e complexo sistema de vida humana. Uma arte que exige muito de quem a pratica e muito mais oferece a quem a aprecia. Alimenta-se da indelével necessidade de compreensão e ratificação das ideias, sensações, conhecimentos e sentimentos humanos. Uma linguagem que provoca, sensibiliza, emociona. O teatro quanto expressão artística é capaz de gerar transformações no meio social. Vários estudos apontam o teatro como uma ferramenta muito importante no processo de desenvolvimento humano. Por conta do seu caráter lúdico e a propositura do estado de jogo, torna-se um elo fundamental nos processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos. Segundo os PCNs de Teatro:

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (Parâmetros curriculares nacionais: arte / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, p.83, 2001)

Por isso, devemos escolher atividade para uma boa aprendizagem de nossos alunos. A apresentação de uma peça teatral ou a realização de um jogo dramático é sem dúvida dois tipos de atividades muito interessantes que devem ser realizadas progressivamente e quase linealmente já que ambas contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira.

No ensino de um idioma estrangeiro, ambos os termos nos ajudam a descobrir, aprofundar e compreender o mundo sociocultural que rodeia a nova língua, tão necessário para alcançar uma comunicação

frutífera. Ambas as atividades não deixam de ser uma interação social onde constituem outras formas de comunicação com o gesto, as expressões faciais, a linguagem corporal que incrementa a fluidez ao expressar-se ou o silêncio. Com este tipo de atividades nos permite não só desenvolver a capacidade de expressão oral, senão outras habilidades de comunicação dentro de uma sociedade e cultura determinada. O objetivo fundamental é conseguir, com a imaginação e experiência, uma correta e natural expressão do aluno.

Sabemos que, mediante o drama, o aluno tem uma maior oportunidade de experimentar a linguagem que esta aprendendo, em atividades onde se desenvolva a habilidade natural de enfrentar situações reais e que não tem que ver com a memorização de diálogos provenientes de um livro ou um roteiro, também é verdade que com a representação de uma peça teatral se aprende o que é denominado leitura expressiva.

Não basta somente ler, tem que saber realizar as pausas nos lugares oportunos e adaptar a voz nas entonações adequadas para conseguir transmitir as ideias, o sentido e o sentimento expressado no texto. Requer-se uma boa leitura para vivificar textos que não se devem considerar um modelo convencional puro. Uma conversa sempre será muito mais imprescindível em uma situação real que a de uma peça teatral.

Precisamente, a improvisação é a principal diferença entre esses dois tipos de atividades que, ainda se encontram muito relacionadas, se diferenciam entre si no que se refere à expressão espontânea de nossos alunos, que sempre se encontraram muito mais limitada expressivamente na elaboração de uma obra de teatro que na realização dos jogos de rol.

Estes jogos de rol são as atividades dramáticas propriamente ditas. Respondem a necessidade humana de transmutar-se em outro e podem constituir o primeiro passo a iniciação da representação obras dramáticas. O aluno se converte em um personagem livre para produzir seus próprios diálogos dentro de uma situação que tenta imitar na vida real. É um jogo espontâneo que se baseia na informação que vai registrando o aluno segundo avança em seu conhecimento a cerca da realidade da nova língua e dá lugar a um resultado único e impossível de se repetir. Desta forma os jogos de roles são ótimos para exposição do conhecimento e desenvolvimento do aluno, e funciona como um bom instrumento de aprendizagem e de expressão oral.

Estas atividades podem servir-nos de complemento, junto à representação de uma peça teatral, na criação de uma oficina de teatro; desta maneira, a figura do diretor ficará relegada a um ultimo plano, e se deixará em mãos da equipe teatral as diretrizes que se devem tomar para se colocar em cena. No entanto, existe outro tipo de tarefas, a meio caminho entre

atividades dramáticas e o teatro, que se caracterizam por certa improvisação: são as teatralizações dos contos, poemas, desenhos, etc. Podendo se tornar uma fonte inesgotável de recursos para completar nossas aulas de espanhol e permitem a intercomunicação entre os membros de nosso alunado, enriquecendo, não só seu vocabulário, senão seu desenvolvimento criativo e pessoal. Sempre é muito gratificante e atrativo converte-se em um mimo, em um personagem de um livro como Dom Quixote de La Mancha, realizar um anúncio publicitário, alguma cena do ultimo filme espanhol de moda ou vídeo musical de seu cantor favorito.

O teatro permite a vivência de experiências sensoriais diversas, onde, a partir dos jogos teatrais e dramáticos, o jogador pode se posicionar em estado de simulação, envolvendo nessa realidade paralela do jogo, suas emoções, conceitos, valores.

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU, 2001, p.26)

Dentro das atividades de interação social e dentro do enfoque por tarefas, porque cremos que estes pontos são fundamentais na hora de preparar e colocar em pratica uma atividade para aula de ELE pensamos no teatro como meio ideal para se trabalhar estes dois aspectos. Em primeiro lugar, o drama é essencialmente interação; a língua não é somente um instrumento funcional, mais também uma forma de comportamento social, e no drama o aluno desenvolve suas habilidades de comunicação dentro de um marco mais amplo, acercando-se mais das situações comunicativas que se produzem fora de sala. Em segundo lugar, podemos colocar a dramatização como tarefa e a representação não só como um simples produto, mas também como uma nova tarefa. Isso supõe recrear na sala de aula qualquer situação real que requer o uso da língua. Fazer teatro com esta situação favorece o desenvolvimento e a ativação de estratégias de comunicação; possibilita o trabalho em grupo mediante cooperação e interação dos alunos e favorece que os estudantes aprendam e adquiram a língua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando e analisando as situações que se propõem os personagens que intervêm, as soluções ao conflito plantado, etc.

A interação tem sido analisada, do ponto de vista das posições sociais efetivas que os participantes nela ocupam como jogo de papéis. Alguns desses são definidos institucionalmente (professor, alunos), outros dependem parcialmente das instituições (correspondem a atributos dos sujeitos; por exemplo, os papéis de mediador, animador e confidente) e outros, ainda, são assumidos ocasionalmente (dependem do intercâmbio, são imprevisíveis). (Laplane, 2000. p. 83).

Tudo isso provoca que a motivação seja maior, que o aluno se implique muito mais na aprendizagem e as atividades e, por tanto, em sua autonomia. Por tanto, cremos que o uso de dramatizações possuem muitas vantagens para aprendizagem de uma segunda língua. No ensino do espanhol como língua estrangeira, os objetivos do jogo dramático-teatral vão dirigidos ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, linguísticas, afetivas, sociais, etc., que todo indivíduo deve possuir para realizar-se como pessoa e alcançar uma comunicação plena com os demais seres ao seu redor. Podemos utilizar o teatro para ensinar espanhol utilizando conteúdos diversificados como, por exemplo, as saudações e cumprimentos em espanhol, as cores, os números, os animais, tipos de comida enfim inúmeras coisas. Podemos fazer pequenas dramatizações com nossos alunos através de uma poesia, textos jornalísticos, filmes de curta metragem, contos e músicas em espanhol. É importante que os objetivos da aula estejam claros, que o professor tenha planejado bem, pois quando não temos o domínio do que queremos fazer a estratégia não dá muito certo, embora ela seja uma grande facilitadora para o ensino e aprendizagem do aluno.

A tarefa de representar sobre qualquer assunto exposto nas aulas de espanhol através de teatro resulta enormemente motivador e divertido para o aluno, que adquire um compromisso pessoal com os demais indivíduos do seu grupo. É um trabalho que os conecta cognitivo e afetivamente, independentemente da recompensa que esteja em jogo. Ademais, como já temos apontado anteriormente, a representação teatral através dos conteúdos passado pelo professor tem um duplo aproveitamento: por uma parte, do texto escrito podemos conhecer novas palavras, expressões feitas, dentro de um contexto que nos ajude a enriquecer nosso vocabulário, reforçar a estrutura linguística, etc.; e por outra parte, a oralidade do texto pode ajudar na expressão espontânea e a desinibição do aluno.

Nosso trabalho, como professores de espanhol, é desenvolver ditas competências com atividades mais lúdicas possíveis, já que a língua se domina mais rapidamente quando se adquire por meio de jogos que enriquecem o

trabalho comunicativo e intensificam o desejo de compartilhar e ampliar experiências. Por isso propusemos que se fomente o companheirismo e se crie um ambiente de cordialidade que dote ao grupo de segurança e liberdade para propiciar a aprendizagem da língua e a ampliação de suas competências. Ainda é muito difícil criar uma tarefa que desenvolva as três competências gerais, bem é verdade que podemos encontrar nas atividades dramáticas, e em especial no teatro, um novo mundo de recursos que ajudem nossos alunos a dominar a língua espanhola para comunicar-se com fluidez e correção e interpretar e compreender criticamente todo tipo de textos, assim como conhecer os aspectos fundamentais do meio sociocultural próprio da língua estudada para converter-se em cidadãos multilíngues que aceitem a variedade cultural de cada país.

Discursão

Como já foi citado, existem varias maneiras que podemos trabalhar o teatro nas aulas de espanhol. Proporemos aqui o uso dessa estratégia através da exibição de pequenos vídeos ou filmes de curta metragem em espanhol, onde o professor pode trabalhar as quatro destrezas da língua que é o ler, escrever, escutar e falar no outro idioma. A escolha do vídeo é muito importante, o professor deve levar em consideração vários aspectos, bem como a linguagem do vídeo, deve ser bem clara de maneira com que os alunos possam compreender, deve ser um vídeo que desperte a atenção dos alunos, ou seja, um apropriado para sua idade. Logo o professor pode está trabalhando vários aspectos linguísticos já que os alunos irão ter que reproduzir o vídeo ou filme em forma de teatro, como por exemplo, significados de palavras desconhecidas, pronúncia, aspectos culturais entre outros.

O professor de espanhol pode trabalhar um episodio de desenho como El Chavo del 8 animado, que é um desenho de origem mexicana, com ele podemos ensinar varias coisas típicas do México, é claro que o professor pode escolher series de outros países para que os alunos vejam as diferenças culturais entre ambos.

A comunicação audiovisual tem um grande potencial para influir no receptor como individuo. O vídeo, como exemplo de recurso audiovisual, é um material real, o que facilita aos estudantes a oportunidade de ter varias afinidades com os usos autênticos da língua.

[...] permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el video facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad (Corpas, 2000:785).

Um vídeo ou um filme de curta metragem em espanhol pode oferecer aos professores muitas possibilidades potenciais para o uso didático nas aulas de ELE, já que não só ajuda a melhorar o conhecimento sobre o idioma estrangeiro, mas também consolida as competências gramaticais, pragmático e sociocultural, desenvolve a capacidade de escutar, falar e interatuar, e também como ferramenta de conhecer a cultura alheia e compara-la com sua própria cultura, pois mesmo estando em contato indiretamente com a língua, escutarão e observarão diferentes tipos de acentos dos países que falam o espanhol, a pronúncia e certas expressões utilizadas por eles.

Assim, os professores podem trabalhar com a utilização de pequenas dramatizações teatrais, onde o aluno pode utilizar sua imaginação e criar o personagem e as situações que se passam no vídeo visto, pois o aluno vai ter que escrever um pequeno roteiro para a apresentação da peça. Como nem todos os alunos gostam de atuar os outros pode trabalhar na parte da produção de adaptação do vídeo, criação de roupas, cenários etc.

Apresentando no final como amostra cultural para outras turmas, isso fará que ocorra interação não somente dos alunos de uma mesma turma, mas também os de diferentes turmas, ou o professor pode produzir um momento cultural onde cada turma apresenta uma peça relacionada à cultura de um país diferente, para que todos vejam a grande diversidade cultural que possuem os países hispânicos.

Conclusões

Este artigo sobre teatro pode servir de guia para que os professores de espanhol vejam as atividades dramáticas e, mais concretamente, o teatro, como recursos que ajudem a criar materiais que permitam aos nossos alunos desinibir-se e alcançar uma comunicação autêntica e completa, aonde a voz e o gesto formem um todo unificado. Temos que levar em consideração que na aprendizagem de uma língua estrangeira, os indivíduos encontram-se condicionados pela própria língua e a preocupação por seguir suas regras e

convencões que podem influir negativamente impedem que sejamos capazes de expressar-nos adequadamente.

De igual maneira, uma excessiva liberdade na transmissão de sentimentos e desejos também pode conduzir a que não se preste atenção às normas e regras gramaticais, sendo o resultado uma fala coerente. Nosso objetivo foi buscar o equilíbrio entre a regra dada e a naturalidade expressiva, fazendo insistência no ultimo. O essencial já não é a forma, senão a comunicação e o significado daquilo que queremos expressar. Por isso devemos deixar que nossos alunos arrisquem-se, jogue com a língua baixo certo controle; para que se aproximem de novas culturas e desfrutem delas.

Referencias bibliograficas

ARROYO AMAYA, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid, Comunidad de Madrid.

ABELLÁN, J. (1983): *La representación teatral*, Barcelona, Ediciones 62.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, p.83, 2001.

BARROSO GARCÍA, C. y Fontecha Salazar, M. (2000). “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”, *Actas del décimo congreso nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 107-113.

CORPAS, J. (2000): “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural” en Martín Zorraquino, M.^a A. y Cristina Díaz Pelegrín (ed.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 13 al 16 de septiembre de 2000, Universidad de Zaragoza. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf>. Acesso em 26 de Junho de 2013, às 11h 50min.

CÓMITRE NARVÁEZ, I. y Valverde Zambrana, J. M. (1996). “Desarrollo de la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas”. En Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J. A. (eds.). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp. 171-180.

- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do Ensino de Teatro. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dorminen. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Interação e silencio na sala de aula. Ed. UNIJUÍ. Ijuí, Rio Grande do Sul, 2000.128 p.

O LUDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUA ESPANHOLA /LE

*Eliane Galvão Gomes
Maxsuel Deilson Alves da Silva*

Resumo

Este trabalho traz, além dos conceitos de lúdico e motivação, algumas formas e estratégias para facilitar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Inicialmente, salientamos a grande importância de utilizar a música de forma motivadora e facilitadora na aquisição e domínio da língua espanhola como língua estrangeira (E/LE). A música é uma linguagem que se traduz através de formas sonoras capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Utilizar a música como recurso facilitador da aula, significa aproveitar seu potencial emocional para conectar diretamente com os sentimentos de nossos estudantes, ativando os mecanismos de aquisição de segundas línguas. A partir do enfoque comunicativo, que desenvolve a interação com o outro, adequando a forma lingüística em diferentes situações na comunicação. A música é também um estímulo à compreensão oral, uma vez que podemos exercitar a compreensão auditiva em todas as micro esferas (reconhecer, selecionar, interpretar, inferir, etc.). A ludicidade é também trabalhada nesse artigo, apresentando algumas considerações sobre como o ludicopegadogia pode ser um recurso didático educativo que motivará educador/educando a trabalharem juntos com interesse, criatividade e vivência. As atividades lúdicas desafiam o estudante a um comportamento além de seu conhecimento básico de língua estrangeira, provocando mudanças, pois diante de uma situação-problema o estudante recorre à interação com o outro para atingir o objetivo proposto. Por fim, ressaltamos que o papel motivador esta em cada um de nós (e as atividades lúdicas ao nosso alcance) na certeza que poderemos alcançar nossas metas e objetivos.

Palavras-chave: música, ludicidade, ensino de espanhol.

Introdução

No Brasil, a língua espanhola apresenta característica importante por ser uma língua neolatina e com grande semelhança com a língua portuguesa. O nativo de língua portuguesa e o de espanhol, por exemplo, na conjugação de alguns verbos e na ortografia, utilizam algumas palavras idênticas. Com isso, atualmente no Brasil o castelhano passou a ser a segunda língua mais falada depois do inglês. Fato comprovado pelo aumento da opção pelo espanhol em provas seletivas para as universidades brasileiras.

Com a divulgação da língua espanhola no Brasil, ocorreu um fato de grande importância, a regulamentação da lei Nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Lei, que obriga as instituições de ensino a incluir a língua espanhola como disciplina optativa para jovens do ensino médio de escolas públicas e privadas. Fato que indica a necessidade, portanto, de se refletir sobre estratégias que levem ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem de E/LE.

Quando se trata de abordar questões do campo educacional, quase sempre os temas estão interligados com outras áreas do saber e com a própria vida cotidiana. Isto é, trabalhar com a questão do ensino-aprendizagem é trazer à tona uma série de outros assuntos, como avaliação, procedimentos metodológicos, concepções de ensino, papel do discente e docente, a relação professor-aluno, entre outros aspectos que permeiam a prática pedagógica em sala de aula. Neste contexto, existe aprendizagem e também dificuldades que geram – muitas vezes – o fracasso escolar, ocasionados por diversos fatores como, por exemplo, a falta de condições motivadoras em sala de aula, que impedem o despertar da busca pelo conhecimento e a perda do prazer em aprender (SCHÜTZ, 2003). Por essas colocações, cabe a seguinte pergunta: como o lúdico contribui para a aprendizagem da Língua Espanhola? Diante dessa problemática, este artigo tem o objetivo de discutir como o uso de estratégias lúdicas de ensino-aprendizagem motivam o aluno a aprender a Língua Espanhola no contexto do Ensino Médio.

Entre as várias estratégias de ensino-aprendizagem que desencadeiam a motivação do discente para o estudo, propomos o uso do lúdico, sem em nenhum momento deixarmos de considerar a natureza e especificidade da educação e suas mais diversas problemáticas, entraves e impasses vividos hoje. Segundo Santos (2001, p.53), “A educação pela via da ludicidade propõe uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além

da instrução”. Em outras palavras, o uso do lúdico possibilita ultrapassar as fronteiras da memorização, fazendo com que o discente descubra e aprenda fazendo de forma prazerosa.

Faz-se necessário, ainda, alguns esclarecimentos acerca da metodologia usada para a construção deste artigo, que se baseou na pesquisa bibliográfica acerca da temática do ensino de espanhol como língua estrangeira, pensando em estratégias lúdicas como um fator motivacional do ensino aprendizagem. Quanto ao aporte teórico, a discussão que este artigo pretende realizar se norteou, principalmente, nos seguintes autores: Celso Antunes (2006); Boruchovitch e Bzuneck (2001); Alonso Tapia (2003); Durão, Andrade e Reis (2008) e Giffin (2004), entre outros.

Assim, esse artigo se pauta na articulação de três pontos primordiais: o lúdico, a motivação e o processo de ensino-aprendizagem em uma língua estrangeira. Esses três armam o tripé para conduzir uma possível saída exitosa da desmotivação e suas sequelas. Desta forma, a empregabilidade das atividades lúdicas no ensino do Espanhol como língua estrangeira possibilitará um melhor aprendizado motivando crianças, jovens e adultos para a assimilação de uma nova língua.

Referencial teórico

Considerações sobre a motivação e o lúdico na escola.

A etimologia das palavras “motivação” e “lúdico” podem nos ajudar na compreensão do escopo deste trabalho. A “motivação” foi desenvolvida como conceito pela área de psicologia e aplicada em outras áreas como administração e educação. O conceito, apesar da sua enorme importância, é de difícil definição, e não existe consenso absoluto sobre ele. Usualmente, se utilizam termos como necessidades, desejos, vontades, metas, objetivos, impulsos, motivos e incentivos.

A palavra motivação se origina do latim *movere*, que significa mover. O conceito de motivação está intimamente relacionado com o comportamento e desempenho das pessoas. Para Schütz (2003), a motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. A motivação é um processo psicológico básico. Juntamente com a percepção, atitudes, personalidade e aprendizagem, a motivação sobressai

como um importante processo na compreensão do comportamento humano. Ela interage e atua em conjunto com outros processos mediadores e o ambiente. A motivação também não é um traço de personalidade, ela é o resultado da interação da pessoa com a situação que a envolve.

A própria psicologia aponta fatores que desmotivam: falta de habilidade, exagerado controle, falta de recursos, coação (pressão excessiva), culpabilidade, desordem, insensibilidade, arrogância, zombaria, presunção. Em contraponto, fatores que motivam: valorizar as pessoas, reconhecer avanços, encorajar iniciativas, oferecer incentivos, enriquecer as funções, delegar autoridade, fazer avaliação e auto-avaliação (de como estamos procedendo, como está e foram as atividades propostas e realizadas) e promover mudanças. Uma das formas de motivar pode ser através do uso do lúdico.

O lúdico tem sua origem na palavra *ludus* que quer dizer jogo, a atividade lúdica faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontânea funcional e satisfatória. A ludicidade contribui com o educador, pois através dela a aula passa a ser criativa, dinâmica, interessante e descontraída sendo trabalhada conforme a realidade do educando.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam de ação do pensamento e da linguagem, tudo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS, 1997, p.14)

Tanto o significado de motivação quanto o de lúdico, como explicitados acima, convergem para o ato da ação, mobilidade, deslocamento, mudanças. Nosso propósito é usar o lúdico como a porta de entrada e instauração, via instrumento metodológico e pedagógico, para ensino/aprendizagem valorativos e significativos na aquisição de uma segunda língua, tão importantes no contexto educacional. Almejando, para os aprendizes, uma preparação profissional qualificada e o desenvolvimento pessoal com alargamento dos horizontes humanísticos e, conseqüentemente, culturais, elementos necessários ao mercado de trabalho ou à vida acadêmica.

Não podemos esquecer a heterogeneidade de cada sala de aula, como afirma Maria Teresa Esteban:

Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que

não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer; diálogos que as palavras não podem mediar; diálogos interrompidos/ constituídos por intensos ruídos, longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos. (ESTEBAN, 2006, p.8)

Após essas colocações e diante da visão sobre heterogeneidade apresentada por Esteban, o lúdico coloca a diversidade em interação, assim, nada melhor que promover o diálogo entre os diferentes e com suas diferenças e igualdades, dependendo da perspectiva de cada indivíduo. Caminhando nessa reflexão, poderíamos nos questionar: os estudantes aprendem mais quando o processo educacional é lúdico? Alguns especialistas responderiam que não necessariamente por acreditarem que tal assertiva é um mito. Contudo, partimos do princípio de que o jogo incentiva a motivação e esta, por sua vez, levará o aluno a participar do envolvimento de ensino-aprendizagem como desafio. E se não houver motivação para a aprendizagem? Se não a considerarem como desafio? A resposta é a apatia e o tédio. Nesse sentido, a ludicidade aumenta as chances de consciência em relação ao desafio da aprendizagem, servindo de ponto de mudança na realidade mencionada acima.

Sabendo que aprender pressupõe esforço cognitivo e requer força de vontade, disciplina, concentração e dedicação. E também sabendo que atividades dinâmicas e divertidas não garantem, necessariamente, todas essas condições em sala de aula, então o que motivará os estudantes? Estes são elementos prévios da aprendizagem, mas o que direciona o que motiva como elemento inicial para o ato de aprender? Entre tantas respostas, escolhemos a estratégia metodológica do lúdico como proposta para levar os estudantes a participarem, se interessarem, incentivarem, se estimulando pelo jogo do saber, construindo um caminho de conhecimento e autoconhecimento, no qual as pessoas se sintam inteligentes, capazes, fortes e autônomas. Segundo Severo Filho (2006), a ludopedagogia tem algumas peculiaridades que despertam competências, habilidades, estímulos neuropsicológicos que agregam diferenças como técnicas de ensino.

Acreditamos, pois, que a escola deve demonstrar, por intermédio de estratégias lúdicas, a importância do saber na sociedade moderna e o quanto aprender pode ser desafiante e interessante, através da ludopedagogia, desfazendo a desmotivação, o desestímulo e a insatisfação. Portanto, compreende-se que o lúdico é a proposição de situações desafiadoras que fazem sentido para o educando e valorizam seu esforço, estimulando-os cada vez mais ao prazer em aprender.

Discussões

A hora do lúdico na sala de aula

A partir da leitura de Antunes (1987, p.10), entende-se que as formas ludopedagógicas são fundamentais, mas não exclusivas. São estratégias que envolvem os grupos com o compromisso de aproveitar sua dinâmica na busca de um objetivo (ensino/aprendizagem) claramente definido. E deve-se usar adaptações para cada realidade circunstancial, levando em consideração a perspectiva apresentada por Giffin (2005) de que

La motivación es uno de los temas que más se ha estudiado, que es un factor que influye sobre la adquisición de una 2ª lengua. En el campo de la adquisición de segunda lengua tiene diferentes tipos de Motivación en aprendizaje. Motivación: Integradora - Intrínseca - Aprendiz quiere integrarse en cultura y extrínseca alguien quiere que el aprendiz se integre; Instrumental- - Intrínseca - Aprendiz quiere alcanzar metas concretas y extrínseca - Alguien quiere que el aprendiz alcance metas. (GIFFIN, 2005, p.150)

Portanto entende-se que, a sala de aula é um ambiente de colaboração onde os estudantes serão estimulados a engajar-se em atividades que reforcem o seu entusiasmo e persistência que os conduzem a sua meta. Somamos à essa discussão, as palavras de Gargallo (2004, p. 83) que nos diz que “las actividades que facilitan el aprendizaje son aquellas que ponen al sujeto que aprende en situaciones motivadoras, en las que siento una necesidad de transmitir significado”. Ligando a motivação de aprendizagem integradora e instrumental às atividades que facilitam o ensino e que colocam os discentes para se mover em situações de significado e motivadoras, reafirmamos a nossa proposta de ludicidade.

O lúdico como recurso didático educativo motivará educador/educando a trabalharem juntos com interesse, criatividade e vivência. Novamente de acordo com Antunes (1987, p.14), a escola não é mais uma agência de informações, assim, é preciso que as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem estejam abertas para aceitarem a inovação. De acordo com Vygotsky (2000), pode-se dizer que brincadeiras, jogos, atividades lúdicas desafiam o estudante a um comportamento além de seu conhecimento básico de língua estrangeira, provocando mudanças, pois diante de uma situação-problema o estudante recorre à interação com o outro para atingir o objetivo proposto.

É notável que não é fácil adquirir e dominar uma língua estrangeira, principalmente quando já passamos pela fase pós-puberdade. Mas se o interesse e a necessidade de adquirir uma segunda língua são fortes, o progresso de aquisição dessa língua seguirá em um contínuo avanço, segundo Baralo (2004. p. 31), a essa movimentação dá-se o nome de motivação própria. É algo que vem do interior para o exterior, é uma força, um estímulo. Neste contexto, é fundamental estimular os discentes a criarem metas pessoais, mostrando-as como prioridades que, sendo realizadas, revertem-se em conquistas. É necessário, também, o professor mediador agir em busca incansável por todos os recursos e estratégias que estão ao seu alcance e, nesse sentido, apresentamos a seguir algumas propostas e discussões sobre o uso da música e da literatura no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola/LE.

A música como ferramenta lúdica no ensino aprendizagem do E/LE

A música é uma linguagem que se traduz através de forma sonoras capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Ela faz parte da vida humana. Logo, trabalhar com a música na aquisição de uma segunda língua facilita a aprendizagem se usada, é claro, de forma planejada.

A estratégia lúdica através da música em sala de aula leva a uma interação social. Segundo Holden e Rogers (2002), a maioria das pessoas gosta de ouvir música e algumas gostam de cantar, então, usá-la pode tornar as aulas mais prazerosas. A música e os versos têm em comum rimas, repetições de palavras e ritmos, caracterizando a facilidade de internalização do vocabulário, servindo de motivação para o estudante falar ou cantar em espanhol.

A música é muito mais que uma manifestação artística e cultural, é o reflexo de nossas atitudes e convicções, nos reconhecemos através dela e das canções, fazemos das letras e melodias nossa voz, opinião, reivindicação. Javier Santos (2001) afirma que é notável o crescente número de estudantes (principalmente os mais jovens) e os vários docentes, que utilizam as músicas e canções não só como dinâmica e/ou distração, mas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar com essa linguagem como atividade lúdica, no entanto, requer certo cuidado e atenção, como a preparação prévia dos conteúdos e dos objetivos que se pretende alcançar. Certa delicadeza é indispensável, afirma Santos, devido aos vários gêneros, estilos, idéias, informações que envolvem as canções.

Ainda segundo Santos (2001), a grandeza da indústria musical facilita e incentiva a utilização desse fator motivacional como uma forma de adquirir e aperfeiçoar a aquisição de uma segunda língua, em nosso caso, a língua espanhola. Além do vasto material escrito e gravado, levamos em conta que memorizamos facilmente a letra e a melodia, principalmente quando se trata de assuntos de nosso interesse ou conhecimento, ou que tragam uma carga histórica e cultural, tais como: marginalidade e discriminação; preocupação ambiental, entre outros. Lógico que seu uso deve comungar com a matriz curricular: literatura, história, geografia, português etc.

Assim, os docentes podem ensinar desde os planos fônicos, sintáticos até os léxico-semânticos. São inúmeros os caminhos de ensino - aprendizagem através das músicas e canções. Os textos oferecem muitas possibilidades. Citaremos algumas: 1) *Reconstrução*: O professor altera a forma original do texto ou retira alguns fragmentos. Os educandos devem reconstruir sua originalidade. Essa estratégia é recomendada para atividades como pontuação, verbos (em certo tempo ou pessoa) nomes etc. 2) *Expansão*: aqui o professor solicita que o educando relate de forma escrita ou oral sua opinião ou comentário sobre a música ou canção ouvida. 3) *Substituição*: aqui o educando irá substituir vários elementos textuais, gramaticais e ortográficos. É aconselhável para a mudança de verbo ativo para sua forma passiva, por exemplo. Mudanças de sinônimos e antônimos ou o gênero do personagem da canção. Entretanto, deve-se manter a coerência e a coesão textual no que diz respeito à estrutura original e ao sentido da mesma. 4) *Seleção*: aqui o educando simplesmente selecionará, de acordo com um critério, uma ou várias citações da canção para a elaboração de um texto. Também podem formar um concurso de músicas em que eles vão escolher a música ganhadora. Tal atividade é eficaz na escrita de textos ou para atividades complementares. 5) *Comparação e contraste*: o educando deverá perceber a diferença e semelhança entre várias canções e músicas como a mais emotiva, a que usa uma linguagem popular, se há uma linguagem poética, se as estruturas são simples ou complexas, o uso de tempo e formas verbais. Essa atividade é fundamental para provocar e avaliar a percepção linguística e suas variações, como também a textual. 6) *Análise*: o foco serão os elementos e propriedades das canções, pode-se analisar os números de artigos definidos e indefinidos. Os substantivos, adjetivos, palavras formais e informais, palavra ou expressão chave ou se há ironia, estilo da época, intenção do autor. É uma das atividades mais utilizadas, pois permite ao educando o descobrimento e análise dos aspectos gramaticais em estudo.

A literatura no contexto de uma língua estrangeira serve de estímulo para o desenvolvimento do estudante como ser humano e como cidadão, dando-lhe novas dimensões e percepção holística de mundo. O ensino de E/LE através dos textos literários visa não só o aprendizado de uma linguagem, mas uma reflexão sobre a cultura e construção da própria identidade como sujeito participante de uma comunidade global. Diante disso, é de fundamental importância que o material de ensino contemple os aspectos culturais e históricos e que estimulem a imaginação e a criatividade. Propomos, assim, trabalhar com os contos do escritor Gabriel Garcia Marquez (escritor colombiano), com relevância para os *“Doce Cuentos Peregrinos”* (1992), consistem em histórias curtas, mostrando as dificuldades que os latinos americanos enfrentam no percurso de suas vidas. Cada história contém um caráter único, são fáceis de ler e cativantes ao mesmo tempo.

Como estratégia para o uso desse livro, por exemplo, pode-se solicitar a um aluno que destaque, no texto, uma passagem que julgou importante e fale para a turma. Pode-se, depois, solicitar a um segundo aluno que explique por que, em sua opinião, o acontecimento destacado pelo colega é importante. Vale lembrar que o professor deve solicitar ao primeiro aluno que diga se a explicação do colega correspondeu, ou não, à importância que ele atribuiu à informação e o porquê. Pode-se, ainda, através desses contos, levar os alunos a refletirem e discutirem sobre os seguintes temas: Desigualdade e Injustiça Social, Exclusão, Autoritarismos, Poder Político, dentre outros.

A utilização interativa de experiências pessoais, através das quais o estudante possa construir textos literários, proporciona trabalhar a escrita e a oralidade, além de tornar conhecido algo sobre a vida do estudante. Segundo Ramos (1977, p.78), é importante instaurar situações em que a linguagem seja utilizada como um meio de alcançar um objetivo que seja condizente com a realidade do aluno.

Dessa forma, estimulando uma leitura compreensiva, sobretudo o manuseio de um texto da língua em estudo, promovendo o trabalho em grupo de modo participativo. Dialogando com toda a turma, inserindo o educando em outros universos culturais, do sonho e da imaginação dos textos literários que denotam uma relevância estético-existencial para a educação também humanística. Enfim, alargando os horizontes de interação desse aluno/a com a finalidade de fazê-lo entrar no jogo da aula, tendo em vista o fluxo da motivação.

Conclusões

De acordo com o psicanalista Rubem Alves (1994, p. 15): “Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”. Por isso, o lúdico questiona as tarefas da escola tomadas como naturais, como “currículos”, por exemplo, ou normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação descontextualizados que não surtem praticamente o menor efeito sobre o ensino-aprendizagem dos alunos; move as relações de poder no âmbito escolar que se reproduzem muitas vezes em exercícios estéreis e desmotivadores; recusa o binarismo aluno-professor.

Deve-se ter uma maior atenção para a nova postura que o contexto pede aos docentes e acentuamos que, por estarmos todos envolvidos nesses arranjos sociais contemporâneos educacionais, temos que participar da educação, da difícil tarefa de pôr em questão relações de poder das quais fazemos parte. Focalizamos apenas uma parte específica da discussão em torno das problematizações complexas e das múltiplas combinações intrincadas dos papéis escolares que sempre estão transpassados por subjetividades calcadas em ideologias muitas vezes nada proveitosas para a comunidade escolar, como o pensar da direção até questões estruturais e verbais para a manutenção de uma escola viva que responda aos anseios do estudante.

Desse modo, conforme o objetivo traçado e exposto para este artigo e ao longo da discussão empreendida notou-se que há uma série de textos que fomentam e abordam o mesmo tema de diversas maneiras, ou enfoques. Contudo, nossa inquietação é sobre porque há tanta desmotivação no âmbito escolar. Não aquelas oriundas de contextos externos, digamos assim, mas de contextos internos às relações escolares de diversas ordens e naturezas e que podem ser reorganizadas, repensadas a partir de tantas propostas de teses, dissertações, artigos, congressos, seminários e demais eventos que tratam do tema em pauta. Esperamos, então, que esse artigo possa, no mínimo, rever posturas e estabelecer reflexões demonstrando que a educação lúdica é uma ação inerente no ser humano, como forma transacional em direção ao conhecimento e complementação para suas necessidades.

Ao “finalizar” nosso artigo, se faz necessário salientar que a ludicidade não deve ser vista como uma forma de acabar com o tédio em sala de aula, mas como estratégia importante e possível para o alcance de

objetivos no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol. Ajudando aos educadores que visam despertar o espírito crítico e a socialização do aluno, com o propósito de atuarem de maneira decisiva em sua formação.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 3ª ed.: Ars poética editora LTDA, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: introdução, vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CERVANTES Instituto. Enciclopédia del español em mundo, Anuário 2006-2007. Barcelona: Plaza&Janés
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilidade de ludopedagogia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1987.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades: Construindo idéias**. São Paulo: Scipione, 2001.
- AURÉLIO, Dicionário 2001.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Arco libros, s.l., 2004.
- BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARDOSO, R. C. T. **Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006
- DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

- DINELLO, R. **El Derecho al Juego**. Buenos Aires: Nordan Comunidad, 1982.
- DURÃO, Adja Balbino; ANDRADE, Otávio Goes de; REIS, Simone. **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras./orgs**. Londrina: UEL, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Sala de aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos**. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 8. ed.,1978.
- GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Arco libros, s.l., 2004.
- GRIFFIN, Kim. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Editorial arco/ libros, s.l., 2005. **Manuales de formación de profesores de español 2/L**.
- LUCHESI, Cipriano Carlos. Cap. 2 Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In.: _____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARAFIGA, Luana. **Um Poderoso E Divertido Meio De Ensino-aprendizagem Em Língua Espanhola: A Música Numa Perspectiva Lúdica**: disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br> acesso em 25/06/2011
- MENDONÇA, Eduardo Prado. **O mundo precisa de filosofia**. 11 ed., 2. Imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- NETTO, Samuel Ptromm. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: Edusp; 1987.
- NITTER, Geraldina Porto; LOMÔNACO, José Fernando Bittencourt. **Psicologia da Aprendizagem** São Paulo: E.P.U., 1987.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma Prática para o Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: Aprendizagem Com Projetos**. São Paulo: Ética, 1998.

- NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua.** (2004)
Disponível on-line em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 30-04-2006.
- PILETTI, C. **Didática Geral.** São Paulo: Ática, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.**
IN.:_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 40) p. 19-30.
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** São Paulo: Paz e terra, 3 ed. , 2001.SOUZA, Luana Soares de;
- CAETANO, Santa Inês P.(orgs.) **Ensino de Língua e Literatura:** Alternativas Metodológicas. Tomo II. Caneas: Ed, ULBRA, 2004.
- SZUNDY, P. T. C. **A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo:** ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Laboratório de Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo.
- TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Corturlas. **A Motivação em Sala de Aula:** o que é, como se faz. SP: Loyolo, Sed., 2003.BRITO,Teca de Alencar; **Música na educação infantil.** São Paulo: Petrópolis, 2003.
- MARAFIGA, Luana; **Um Poderoso e Divetido Meio de Ensino- Aprendizagem em Língua Espanhola: A Música Numa Perspectiva Lúdica.** Disponível em [HTTP//artigos.artigos.netsber.com.br](http://artigos.artigos.netsber.com.br).
- TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995 Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **O Lúdico na Prática Pedagógica.** Curitiba: Ibsex: 2009. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **Jogos, Recreação e lazer.** Curitiba: Ibsex: 2009.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OS REFERENTES CULTURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA O ENSINO MÉDIO

Eurico Rosa da Silva Júnior

1. Introdução

Este artigo visa caracterizar como são distribuídos os referentes culturais em três livros didáticos destinados aos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco, visto que estes entram em contato com a língua e cultura espanhola através do único meio disponível – o livro didático. Parte ainda do objetivo de analisar minuciosamente os referentes culturais presentes nos livros didáticos de língua estrangeira moderna – espanhol, sendo estes 1(*síntesis* - 2011) indicado pelo MEC, 1(*ACERCATE! Al mundo hispánico*- 2007) já utilizado pela rede estadual de Pernambuco e um (*NUEVO EXPANSIÓN* - 2010) ainda não indicado pelo Ministério da Educação.

No contexto de modernidade o ensino de espanhol com língua estrangeira se dá de forma peculiar em diferentes países, e mais especificamente aqueles que assinaram o tratado do MERCOSUL. A relevância do ensino de espanhol no Brasil, vem estabelecer uma nova relação deste com os países de língua espanhola, uma vez que firmaram o Tratado do MERCOSUL, implicando uma formação de mercado comum, o que acarreta também um gesto de política linguística, uma vez que se assinalam semelhanças do português com o espanhol, por pertencerem ao mesmo tronco linguístico – o latim.

Com base na lei 11.161/ 2005, o espanhol se insere como língua obrigatória para o ensino médio, nessa ótica a escolha do livro didático fica inserido num contexto de mudanças significativas no que concerne ao conhecimento por parte do estudante médio de um elo entre sua cultura e a

cultura dos ‘hispanosfalantes’. Sendo assim, e embasada na Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012: “§ 2º As escolas do ensino médio serão beneficiadas com: Livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)” (BRASIL, 2012)

Nessa visão o ensino médio passa a ter acesso a livros didáticos também das áreas de língua estrangeira moderna, os quais só eram garantidos as disciplinas tradicionais – língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, etc. O MEC ainda prioriza que:

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de *Linguagem, Códigos e suas tecnologias*, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. (.....) O reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno direcionou os critérios de avaliação, definidos como relevantes para a seleção das coleções incluídas neste *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna*.” (BRASIL, 2012, p. 07)

O corpus do estudo se compõe do Marco Comum Europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2001), de artigos anteriormente elaborados por SIMONS e SIX(2012), os referenciais culturais nacionais para o ensino médio(2006) e um artigo da autoria de MOTTA-ROTH(2003).

2. Referencial teórico

Existem varias teorias que definem os referentes culturais como inerentes e de suma importância para as aulas de ELE, tal como outras línguas estrangeiras. Os referentes culturais como o próprio nome já diz se caracterizam por serem ditos como referentes, pontos a serem seguidos, guias.

Partindo da premissa anterior a Wikipédia (enciclopédia livre) define referentes curriculares a continuação

“Un referente cultural podría entenderse como los elementos que componen el entorno e imaginario social y que identifica a una población, ciudad, país, a un determinado grupo o sociedad,

algo que caracteriza, distingue y da a conocer a éstos por esa particularidad. Podríamos hablar de un monumento característico de un país, pueblo o ciudad; de un baile, una lengua, un tipo de alimento o bebida, todo aquello que lo distinga del resto. Aquello que se considere importante y un modelo a seguir, a través del cual nos comportamos y actuamos.” (Wikipédia – enciclopédia livre, 2013)

Nesta definição fica clara a colocação de que os referentes culturais é a identidade de determinado povo, podendo ser caracterizada como fontes em que se pode identificar tal povo, algo que os particularizam, listados em campos como alimentação, língua, monumentos, história, geografia, entre outros.

Nessa perspectiva o Instituto Cervantes afirma que

“El desarrollo de la dimensión cultural [...], tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*.” (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

Podemos destacar que o uso dos referentes culturais nas aulas de ELE terá uma relação direta com a visão que o aluno terá da língua meta, este contexto permite que se crie uma proximidade do estudante com a cultura da língua estrangeira. Devemos colocar que os referentes culturais são muito mais que imagens, áudio, vídeos, entre outras fontes, são o cerne que mostra a realidade da LE ao aluno que ainda não é falante desta ou ainda não teve contato com tal, tornando-se assim a única referencia para o conhecimento cultural que o aluno fará da língua em estudo.

SIMONS e SIX, afirma que

“El enfoque intercultural tiene como objetivo el desarrollo de la competencia intercultural: no bastan conocimientos culturales, se añaden unos conocimientos, habilidades y actitudes interculturales, indispensables en el encuentro comunicativo exitoso, con una interferencia entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta” (2012, p. 3)

Concernente a isto, podemos afirmar que os referentes culturais perpassam a competência comunicativa intercultural, que integra fatores onde influencia o aprendizado de determinada cultura por alunos de cursos

de LE, o conteúdo acerca dos referentes culturais para o estudante que não tem contato com a língua estrangeira em estudo deve se sobrepor a outros, uma vez que o aprendiz não faz contato ou comunica-se com o falante nativo ou interatua com aspectos da língua meta.

Para o estudante que não tem contato com a língua meta e conseqüentemente a cultura desta, os referentes culturais passam a ser o cerne da aprendizagem cultural do país da língua alvo, isso acarreta numa didática prática dinâmica, reflexiva, contextualizada e constante quando se fala em cultura, uma vez que o livro didático nesse nível de ensino passa a ser a única ferramenta de estudo da cultura e língua alvo.

“A interação social pela linguagem possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. A cultura assim assume um caráter dinâmico, pois cada momento da vida grupal depende do anterior, e um caráter local, pois cada comunidade atribui valores específicos aos componentes e regras sociais. Tal conceituação dinâmica e plural de cultura se opõe à idéia de que para ter cultura, adquirimos verdades imutáveis, universais.” (MOTTA-ROTH, 2004)

Uma questão que perpassa e pressupõe os referentes culturais é a idéia de que o ensino de línguas supõe-se ao multiculturalismo, em que se adote uma idéia de estratégias educacionais multiculturais, uma vez que, segundo MOTTA-ROTH,

“No mundo contemporâneo, o multiculturalismo no ensino de língua estrangeira depende da educação da sociedade para entender a necessidade de tornar-se intercultural e para adotar atitude positiva em relação à aprendizagem da cultura das línguas estrangeira e materna. Para tanto, necessitamos compreender nossa própria cultura e a do Outro e desenvolver estratégias de aprendizagem que continuem a ser postas em prática mesmo quando fora da sala de aula.” (2004, p.15)

Vemos aqui a idéia de que o papel do multiculturalismo está intrínseca ao trabalho que se delineia com os referentes culturais em sala de aula, sendo importante ainda frisar a relação que os estudantes estabelecem entre sua cultura e a cultura da língua alvo, fazendo interligações e pressuposições, ao que concerne principalmente ao respeito a minha cultura em relação ao respeito da cultura do outro e a idéia de que a cultura em estudo é mais ou menos importante que a do estudante.

“Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.” (ESPANHA, 2001, p. 100)

É evidente que o conhecimento que o aluno tem em relação ao conhecimento cultural da língua meta em estudo está carregado de impressões pessoais e de impressões de sua própria comunidade sobre a cultura do outro, o que detrimento deste sentimento ou estereótipo pode contribuir é a qualidade ou quantidade de referentes culturais, os quais responderão as impressões do aluno.

“Enfim, as idéias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias deixa claro que o ensino de língua estrangeira moderna – em particular Espanhol, deve levar o estudante ao conhecimento de um mundo diferente do seu, e que além de língua o ensino de espanhol também é respeito a diversidade, a diferença, ou seja, respeito pela cultura do outro. Nesse enfoque o trabalho com os referentes culturais devem apontar para a compreensão da diversidade e do respeito pela nova cultura que está intrínseca ao estudo da língua estrangeira.

3. Discussão

Tendo em conta a importância dos referentes culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, aqui será apresentado a quantidade de referentes culturais nos livros analisados (sendo três livros para o ensino médio), a distribuição dos referentes culturais nos livros didáticos analisados – distribuição por livros - e distribuição por categorias. O estudo dos referentes culturais se realizou dentro da análise de três livros de língua

espanhola para o ensino médio, sendo 1(um) *Síntesis*,1(um) *Nueva expansión* e 1(um) *Acércate al mundo hispánico*, dois dos quais foram usados pela rede estadual de ensino de Pernambuco e um (*Síntesis*) indicado pelo MEC para as redes estaduais.

Analisando os livros páginas a página, se fez um inventario de todos os referentes culturais presentes em cada livro, o que foi atribuído a cada referente cultural uma categoria cultural específica aleatória a modo de classificação, para ao final se quantificar e qualificar tais referentes. As categorias culturais selecionadas foram: gastronomia, geografia, literatura, sociedade, arquitetura, artes, música, ciências, cinema, esporte e história.

Ao se analisar os livros didáticos, se optou pela seleção quantitativa e qualitativa dos referentes em cada livro, com a visão de que tal referente leve o aluno a compreender de forma ampla a cultura hispânica.

4. Conclusões

Na tabela 1 apresentamos o número de referentes culturais segundo cada livro analisado, a seguir o gráfico 1 apresenta os referentes culturais de cada livro distribuído pelas categorias anteriormente definidas, o gráfico 2 apresentará o total de categorias no geral nos livros analisados, ao final se propõe uma análise conclusiva dos dados coletados e analisados;

Livro	Vol.1 (único)	Vol.2	Vol.3	Total
Síntesis	20	22	22	64
Nuevo expansión	99	—	—	99
Acércate al mundo hispánico	44	—	—	44

Tabela 1: números de referentes culturais

Observação: o livro *síntesis* apresenta três volumes (1, 2 e 3), os outros dois livros analisados (*Nuevo expansión* e *Acércate al mundo hispánico*) apresentam volume único.

Referentes culturais por categoria e por livro analisado

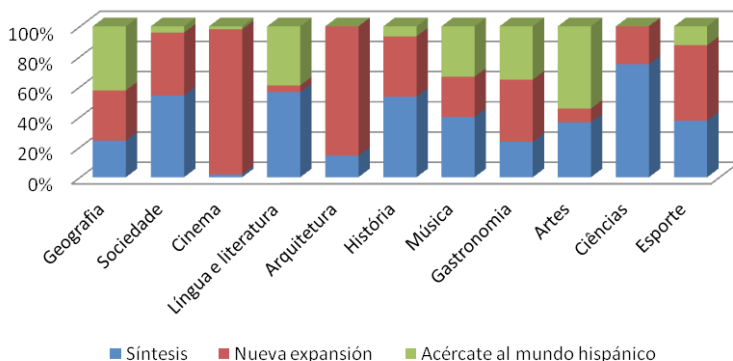


Gráfico 1 – Referentes culturais por categoria e por livro analisado.

Referentes culturais por categorias - total

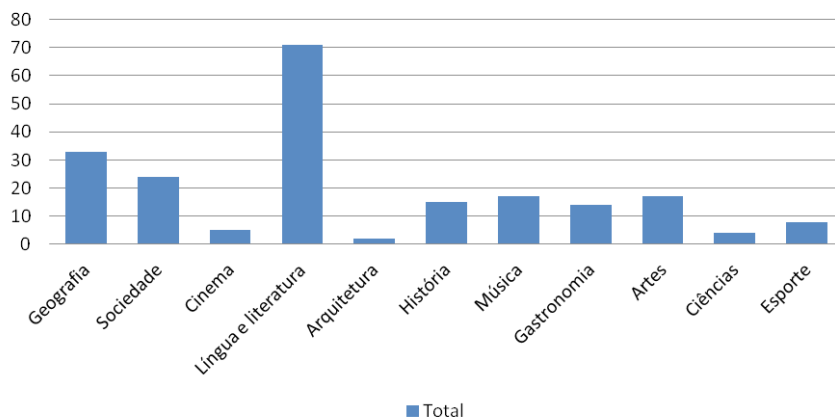


Gráfico 2 – Referentes culturais por categorias total.

Os referentes culturais presentes nos três volumes do livro *Síntesis*, apresentam em sua maioria referentes culturais relativos a sociedade e língua e literatura, presente em poemas, poesias, outros gêneros textuais, biografia e frases de escritos espanhóis, há ainda um número ínfimo de referentes culturais com relação ao cinema e arquitetura (1 no total). O livro *Nuevo expansión* apresenta um maior número de referentes culturais em relação também a literatura (49) e

apresenta um menor número em relação aos referentes culturais arquitetura(1) e ciência(1). O livro *Acércate al mundo hispánico* apresenta um maior número de referentes em relação a geografia(14) e não apresenta nenhum referente cultural em se tratando de arquitetura (0) e ciência (0).

Com relação ao número de referentes culturais em suas categorias o maior numero de referentes apresentados foi na categoria literatura (71) seguido pela categoria geografia (33), ao que as categorias com menos referentes culturais foram arquitetura (02), ciência (04) seguido da categoria cinema (05).

Neste sentido o propósito de analisar quantitativamente e qualitativamente fazendo uma descrição dos referentes culturais nos três livros de língua espanhola para o ensino médio foi respondido ao que se pode notar que há uma aceitação global em optar pelo referente cultural literatura e geografia, uma vez que em um curso de língua (ou língua estrangeira para o ensino regular) o primeiro contato do estudante deste nível com a língua em estudo será realizado através do referente literatura (leitura, exposição de textos, poemas, poesias, entre outros gêneros) e geografia (exposição de mapas, lugares e descrição de lugares).

5. Referências bibliográficas

BRASIL. Guia do livro didático do ensino médio 2012. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Legislação do livro didático - Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>> Acessado em 02/04/2013.

_____. Lei 11.161/2005. Brasília, 2005.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio - volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CERVANTES, Instituto. Plano curricular: referentes curriculares. Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm> Acessado em 29.06.2013.

ESPAÑA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SIMONS, Mathea; SIX, Sara. Los Referentes culturales: La matéria prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Marco ele - revista de didática ELE*, n. 14, p. ii-iii, mar/2012.

WIKIPÉDIA. Referente cultural. Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Referente_cultural> Acessado em 29.06.2013.

UM OLHAR NA ATIVIDADE TRADUTÓRIA ATRAVÉS DE UM TEXTO JORNALÍSTICO DO PORTUGUÊS PARA O ESPANHOL

*Gladys Dayana Fernandes
Dui Barroso Lima Farias*

Introdução

Esta investigação, fruto do projeto de pesquisa do PIBICT, tem como objetivo observar as implicações das representações em relação à construção da identidade de dois professores (sendo um nativo e outro não nativo) que ministram aulas no Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Roraima, no momento em que traduzem um texto jornalístico do português para o espanhol. A tradução é uma habilidade, um saber fazer, que, para quem traduz, consiste em saber percorrer o processo tradutório, sendo capaz de resolver os problemas que se apresentam ao longo desse processo.

Assim, o conjunto de decisões conscientes e cuidadosamente tomadas na resolução de problemas é o que chamamos de estratégias (Alves; Magalhães; Pagano; 2000:19), que são utilizadas de diferentes maneiras por um tradutor experiente e por um inexperiente no processo tradutório. Ao tentarmos refletir sobre os mecanismos da tradução, estaremos lidando também com questões fundamentais sobre a natureza da linguagem, pois traduzir implica ao mesmo tempo um processo de compreensão e um processo de produção no âmbito da linguagem.

No espaço de interação de que participa o sujeito tradutor, com base na abordagem comunicativa proposta por Corrêa (1991, 2001), buscamos subsídios para entender o desempenho do tradutor dentro da totalidade deste processo, uma vez que de acordo com a autora, o tradutor desempenha vários papéis: o de receptor do texto de partida, o de produtor e o de revisor do texto de chegada.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as estratégias utilizadas no ato tradutório para contornar os problemas encontrados que interrompem o fluxo da atividade.

Partimos do princípio de que os professores possuem competências e habilidades tanto em língua espanhola como em língua portuguesa de forma que por mais que não estejam incluídos na categoria de tradutores experientes possam desenvolver a atividade tradutória proposta.

Para efeito da presente pesquisa, foi preciso escolher um texto que apresentasse uma estrutura predominantemente descritiva e informativa, tirado de um jornal local “Folha de Boa Vista” com o tema: “Nicolás Maduro vence as eleições”, que foi publicado no jornal e a notícia estava em repercussão na cidade de Boa Vista, situada na região fronteira com a Venezuela. A partir desse texto, foi feita a coleta de dados. Após o estudo de algumas técnicas introspectivas, optamos pela técnica do protocolo verbal. Na verdade, a técnica escolhida é uma adaptação do protocolo verbal intitulada protocolo de pausa, apresentada por Cavalcanti (1989: 147-158). Tal técnica consiste em solicitar aos sujeitos que verbalizem cada vez que tiverem seu ato tradutório interrompido, explicitando o motivo da interrupção e tentando buscar soluções para resolver os problemas, nos permitindo ter acesso a alguns dos processos cognitivos envolvidos na atividade de tradução.

Para coleta de dados através desta técnica, foi necessário gravar a atividade tradutória e antes de cada seção de gravações, realizamos perguntas através de questionários aos informantes, a fim de conhecer o perfil e um pouco da experiência de cada um ligada à tradução.

O percurso da atividade tradutória

É a tradução que abre a janela para deixar a luz entrar; que quebra a casca, a fim de podermos comer a polpa; que abre a cortina, a fim de podermos olhar o lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço a fim de podermos tirar a água...

John Milton¹

A tradução atualmente vem sendo objeto de pesquisas, críticas e discussões acadêmicas, e nesse viés o papel do tradutor merece destaque no momento em que realiza sua atividade. Logo, tem-se em mente que traduzir é passar um texto de uma língua para outra, mantendo a fidelidade ao que o

1 | Cf. MILTON, John.(1998) pág. 2

autor quis dizer, as relações com o texto original e suas várias interpretações. Nesse caso, sabemos que o texto traduzido será diferente do original apesar de ser produzido com base nele, pois cada um que traduz no momento em que reproduz a voz do autor sob sua visão, traz à tona diversos conhecimentos, pensamentos e escolhas próprias. No sentido formal da palavra, traduzir é ler, embora ler não seja necessariamente traduzir. Pois a tradução implica a construção efetiva de um texto, ou seja, o ato de colocar no papel aquilo que se interpretou a partir do objetivo daquela leitura.

Toury (1980) em seu artigo *In search of a theory of translation* ressalta que o processo de tradução é diferente de outros processos semióticos em virtude da dupla natureza da entidade resultante, ou seja, “a entidade resultante de qualquer outra operação de transferência difere da entidade inicial do mesmo processo” (p.12), sendo que ambas entidades têm também que possuir algo em comum: o que será transferido e que ele denomina “invariante”. Logo, o autor denomina esta invariante na relação estabelecida entre dois textos: adequação, equivalência, correspondência. Outro ponto que também é importante levantar é quando, por exemplo, estar diante da atividade tradutória comparar os textos para “verificar se a tradução está situada em um ponto mais próximo do “polo-fonte” (“adequação”) ou do “polo-meta” (“aceitação”).

Na perspectiva de Jakobson², o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituída, melhor dizendo, um signo que seja desenvolvido de modo mais completo. Para tanto, propôs três espécies de tradução e sua classificação:

1. A tradução intralingual ou reformulação que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros.
2. A tradução interlingual ou tradução propriamente dita que consiste na interpretação destes signos verbais por meio de alguma outra língua.
3. A tradução inter-semiótica ou transmutação que consiste na interpretação destes signos por meio de sistemas de signos não verbais.

Eco (2007: 17) nos propõe a definição de que:

“traduzir quer dizer entender o sistema interno de uma língua, a estrutura de um texto dado nessa língua e construir um duplo sistema textual que, submetido a uma certa discrição, possa produzir efeitos análogos no leitor, tanto no plano semântico e

2 | Cf. JAKOBSON, Roman. 1999 (pág.64)

sintático, quanto nos planos estilístico, métrico, fono-simbólico, e quanto aos efeitos passionais para os quais tendia o texto fonte.”

Assim, significa dizer que toda tradução apresenta margens de infidelidade em relação a um núcleo de suposta fidelidade, mas que a decisão depende dos objetivos que o tradutor se coloca. E dentro deste contexto é válido ressaltar que a fidelidade ao texto traduzido tem a ver com a concepção de que a tradução é uma das formas de interpretação no momento em que o sujeito encontra a intenção do texto em relação à língua em que é expresso.

Com base na concepção discursiva da tradução (Corrêa, 1991 e 1996; Delisle, 1984), ressalta a existência de várias traduções fiéis e não somente uma, pois, o tradutor é inicialmente o leitor de um texto de partida que no caso de nosso trabalho é o espanhol, sendo que sua tradução depende da leitura e interpretação que faz deste texto.

Considerando esta abordagem da tradução pretendemos entender, mediante a observação do comportamento tradutório dos informantes, como um texto de uma área específica (agrícola) é traduzido por tradutores inexperientes para o português, mantendo um contrato comunicativo entre o Texto de Partida (que passarei a chamar TLP) em relação ao Texto de Chegada (que passarei a chamar TLC).

O lugar do sujeito na teoria discursiva

A linguagem é própria do homem. Desde a antiguidade que os filósofos repetem o que vem sendo confirmado pelas ciências sociais através de suas análises e experimentos. É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. (Charaudeau, 2009: 7).

A nosso ver, a linguagem é constantemente construída dentro de uma sociedade através das práticas sociais, culturais, linguísticas vivenciadas dentro de situações de comunicação. Trata-se de um sistema complexo no qual vários elementos se relacionam para que produzam sentido. Assim, durante estas trocas no âmbito da linguagem, participam sujeitos que, de acordo com o lugar em que se encontram, desempenham uma função.

Charaudeau (2009:52) considera o sujeito como o lugar de produção da significação languageira, é um lugar de produção/ interpretação da significação. De acordo com o lugar que ele ocupa, são denominados como protagonistas (sujeito enunciador e sujeito destinatário) e como parceiros

(sujeitos comunicantes e interpretantes). O ato de linguagem e os sujeitos serão assim representados:

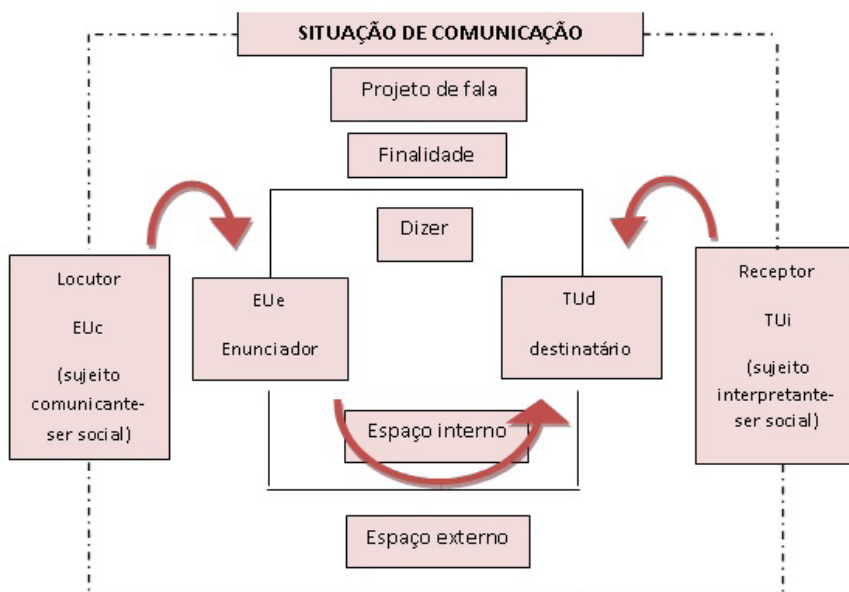


Figura 1: Nesta figura podemos observar os circuitos interno e externo que compõem o ato de linguagem.

Em relação ao discurso, Corrêa (1991: 9) retoma em sua tese, as relações existentes entre os participantes de um ato de comunicação. Entende-se então o ato de linguagem como o lugar de encontro imaginário entre o processo de produção e interpretação da linguagem que enfoca quatro sujeitos:

O Sujeito Comunicante produz uma mensagem e uma imagem de um Sujeito Destinatário que pode ser ou não a mesma que o Tu interpretante produz de si. O Sujeito Interpretante recebe o discurso do locutor (do Sujeito Comunicante), o interpreta e manifesta sua opinião sobre o que foi dito. E o Sujeito Enunciador é a imagem que o Tu interpretante faz sobre o sujeito comunicante, a partir do dizer produzido por este último, sendo, numa outra perspectiva, a imagem que o Eu Comunicante produz de si ao assumir a palavra.

Assim, a encenação do ato de linguagem resulta da combinação do Fazer e do Dizer. No circuito externo encontramos dois sujeitos sociais: Eu comunicante – responsável pela produção do discurso e Tu interpretante

- responsável pela interpretação deste discurso. No circuito interno encontramos dois sujeitos discursivos: Eu enunciador - representa a imagem construída de si própria e que o outro possui sobre ele e Tu destinatário - representa a imagem que o emissor faz sobre o Tu. Em relação ao esquema percebemos que, quando se trata de atos de linguagem integrantes do texto escrito, tanto o autor quanto o leitor desempenham papel fundamental no discurso.

O *ethos*, uma estratégia do discurso.

Com o objetivo de observar e refletir sobre as práticas discursivas e imagem que os tradutores constroem na atividade proposta de tradução, discutiremos a noção de *ethos*, estabelecendo qual é o papel atribuído a si e o lugar que o sujeito se coloca na situação de comunicação.

Ethos- termo emprestado da retórica antiga, o *ethos* (em grego personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem, e, principalmente em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. (Ruth Amossy)³

Conforme Amossy (2011, p. 9). “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si.” Com base na visão da autora, a imagem que o sujeito constrói ao falar é fundamental na construção discursiva. O sujeito neste sentido pode valer-se de um universo de crenças e conhecimentos, além dos recursos linguísticos a que tem acesso. Dessa maneira, se consideramos a existência de uma imagem anterior ao discurso e se, durante o ato de linguagem, o sujeito é avaliado pelo outro em relação ao que diz e ao que é os conhecimentos prévios e os estereótipos que são frutos das representações sociais contribuem de forma decisiva na construção dessa imagem. Isto porque ela é tomada segundo os modelos culturais, segundo o estoque de imagens de uma sociedade dada.

Assim, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato e nem fale de si: através de sua competência linguística constrói sua própria imagem, pois no momento do discurso, lançam-se pistas acerca desta imagem: seu

3 | Trata-se da parte inicial do verbete sobre o “*ethos*”, de autoria de Ruth Amossy, que integra o *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. 2008. Pág.220).

estilo, sua visão de mundo, seu conhecimento acerca de determinados assuntos, dentre outros, que permitirão aos ouvintes realizarem a construção da imagem do enunciador. Desse modo, não podemos dissociar a figura do enunciador e de seu coenunciador do meio institucional em que está inserido, pois não basta aos docentes e discentes construírem uma representação de si, é preciso que construa uma representação que se adeque à posição que ocupa.

O termo *ethos* vem do grego e significa “personagem”. Aristóteles, um dos primeiros a usar o termo, entende-o como sendo a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário (destinatário, co-enunciador). Maingueneau (2008: 13) afirma que

escrevendo sua *Retórica*, Aristóteles pretendia apresentar uma *techné* cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual indivíduo, mas para tal ou qual tipo de indivíduos. A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança.

Este conceito é utilizado em algumas perspectivas teóricas, entre elas a Retórica, a Pragmática e a Análise do Discurso (AD). Na perspectiva da AD, em especial nos trabalhos de Maingueneau (1997, 2005, 2008), o enunciador deve legitimar seu dizer; em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. A palavra vem de alguém que, por meio dessa palavra, demonstra possuir determinadas características. Por meio do discurso, o enunciador faz sentir certo comportamento. Isto é, por meio do que o sujeito fala é que é revelada sua personalidade.

Assim, no dizer de Maingueneau (2005:98) “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”. Ao tratar dessa noção, este autor propõe um esquema, aqui reproduzido, para que se entenda a construção de um *ethos* efetivo. Participam desse processo as noções de *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo, dividido entre *ethos* dito e *ethos* mostrado, e a de estereótipos sociais. O *ethos* dito é aquele através do qual o enunciador mostra diretamente suas características, dizendo ser essa ou aquela pessoa, ao passo que o *ethos* mostrado é aquele que não é dito diretamente pelo enunciador, mas é reconstituído através de pistas fornecidas por ele no seu discurso. Maingueneau (2005b, p.71) ainda observa: “se o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode negar, no entanto, que o público constrói representações do *ethos* antes mesmo que ele (o enunciador) fale”. Assim, faz-se uma distinção entre o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo.

O *ethos* pré-discursivo seria, portanto, a imagem que o co-enunciador faz do enunciador, antes mesmo que este último tome a palavra para si.

Discussão

Ao iniciar a atividade tradutória proposta tínhamos como informantes um professor brasileiro que chamaremos de Professor A e o outro cubano que chamaremos de Professor B ambos professores universitários do Curso de Letras Espanhol. O trabalho foi analisar como os dois se comportariam ao traduzir, para o espanhol, uma notícia jornalística publicada no jornal local “Folha de Boa Vista” que tratava das eleições na Venezuela, região fronteira com o estado de Roraima. Para a coleta de dados, foi utilizado o *método do protocolo verbal*, gravado e depois analisado. Além disso, estavam disponíveis para os professores dicionários online e impresso que poderiam utilizar caso achassem necessário.

Análise

Nos dois excertos abaixo percebemos que o tradutor A mostrou-se em dúvida na escolha do tempo verbal, assim apresentou em seu discurso um “*ethos* de competência, por ser um professor teria que colocar o termo correto. Em outro momento da atividade, percebe-se o abandono do termo e prossegue traduzindo quando diz: “depois tem que ver”, continua a tradução e deixa o termo apenas sublinhado.

Excerto 1: [El CNE, cuando divulga o anuncia un resultado electoral es porque es irreversible, dijo o dice.] (...)
[...asumió el cargo, el cargo, depois tem que ver, de ministro de las relaciones exteriores del gobierno Chávez y se mantuvo en la función até ser designado. Hasta ser aquí esta construção não é típica do espanhol. Aaaaaaaaah, até ser designado, designado vicepresidentedel país.]

O **Professor A** fez a leitura do texto através de parágrafos e ao mesmo tempo ele traduzia. É possível perceber que em nenhum momento o informante fez a utilização de dicionário, usando a estratégia de busca interna de seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Além disso, se preocupava na construção de um texto mais coeso, e mais correto gramaticalmente e estruturalmente. Vê-se ainda a construção de um *ethos* de professor universitário, assim o *ethos* mostrado

é aquele que não é dito diretamente pelo enunciador, mas é reconstituído através de pistas fornecidas por ele no seu discurso.

Excerto 2: [Considerando sucesor vou deixar sucesor. aqui éé marcado. Sucesor político de Hugo Chávez y actual presidente interino, que acho que deve ser igual español, del país. Nicolás Maduro *han* fue electo. Porque em espanhol a construção de voz passiva ééé ela não é tão comum então poderíamos colocar se eligió presidente de de Venezuela. Anunció la presidenta del consejo nacional electoral (CNE) , Tibisay Lucena. (Ponto)]

Aqui o tradutor B faz uma leitura em língua espanhola e já mostra o caminho que ele vai percorrer durante a atividade. Utiliza a estratégia global do texto para entender a ideia e depois começar a tradução.

Excerto 3: [Bueno, primeramente realizo una lectura por párrafos para entender la idea de lo que quiero traducir.
A hora paso a escribir la traducción
Bien, Nicolás maduro vence las elecciones. Sería el titulo
Entonces aquí comienzo]

Neste trecho o professor se depara com um problema para ser solucionado, então ele usa a busca externa, no caso o dicionário para sanar a dúvida, e nessa busca encontra a explicação, mas fica em dúvida, portanto deixa a mesma palavra porque retoma seu conhecimento interno para resolver o problema.

Excerto 4: [Entonces, más se tengo duda buscaría un sinónimo se yo quiero utilizar abro mismo... mismo o word y busco un sinónimo para interino en español. Estoy buscando a computador de lengua española Interino, sinónimo: provisorio, temporario, en fin yo puedo utilizar esa palabra, pero voy a sustituir por provisorio, no voy a deja interino . Interino del país]

Neste excerto o professor mesmo que a língua espanhola seja sua língua materna ele tem dúvida no gênero da palavra, faz a utilização de busca externa e deixa a palavra.

Excerto 5: [Nicolás maduro, Nicolás maduro fue electo presidente de Venezuela. Anunció (...) él presidente ,o la presidenta (...) presidenta. La palabra presidenta tengo duda se español existe ese femenino. Presidenta..pre-si-den- ta é, sí puedo utilizar la palabra presidenta en femenino también...]

Ao se deparar com a palavra “urna” faz a busca externa e percebe que possui o mesmo significado que em português, e após a confirmação percebe-se que pode colocá-la em seu texto.

Excerto 6: [Hasta momento no hay como cambiar el resultado, hasta el momento, hasta el momento noventa y nueve coma doce por ciento (99,12%) de las urnas. No se dejame a consultar la palabra urna, la palabra urna nombre dado a la caja o vasija utilizado por los antiguos para guardar ciertas cosas, dinero. Caja de forma de arca donde se mete los papeles de un sorteo o una votación. É, puedo utilizar urna.

Conclusões

O primeiro foi o professor brasileiro que chamaremos de A não demonstrou preocupação, pois demonstrou que estava muito seguro. Iniciou a tradução com seu próprio conhecimento da língua, lendo um parágrafo e imediatamente traduzindo. Tiveram palavras em que ele demonstrou ter dúvida, mas não ia pesquisar e então ele só sublinhava dando prosseguimento na tradução. Outras palavras ficaram sem ser traduzidas. Depois de finalizada a tradução, o professor A voltou e fez outra leitura no qual foi modificando as que ficaram sublinhadas em sua primeira leitura.

Já o professor B, ao se deparar com o texto “Nicolas Maduro vence as eleições” faz uma leitura simultânea em espanhol, ou seja, ele não leu em português. Depois da leitura completa iniciou a tradução propriamente dita, utilizou os dicionários para que em caso de substituição não houvesse alteração no sentido real. Em seguida fez uma leitura por parágrafos, e só então iniciou a então foi traduzindo, percebeu-se que houveram momentos em que ele ficou com dúvidas em relação a algumas palavras, pois não tinha certeza de como era em sua própria língua, no caso, se era correto e aceitável.

Concluiu-se que, o professor brasileiro preocupou-se em não alterar o real sentido do texto deixando exatamente como era, mas usou de seu conhecimento interno e de mundo, sem fazer uma busca externa, mas se preocupou com o texto conservando seu significado. Já o professor B utilizou de estratégia de buscar externa para manter o texto original logo, demonstrou que tinha domínio de sua língua, pois desde o início fez a leitura e tradução em sua língua materna.

Referencias bibliográficas

- AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro. Ática, 1986.
- _____. *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, Pontes, 1992.
- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. Ethos, uma estratégia do discurso político. IN: *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coords. de Trad.: Ângela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CINTRÃO, Heloísa P. *Sobre lupas e mapas. Os conhecimentos declarativos em fases iniciais de desenvolvimento da competência tradutória*. IN: PIETROLUONGO, Márcia Atalla. (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1995.
- CORRÊA, Ângela Maria da Silva. *Erros em tradução do francês para português: do plano linguístico ao plano discursivo*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras da UFRJ. Tese de doutorado em Linguística, 1991.
- _____. Uma abordagem comunicativa da tradução. IN: PAULIUKONIS, M.A.L e GAVAZZI, S. (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 P.221 a 229
- _____. Uma abordagem discursiva da tradução. IN: *Recorte - revista de*

linguagem, cultura e discurso. Ano 4 - Número 7 - Julho a Dezembro de 2007. P.01 a 08.

CORRÊA, A.M.S. e NEIVA, Aurora M. Soares. Estratégias e Problemas do tradutor aprendiz: uma visão introspectiva do processo tradutório. IN: MONTEIRO, M^a José P. (org.) *Práticas discursivas: instituição, tradução & literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2000.

CUNHA, Tânia Reis. *Fatores Discursivos de interrupção do fluxo tradutório do francês para o português*. Rio de Janeiro- UFRJ, Fac.de Letras, 2002. Tese de Doutorado.

ECO, Umberto. *Conceito de texto*. São Paulo: T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

ERICSSON, K. A. e SIMON, H.A. Verbal reports as Data, *Psychological Review*, 1980.

FAERCH, Claus, KASPER, Gabriele. Plans and strategies in foreign language communication. IN: _____ *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. IN: *Linguística e Teoria da Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MILTON, John. *Tradução, teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

~~~~~. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In *Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira*. Niterói : UFF, no prelo.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.



ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAGANO, Adriana Silvina, MAGALHÃES, Célia e ALVES, Fábio. *Traduzir com autonomia: estratégias para tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

# TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS. ¿UNA RELACIÓN POSIBLE?

*Gonzalo Abio  
Ana Margarita Barandela*

## Introducción

Desde el ocaso del Método de Gramática y Traducción y la llegada del Método Directo, casi había desaparecido la técnica de traducción en las metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, en las últimas décadas, con el desarrollo del enfoque comunicativo y las variantes poscomunicativas, la traducción ha ido cobrando un nuevo papel y relevancia, aunque su práctica ocasional continúa siendo bastante controvertida y todavía no se ha despojado de su connotación negativa (COOK, 2007).

Como parte de las actividades iniciales de un grupo de investigación sobre traducción, en una de sus líneas de actuación hemos realizado un levantamiento de los estudios que tratan sobre el tema de la traducción pedagógica y la relación entre traducción y enseñanza de lenguas diferentes de la materna.

¿Traducir o no traducir en nuestros cursos de lengua española? ¿Traducir qué y cómo hacerlo?<sup>1</sup> A esas preguntas intentaremos aproximarnos aquí basados en lo que se ha recopilado en la bibliografía y en nuestra experiencia en la enseñanza de esa lengua tan próxima a los brasileños que, en nuestro caso, es con alumnos adultos. Es por eso que la revisión bibliográfica y su análisis será la fuente, el objeto y, a su vez, el producto de una gran parte de este trabajo.

Este es un primer paso para averiguar el estado del arte ante esas cuestiones.

---

1 | Somos de la opinión que la forma en que sea presentada, trabajada y dosificada la traducción en la clase de lenguas contribuirá en gran medida a la opinión favorable o no de los participantes en el proceso. Esto es lo que justifica nuestra indagación aquí.

## Fundamentación Teórica

La traducción tuvo su apogeo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el método conocido como Gramática y Traducción, cuyo nombre es bastante representativo de los elementos que eran privilegiados en el mismo: la enseñanza del idioma estaba basada en demostrar conocimiento sobre gramática y léxico, que eran practicados, entre otras cosas, por medio de la traducción. Las lenguas eran consideradas conglomerados de estructuras gramaticales y palabras aisladas, las cuales eran estudiadas y ejercitadas con listas de traducciones que permitirían, posteriormente, la lectura de los textos, principalmente los textos literarios clásicos, que era el objetivo principal de todo el proceso de aprendizaje, por lo que había un evidente privilegio de la lengua escrita (SANTORO, 2011).

En la concepción tradicional de lengua que podemos relacionar con este método, aprender una lengua era aprender o reproducir la cultura universal a través de textos provenientes de libros religiosos y el estudio de las reglas gramaticales. Practicar la retórica (el “buen decir”), siguiendo como modelo de lengua a los grandes autores, escritores, filósofos y poetas de lenguas clásicas como griego y latín, era otro objetivo importante. Ser capaz de mostrar el conocimiento de la estructura y léxico de la lengua, para hacer traducciones “exactas” directas e inversas, o sea, hacia la lengua materna y después, de nuevo, hacia la otra lengua, era una muestra de su dominio (ABIO, 2011). De ahí es que viene el nombre de Método de Gramática y Traducción, aunque debería entenderse este más bien como un enfoque y no como un método (LEFFA, 1988).<sup>2</sup>

Después de quedar desplazado el Método de Gramática y Traducción, con la aparición de otros métodos y enfoques, no se ha visto que ellos incluyan explícitamente la traducción entre las técnicas para la práctica y aprendizaje de lenguas diferentes de la materna.<sup>3</sup>

Según Duff (1994), entre los argumentos para el rechazo de la traducción de textos está que esa actividad no se considera como comunicativa, porque no hay interacción oral y solo permite practicar la lectura y la escritura.<sup>4</sup>

---

2 | El Manual de Español de Idel Becker (1945), considerado el primer manual de enseñanza de español para brasileños (ERES FERNÁNDEZ, 2000), es un claro ejemplo de un libro didáctico basado en el Método de Gramática y Traducción. Conviene intentar verlo para poder llevarse una idea de cómo era propuesto el trabajo con ese método.

3 | Ver detalles en Romanelli (2009) de cómo fue empleada o no la traducción en los diversos enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

4 | Según Calvo Capilla y Ridd (2009, p. 155), no sin razón contribuyó al rechazo de la

Otras opiniones de estudiosos contrarios al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas fueron reunidas por Malmkjaer (1998, p. 6), para los cuales la traducción:

- sería independiente de las cuatro destrezas y difiere radicalmente de ellas;
- ocupa inútilmente un tiempo que podría ser aplicado a la enseñanza de las cuatro destrezas;
- impide que los alumnos aprendan a pensar en la lengua extranjera;
- induce a los aprendices al error de creer que las lenguas poseen correspondencias uno a uno;
- no es natural, o sea, no representa una situación real.
- produce interferencia.
- solo es apropiada para el entrenamiento de los traductores.

Pero Santoro (2011, p. 152) se pregunta después sobre esas mismas opiniones: ¿qué significa proponer en sala de aula actividades reales? ¿Leer literatura en sala de aula, analizar textos y traducir no serían actividades reales? ¿Solo es real la lengua que se vale de la función utilitaria y coloca la comunicación cotidiana en primer plano?

Como continúa esa misma autora, todavía hoy predomina la visión distorsionada difundida por el enfoque comunicativo de que en la vida real solo existen aspectos referentes a situaciones de comunicación corriente y utilitarias, sin embargo, la vida real no solo está constituida por situaciones de ese tipo, pues no son raras las ocasiones en que las necesidades lingüísticas van mucho más allá de las fórmulas o de las estructuras fijas por medio de las cuales podemos, por ejemplo, pedir algo o hablar de lo que hacemos durante el día.

Es difícil afirmar que traducir no es real, pues son innumerables las ocasiones en las cuales la traducción forma parte de las actividades relacionadas con saber una lengua diferente de la materna y, además, el hecho de traducir proporciona al aprendiz un papel activo, pues a él le cabe

---

traducción su mal uso en la didáctica tradicional. Como afirma Ridd (2003, p. 93), tal vez ni deba ser considerada como una traducción propiamente dicha, pues el hecho de mostrar listas de vocabulario con equivalencias binarias de palabras fuera de contexto y la exigencia de hacer traducciones de textos de alto nivel estilístico que estaban fuera del alcance de los pocos conocimientos de los alumnos, convertían el ejercicio “en un recurso desafortado al diccionario traduciendo las palabras del texto sin llegar muchas veces a comprenderlo” (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42 apud CALVO CAPILLA; RIDD, 2009, p. 155).

definir, analizar y escoger las mejores opciones para poder pasar un texto de una lengua a la otra.<sup>5</sup>

Para Malmkjaer, de acuerdo con la literatura hay “signos visibles y significativos de una revitalización de la traducción en la enseñanza de lenguas” (1998, p.1) y aunque la traducción como método todavía levante discusiones, hay un número considerable de trabajos que muestran una opinión favorable para su uso equilibrado en las clases de lengua, inclusive por los propios estudiantes.<sup>6</sup>

Ejemplo de ello es Dagilenè (2012), que quiso saber las opiniones de los alumnos después del trabajo regular con actividades de traducción diversas y mostró que ese tipo de actividades puede ser bien recibido o por lo menos entendido como útil para el aumento de las diversas destrezas y el mayor conocimiento de la lengua. A una constatación similar llegó Terra (2010), con base a las respuestas dadas por 47 estudiantes de enseñanza fundamental y media en un cuestionario aplicado para saber sus opiniones sobre las traducciones realizadas como actividad pedagógica.

Algunos investigadores, como Ross (2000), reconocen la traducción como la quinta destreza que permite la comprensión y comunicación. Como una forma de comunicación, la traducción implica en interacción y

---

5 | Además, no podemos olvidar que la lectura es cada vez más multilingüe, según ha expuesto Daniel Cassany en numerosos trabajos (ver, por ejemplo, 2006), así como existen estudios que muestran que prohibir hablar en L1 cuando se escribe en L2 es contraproducente, pues el acceso a la memoria enciclopédica lo hace el alumno en su lengua materna (CASSANY, s/f). Una excelente revisión sobre las diversas opiniones existentes contrarias o favorables al uso de la L1 en el aprendizaje de una L2 fue la que realizó Galindo Merino (2011) que recomendamos fehacientemente y Ferroni (2011) es un texto donde podremos ver el papel de la L1 o LM en los diversos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras

6 | Nuestro foco en este trabajo está en la **traducción pedagógica** (el uso de la traducción en la didáctica de lenguas) y no en la **pedagogía de la traducción** (su uso en la enseñanza de la traducción profesional). primera. Conviene tener presente también las diferencias entre dos procesos, la **traducción interiorizada** y la **traducción explicativa**, aunque estamos interesados en los dos. La traducción interiorizada es la estrategia espontánea que utiliza quien aprende una lengua extranjera de confrontar con su lengua materna el léxico y las estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc., y cuya estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, disminuyendo en la medida en que se avanza en el conocimiento de la otra lengua, mientras que la traducción explicativa, es la utilización puntual, deliberada, de la traducción como mecanismo de acceso a significados desconocidos de otra lengua, que suele darse por elementos monosémicos, de difícil descubrimiento por el contexto, y puede producirse en cualquier momento del proceso de adquisición. la traducción explicativa es una de las estrategias que utiliza el traductor para resolver problemas de traducción (HURTADO ALBIR, 1999, p. 13-4) (ver también LUCINDO, 2006). Aquí estamos interesados también en esos dos procesos.

cooperación entre las personas, por lo que la hace una herramienta provechosa en la enseñanza de lenguas.<sup>7</sup> La traducción en la enseñanza de lenguas ahora no es más orientada para la prueba, la evaluación, trabajándose más con vistas a la comunicación y al desarrollo de las habilidades y conocimientos de los aprendices de lengua (BOHUNOVSKY, 2009).

En 2009 la revista “Horizontes de Linguística Aplicada”, de la UnB, dedicó uno de sus números a la traducción en la enseñanza de lenguas, y en él aparecen diversos artículos (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009; BOHUNOVSKY, 2009; BRANCO, 2009; ROMANELLI, 2009).<sup>8</sup>

Como dice en la presentación de ese número su organizador (RIDD, 2009b, p. 142-143):

no hay más razón para la “estigmatización y eliminación de la traducción de las salas de aula” (HARGREAVES, 2004, p. 47). Si antes era necesario abordar con cautela extrema la cuestión de la traducción, debido a la reacción hostil a la propuesta de su (re)incorporación al elenco de recursos al alcance del profesor de lenguas, hoy es posible pensar y estudiar la cuestión en un ambiente de mayor distensión, aunque algunas instituciones insistan todavía en rechazarla de antemano. No se discute más si la traducción tiene un lugar relevante en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Ahora lo que se discute es cómo ella puede y debe desempeñar y por qué medios obtener el mejor aprovechamiento en una actividad compleja, rica, instigadora y necesaria. Es una actividad que exige una postura más abierta y reflexiva de quien enseña lenguas, pues muchos todavía están acostumbrados a las certezas y facilidades propiciadas por métodos y enfoques desarrollados en el siglo 20, poco apropiados a los desafíos lanzados por el mundo dinámico que conocemos en el siglo 21 (traducción nuestra).

---

7 | Compartimos la opinión de Santoro (2011, p. 157) de que tal vez no sea la formulación más adecuada decir que la traducción es la quinta destreza. Véase, por ejemplo, en Balboni (2002, p. 114 apud ROMANELLI, 2009, p. 209) otras destrezas, además de las cuatro consideradas básicas o canónicas. También pensamos, al igual que Branco (2009, p.167) que la traducción es una herramienta o actividad real que apoya el trabajo con esas destrezas básicas, según sea necesario para que el aprendizaje de lenguas tenga realmente sentido para cada uno y le permita crecer. Los profesores de lenguas con frecuencia cuando transfieren significados de una lengua a la otra no perciben que están traduciendo, pues están pensando más en la carga cultural y no en la traducción de estructuras lingüísticas (BRANCO, 2009, p. 162-3). Somos más a favor de considerar la traducción de la misma forma que lo hace Balboni (2011) o sea, como una metacompetencia lingüística y cultural que desarrolla procesos controlados y no automáticos, así como la capacidad de descubrimiento inductivo de una lengua extranjera.

8 | “Tradução no Ensino de Línguas”, número monográfico en la revista “Trabalhos de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2009. Disponible en: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/408>>.

Calvo Capilla y Ridd (2009) proponen la traducción como una solución para trabajar de forma consciente el contraste y disminuir la fosilización que puede ocurrir en el aprendizaje de lenguas próximas. En este caso, la traducción sería adecuada como proceso interpretativo de re-expresión de sentido para disminuir las interferencias fosilizadas de lusohablantes que aprenden español.

Según Hurtado Albir (1988, p. 42) **aprender a traducir conscientemente** puede ayudar a fomentar las transferencias positivas y contener las negativas, aprender a traducir es aprender a usar la L1 en la adquisición de la L2.

Debemos señalar que la transferencia de propiedades de la L1 a la L2 que se aprende es una estrategia de aprendizaje universal, donde la L1 juega un papel de filtro, fuente de hipótesis e modelo para la adquisición de la otra lengua y, en el caso de lenguas próximas, la traducción literal, palabra por palabra, tenderá a estar más presente, debiendo haber también una mayor transferencia e interferencia de forma general.<sup>9</sup>

Para Domínguez Vásquez (2001, p. 15-16), hay dos grandes tipos de interferencias, las de tipo **lingüístico** y las de tipo **extralingüístico**. El primer grupo se refiere a la estructura interna de la lengua, mientras que en el segundo grupo se destacan factores como el prestigio de las lenguas, el contacto entre grupos sociales, las diversas actitudes de las comunidades lingüísticas en relación con aspectos pragmáticos (por ejemplo, el tratamiento formal, el uso del imperativo, etc.) y las diferencias culturales. Además de esos factores sociales, existen motivos individuales, relacionados con las características particulares de cada aprendiz y su situación concreta. De ese modo, el nerviosismo, el miedo o el cansancio también pueden ser causas de interferencias.

Debido al carácter no consciente de las interferencias, la idea es que el aprendiz intente incrementar el control sobre el proceso. Los mecanismos espontáneos de comparación y contraste deben ser potencializados y transformados en reflexión contrastiva explícita. De ese modo, sería justificable el uso de la traducción que, por sí, es una actividad de confrontación (CALVI, 1999 apud CAPILLA; RIDD, 2009, p. 158).

---

9 | Durão, en su tesis de doctorado (1998), añade a las ya mencionadas otras características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española por brasileños o de la lengua portuguesa por españoles: tendencia a no revisar las producciones, elevada tendencia a la fosilización y, por último, la tendencia a simplificar las reglas de la LE, tomando un solo aspecto de la norma e ignorando las excepciones (tendencia a la hipergeneralización). La hipótesis del monitor de Krashen es también de importancia aquí (ver [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesismonitor.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesismonitor.htm)).

**Conciencia y contraste** son las soluciones que deben ser encontradas según estos autores y con los cuales concordamos, pues en la didáctica específica para lusohablantes que aprenden español existe un gran riesgo de instaurar la fosilización de ciertas estructuras si se promueve por un lado un comunicativismo exacerbado sin la debida facilitación de la conciencia y foco en la forma de la lengua y, por otro lado, si se presenta de forma no adecuada, sin prestar la debida atención, en los dos casos, a las dificultades que pueden surgir.

Un ejemplo bastante claro puede ser la prematura exposición al artículo neutro “lo” desde las primeras clases, haciéndolo al mismo tiempo que se presentan los artículos definidos, a lo que se junta la falta de cuidado en llamar a la necesaria atención sobre las inferencias probablemente incorrectas que el alumno necesariamente hará apoyado en su conocimiento de L1 (ABIO VÍRSIDA, PAZ, FALCÃO, LIMA, 2007; ABIO VÍRSIDA, FALCÃO, PAZ, LIMA, 2007). Hay que señalar que el problema será más grave en este caso cuando la gramática se presenta de forma deductiva, que es la forma de presentación tradicionalmente utilizada.<sup>10</sup>

Bohunovsky (2009) comenta que en Brasil la traducción puede cumplir otros papeles que serán diferentes, por lo menos en parte, de los que aparecen en el MCER (INSTITUTO CERVANTES, 2002). En el MCER, la **mediación** es definida como una de las cuatro actividades lingüísticas, al lado de la **producción**, **recepción** e **interacción**, y es de suponer que la traducción se ha aceptado dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues puede percibirse que en este caso será diferente del concepto de competencia traductora como actividad profesional.

A diferencia de Europa, donde son más frecuentes los grupos heterogéneos y multilingües, en Brasil se trabaja fundamentalmente con grupos monolingües, por lo que el uso de la L1 y la traducción puede ser más favorable, como muchos autores plantean.

En el MCER (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 85), las “actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original”.

Es posible suponer, que en este caso se haya entendido que la mediación no es apenas comunicacional, como también de interacción del propio aprendiz con el input lingüístico que encuentra en la lengua

---

10 | Ver una explicación sobre las diferencias entre la enseñanza de la gramática de forma deductiva o inductiva en <http://bit.ly/aEujal>



extranjera, pero Bohunovsky (2009) alerta sobre cómo se muestra de forma simplificada la traducción en el MCER como si fuese una habilidad supuestamente técnica, cuando en realidad es una actividad interpretativa de alta complejidad.

Y continúa esta autora diciendo que el proceso de traducción y no el producto es lo que debe ser relevante, considerándose la “comprensión del extranjero” (ALTMAYER, 2004), como un objetivo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, donde el “conocimiento cultural” tendrá gran importancia, no como un conocimiento estereotipado, sino como una construcción (interminable) de “patrones culturales de interpretación”.

Es bueno añadir aquí que en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2011), aparecido posteriormente para desarrollar y fijar los niveles de referencia para el español, según las recomendaciones del Consejo de Europa en el MCER, la traducción se encuentra entre los **procedimientos de aprendizaje para el procesamiento y asimilación del sistema de la lengua**, específicamente en la sección referente a la “elaboración e integración de la información”, junto con el análisis de formas lingüísticas, el razonamiento deductivo y el inductivo, el análisis contrastivo, la organización del material lingüístico en unidades de significado, transferencia, inferencia, resumen y toma de notas (el destaque es nuestro).<sup>11</sup>

Las aplicaciones dadas a la traducción en el Plan Curricular son las siguientes:

- Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
- Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir significados.
- Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales.

Estos son ejemplos de una “traducción funcional” en los procesos del aprendizaje para avanzar en el conocimiento de la lengua extranjera, pero conviene tener claro que pueden ser necesarios también otros conocimientos para llegar a una traducción adecuada, además de los conocimientos gramaticales, pragmático-discursivos y nocionales recogidos en el Plan Curricular y el conocimiento sobre referentes culturales.<sup>12</sup>

---

11 | Ver en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/13\\_procedimientos\\_aprendizaje\\_inventario.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm)>.

12 | Ver en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/11\\_](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_)

Desde el punto de vista metodológico, para Branco (2009), el desafío es proponer un método que integre actividades para trabajar la forma y la comunicación, de manera que sea más evidente para todos la proximidad existente entre el enfoque comunicativo y el enfoque funcionalista de la traducción (p. 166-7) y esta autora describe algunas actividades realizadas con alumnos de inglés utilizando la traducción como herramienta **interlingual, intralingual o intersemiótica**.

Otras publicaciones especializadas brasileñas también han intentado acercar y desmitificar la práctica de traducción en la enseñanza de lenguas. La revista “Cadernos de Tradução”, de la Universidade Federal de Santa Catarina, reunió varios trabajos sobre el tema en 2011<sup>13</sup> para intentar entender el origen del prejuicio teórico-didáctico sobre la traducción y presentar los intentos más recientes” (SOARES, ROMANELLI, 2011, p. 143),<sup>13</sup> donde queremos destacar para nuestro interés aquí los de Branco (2011), Rocha (2011a), Mordente y Ferroni (2011), Pedra y Bohunovsky (2011), Götz (2011) y Santoro (2011).

La revista “In-traduições”, también publicó un dossier en el mismo año, sobre “traducción y enseñanza/aprendizaje de LE”<sup>14</sup> con dos trabajos de nuestro interés: Gysel (2011) y Rocha (2011b).

La práctica de la traducción cuando es implementada de forma adecuada y en los momentos que realmente se haga necesario, puede hacer aumentar la conciencia sobre las lenguas, tanto sobre la que se aprende como la materna. La acción de traducir hace que los estudiantes se concentren en la identificación de las diferencias de estructura, sintaxis, vocabulario, y cómo lograr el efecto de sentido necesario, además de la necesidad de desarrollar estrategias para negociar y resolver los problemas presentados junto a sus compañeros y pedir la ayuda necesaria al profesor o el uso de las herramientas y recursos necesarios para realizar y verificar la adecuación de las actividades de traducción realizadas. La discusión en conjunto de los errores o dificultades encontrados solo puede hacer crecer la conciencia sobre las diferencias entre las dos lenguas y las estructuras y patrones que todavía no han sido asimilados por el estudiante.

---

saberes\_y\_comportamientos\_inventario.htm>.

13 | “Dossiê de Tradução e Ensino de Língua Estrangeira” publicado en Cadernos de Tradução, número 27, volumen 1 de 2011. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1730>>.

14 | Volumen 3, n. 5, 2011. Disponible en: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/issue/view/400>>.

En el caso de nosotros, que enseñamos una lengua próxima al portugués, la práctica y reflexión apoyados en actividades bien pensadas con materiales variados, interesantes y que exijan un nivel de conocimientos ni muy próximo ni muy alejado al que tienen los alumnos en ese momento pueden ayudar en la tarea.

También hay que considerar que, por otro lado, las tareas con traducción pueden hacer que el proceso de aprendizaje de la nueva lengua sea más seguro para el estudiante proporcionándole más confianza para interactuar en la nueva lengua (BRANCO, 2009, p. 175).<sup>15</sup>

Atkinson (1993) propone algunos beneficios de la traducción (tal como aparecen en ROMANELLI, 2009, p. 216):

- La traducción fuerza a los alumnos a reflexionar sobre el significado de las palabras dentro de un contexto, y no solo a manipular formas gramaticales de manera mecánica, que es algo que ocurre en muchos ejercicios estructurales;
- El uso de la traducción permite a los alumnos que piensen “comparativamente”. La comparación entre las dos lenguas los lleva a tener una conciencia mayor sobre las diferencias y a evitar gran parte de los errores más comunes en la LE;
- Las actividades que trabajan con la traducción pueden ser usadas para estimular los estudiantes a que asuman riesgos y a que no intenten evitarlos. Es una forma de estimular a los alumnos a forzar su competencia lo máximo posible para superar sus dificultades: ellos deben esforzarse para decir una determinada cosa en otra lengua usando todas las estructuras lingüísticas, gramaticales y semánticas que ya conocen;
- La actividad de traducción, aunque sea breve, puede contribuir para dar otro ritmo a la clase;
- La traducción es una actividad de la vida real. En varias ocasiones de la vida profesional o personal, los alumnos podrán hacer uso de esta habilidad.

## Metodología

Realizamos una búsqueda general con el buscador Google y en revistas especializadas, así como en la plataforma Lattes usando la opción asunto. Los trabajos encontrados fueron reunidos y catalogados en una página específica

---

15 | Bajar el filtro afectivo del alumno podrá favorecer el proceso de adquisición-aprendizaje. Ver sobre la hipótesis del filtro afectivo en el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm)>.

en la wiki del grupo de estudios.<sup>16</sup> Añadimos otras referencias obtenidas de la excelente revisión realizada por Ridd (2009a).

Nos concentramos en los trabajos a los que pudimos tener acceso de forma virtual y los realizados principalmente en el entorno latinoamericano, aunque no rechazamos otras referencias fundamentales de otras procedencias.

## Resultados

Fueron reunidas setenta y seis referencias de trabajos relacionados con el tema de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. De las setenta y seis referencias, setenta y un trabajos están disponibles en Internet con sus enlaces directos.

Además de los estudios realizados en otros contextos, encontramos numerosos trabajos producidos en Brasil sobre el tema de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre ellos, pudiéramos destacar Bohunovsky (2011); Branco (2009); Calvo Capilla; Ridd (2009); Eres Fernández; Flavian (2007); Gysel (2011); Rocha (2011) y Romanelli (2009), por solo citar algunos.

Los trabajos analizados son todos a favor del uso de la traducción y se propone su integración al currículo en diversas formas o magnitud.

Atendiendo al aspecto metodológico, que era otro de nuestros intereses con este trabajo, señalamos Bohunovsky (2009), que se vale de los autores alemanes Glaboniat, Müller y Rusch (2005) para enfatizar la necesidad de distinguir los diferentes usos metodológicos de la traducción en sala de aula:

primero, la comprensión de la traducción como una destreza comunicativa y pragmática y como preparación para acciones comunicativas “culturalmente adecuadas” (GLABONIAT; MÜLLER; RUSCH, 2005, p. 83) sobre todo para evitar malentendidos culturales sobre los hábitos de los países donde se habla la lengua estudiada -tal como se propone en el MCER; segundo, el uso del término “traducción” para referirse al uso de la lengua materna para explicar y semantizar el vocabulario extranjero; tercero, la traducción de frases aisladas con el objetivo de aprendizaje o colocar a prueba los conocimientos sobre aspectos

---

16 | Página que forma parte de la wiki del grupo de Investigación “Estudos de Tradução” (UFAL) donde están reunidas de forma pública las referencias encontradas:

<<http://estudosdetraducao.wikispaces.com/4.4+Refer%C3%AAncias+sobre+tradu%C3%A7%C3%A3o+e+ensino+de+1%C3%ADnguas>>.

gramaticales; y, por último, la posible función de la actividad traductora en sala de aula – o la comparación de versiones diferentes de un mismo texto de partida – teniendo como objetivo principal el “aprendizaje crítico-reflexivo”, concentrándose en aspectos lingüísticos y/o culturales (BOHUNOVSKY, 2009, p. 175).

Bohunovsky (2011) ahonda más en los cuatro usos metodológicos de la traducción divididos de acuerdo a sus objetivos didácticos y propone que sean los siguientes: (1) enseñanza-aprendizaje de vocabulario, (2) concientización gramatical, (3) sensibilización para aspectos pragmáticos y (4) competencia lingüístico-cultural.

Además de las diversas técnicas y sugerencias de uso que aparecen en la bibliografía consultada, algunos proponen el uso de materiales procedentes de diversas fuentes. Leal (2010), por ejemplo, propone el uso de películas y videos. Vigata (2011) comenta sobre el valor de los subtítulos interlingüísticos en las películas. López González (2003) es a favor del uso de noticias de prensa. Eres Fernández y Flavian (2007) usan ejemplos de textos tomados de manuales de instrucciones y embalajes de productos. Santos Junior (2009) comenta sobre diversas posibilidades de uso de la Web 2.0.

Según Bohunovsky (2009), la traducción de textos, en dependencia de como sea realizada, puede causar extrañeza en los alumnos, pero puede ser un camino más eficiente para una mayor concientización cultural cuando el objetivo didáctico es la comparación de los “patrones culturales de interpretación” de la lengua materna y extranjera.

Balboni (2011), para motivar a los alumnos a realizar el trabajo de traducción, aconseja que:

- a) se le explique a los alumnos por qué o para qué realizarla;
- b) se garantice la separación entre el trabajo de traducción y la evaluación;
- c) que se escojan textos relevantes;
- d) que se haga hincapié en que la traducción es una tarea posible que puede llegar a ser realizada;
- e) que al mismo tiempo se presente la traducción como un desafío complejo y sofisticado, donde la satisfacción será más por la participación que por el hecho de ganar;
- f) que se descubra el placer de reflexionar sobre las propias competencias, de estar al mismo tiempo compitiendo con otros para

encontrar las mejores soluciones y de cooperar con otros para llegar a un texto final que todos consideren que sea la mejor traducción posible;

g) que no se sobrecarguen las actividades de traducción, pues el desafío complejo se mantendrá motivador si es excepcional, justificándolo en cada ocasión, caso contrario se convertirá en una rutina y la rutina no es estimulante;

h) que se varíen las modalidades, pues aunque el proceso cognitivo que está en la base de la traducción es constante, el mismo puede ser activado siguiendo algunas variantes de forma que el alumno las perciba como muchas traducciones diferentes.

Como se puede ver, estas recomendaciones son de índole general, pues son válidas para las actividades de traducción, así como para orientar otras actividades realizadas en sala de aula. En resumen, son un ejemplo de lo que la didáctica sugiere como buenas prácticas.

Una de las posibilidades de trabajo que Balboni (2011) comenta es que las traducciones sean hechas con cada pequeño grupo de alumnos auxiliados por una computadora y con la ayuda y orientación de la revisión o revisiones posteriores del profesor.

Como se puede deducir de todo esto, para que la traducción sea una técnica realmente valiosa, el docente deberá motivar a los estudiantes con actividades interesantes, utilizando materiales estimulantes. Algunas propuestas prácticas seleccionadas por Atkinson (1993 apud ROMANELLI, 2009, p. 217-218) son:

1) Corregir una traducción con errores: El docente prepara textos con palabras traducidas de forma incorrecta para que los alumnos las analicen y corrijan. Esta actividad puede ser hecha con la traducción de expresiones comunes, hasta en niveles más avanzados, con la finalidad de analizar aspectos específicos de la gramática. Este tipo de actividad ayuda a los alumnos a focalizar más intensamente algunas áreas críticas;

2) Consolidar mediante traducciones: este tipo de ejercicio da al alumno más confianza en un área específica de la gramática, en el vocabulario o en el uso de cualquier función de la lengua que se haya estudiado. Para ilustrar esta estrategia, el docente puede escribir un texto en la LM, cuya traducción en la LE incluya cierto número de ejemplos que prueben un área específica de dificultad. Es importante que el texto sea lo más realista posible; el objetivo de este tipo de actividad es ayudar a los estudiantes a que se ejerciten en un aspecto específico de la lengua objeto de estudio;

- 3) Comparar versiones diferentes (dadas por el docente): este tipo de actividad puede estimular a los estudiantes para que tengan en consideración el contexto, cuidando el significado social (o mejor, pragmático) de las palabras y frases escogidas;
- 4) Comparar versiones diferentes (escritas por los estudiantes): los textos preparados por el profesor serán traducidos por los alumnos, en parejas. Cada uno traduce en la LM una parte que, después, el compañero pasará a la LE, comparando finalmente las versiones, en la LE, de los dos textos en que trabajaron. Esta actividad ayuda a que los alumnos desarrollen las destrezas de traducción y perciban las diferencias entre la LM y la LE;
- 5) Resumir la traducción: los alumnos preparan en casa la traducción de una parte de un libro y cada uno presenta oralmente un párrafo, además de ofrecer la síntesis de lo que leyó cada uno;
- 6) Interpretar en sala de aula: el docente inventa un diálogo entre un hablante de la LE y otro de la LM. Los estudiantes deben actuar como intérpretes, mientras el docente graba el diálogo. Los alumnos escuchan después el diálogo grabado y lo anotan. Este tipo de actividad permite que los estudiantes trabajen como intérpretes, en las dos lenguas practicando, al mismo tiempo, una actividad real.

## Discusión y conclusiones

Una sorpresa fue ver que, contrario a lo que pensábamos inicialmente, hay una considerable cantidad de artículos que tratan sobre el tema de la relación existente entre la traducción y la enseñanza de lenguas. Constatamos, una vez más, que las técnicas de traducción son compatibles y coherentes con métodos comunicativos y poscomunicativos y pueden ser realizadas de muy diversas formas.

Sin hacer apología a la traducción indiscriminada e irreflexiva, somos de la opinión que en un uso holístico de la lengua, propio del paradigma poscomunicativo, el acto de traducir (MACHIDA, 2011), tanto en la traducción directa (de la LE a la LM) como en la traducción inversa (de la LM a la LE), la mediación comunicativa, además de la comparación de frases, principalmente las asimétricas, y en textos más largos, junto con otras técnicas aquí observadas, contribuyen tanto a la comprobación de las hipótesis como a la percepción, contraste y análisis inductivo de las diferencias existentes entre las dos lenguas que son de interés en este estudio (el par español-portugués), dos lenguas que tienen muchas semejanzas, pero también diferencias que no se resumen al aspecto lexical, pues otras no son tan evidentes, como son las de orden pragmático, que deberán ser percibidas y puestas en práctica en contextos significativos y de provecho para el alumno.

La traducción funcional, cuando es ejercitada apropiadamente, puede desarrollar la capacidad de mediación lingüístico-cultural (CANTERO SERENA; ARRIBA GARCÍA, 2004) y ampliar el conocimiento sobre las lenguas materna y extranjera, contribuyendo para una mayor autonomía en el uso de ambas.

El uso de la traducción aumenta la destreza traductora y también debe elevar el grado de concientización sobre las estrategias utilizadas que favorecen la reflexión y promueven la autonomía del aprendiz (SANTOS JUNIOR, 2009).

En resumen, estamos de acuerdo con Odicino (2013) cuando dice que la práctica de la traducción estimula en el aprendiz adulto una utilización activa de todos sus conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, además de que promueve la autonomía en el uso de la lengua y la reflexión individual sobre los distintos códigos que se manejan y el resultado final del propio trabajo. Se crea con su práctica las condiciones para un ejercicio de responsabilización intercultural que se articula con los principales objetivos del aprendizaje.

Además del apoyo dado por el profesor en la explicación y uso de la traducción cuando sea necesario, creemos que el uso racional de actividades lúdicas y específicas, de materiales bien pensados, así como el empleo de las tecnologías, puede ayudar, estimulando la colaboración y llevando la práctica la autoevaluación inclusive a los contextos extraescolares para maximizar el contacto y análisis de la lengua en uso que se desea entender y dominar.

Entendemos que este trabajo es solo una etapa inicial para estudios futuros en el uso de la traducción con fines pedagógicos.

## Referencias

ABIO, Gonzalo. **Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo**, 2011. Disponible en: <<http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>>.

ABIO VÍRSIDA, Gonzalo; PAZ, Mônica Loureiro de Oliveira; FALCÃO, Carla Aguiar; LIMA, Sara de Paula. Aproximación a la didáctica de los artículos en español a través de los manuales de E/LE para brasileños. **2º Congreso Virtual de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**, Internet, 2007. Disponible en: <<http://issuu.com/civele/docs/actas2007>>.



- ABIO VÍRSIDA, Gonzalo; FALCÃO, Carla Aguiar; PAZ, Mônica Loureiro de Oliveira; LIMA, Sara de Paula. Alternancia en el uso del artículo “el” por “lo” en producciones de alumnos brasileños. Algunos comentarios. **2º Congreso Virtual de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**, Internet, 2007. Disponible en: <<http://issuu.com/civle/docs/actas2007>>.
- ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41, n. 4, p. 241-247, October, 1987.
- ALTMAYER, Claus. **Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache**. München: Iudicum, 2004.
- BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **In-tradução**, ed. 4. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponible en: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/download/1793/2015>>.
- BALBONI, Paolo. **Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse**. Torino: Utet, 2002.
- BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.50, n. 1, p. 205-217, Jan/Jun 2011. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci_arttext)>.
- BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 170-184. Disponible en: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2940>>.
- BRANCO, Sinara de Oliveira. As faces e funções da tradução em sala de aula de LE. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 161-178. 2011. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p161>>.

- BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009. Disponible en: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2941>>.
- CALVI, Maria V. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In: **Actas del IX Congreso Internacional de ASELE**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999. p. 353-60. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0356.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf)>.
- CALVO CAPILLA, Maria Carolina; RIDD, Mark. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009. Disponible en: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2939>>.
- CANTERO SERENA, Francisco José; ARRIBA GARCÍA, Clara de; Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. **revista RedELE**, n.2, Octubre de 2004. Disponible en: <[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redeLE\\_2\\_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redeLE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f)>
- CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CASSANY, Daniel. **Investigaciones sobre lectura y escritura multilingüe desde las ciencias del lenguaje**. s/f. Disponible en: <[http://www.llull.cat/IMAGES\\_2/Daniel%20Cassany.pdf](http://www.llull.cat/IMAGES_2/Daniel%20Cassany.pdf)>.
- CHECCHIA, Rosângela Lopes Toledo. O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. **Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil/II Congresso da História do Livro de Leitura no Brasil**, Campinas, SP, 22 a 25 de julho de 2003. Disponible en: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Sem12/C12051.doc](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem12/C12051.doc)>.
- COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, p. 396-401, 2007.
- COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 282-291.

- DAGILIENĖ, Inga. Translation as a Learning Method in English Language Teaching. **Kalbos Studijos/Studies about Languages**, n. 21, p. 124-129, 2012. Disponible en: <<http://www.kalbos.ktu.lt/index.php/KStud/article/download/1469/2164>>.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, María J. En torno al concepto de Interferencia. **CLAC**, n. 5, Febrero 2001. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>>.
- DUFF, A. **Translation: Resource Books for Teachers**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de hispanohablantes aprendices de portugués, Tesis (Doctorado em Lingüística). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1998.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. Algumas questões referentes à aproximação da Linguística Contrastiva e as ciências do Léxico. **revista Trama**, v. 6, n. 11, 2010. Disponible en: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4513>>.
- ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. supl. El Hispanismo en Brasil, 2000, p. 59-80. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>>.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel; FLAVIAN, Eugenia. La traducción de textos técnicos español/portugués: interferencias e (ir)responsabilidades. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 21-36, 2007. Disponible en: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/901/766>>.
- FERRONI, Roberta. O papel da língua materna na sala de língua. **Intraduções**, v. 3, n. 5, p. 51-61, 2011. Disponible en: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1807>>.
- GALINDO MERINO, Ma Mar. L1 en el aula de L2: ¿Por qué no? **ELUA**, 25, p. 163-204, 2011. Disponible en: <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA\\_25\\_06.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21644/1/ELUA_25_06.pdf)>.

GLABONIAT, Manuela; MÜLLER, Martin; RUSCH, Paul. **Profile Deutsch: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen**. Berlin, München: Langenscheidt, 2005.

GÖTZ, Hanna Betina. Tradução de frases: uma tentativa deliberada de fazer alunos deixar de falar inglês em português! **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 261-279, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p261>>.

GYSEL, Edelweiss Vitol. O enriquecimento cultural através de atividades de tradução em aulas de língua estrangeira. **In-Traduções**. Revista do programa de pós-graduação em estudos de tradução da UFSC, ed. 5, p. 39-49, 2011/2. Disponível em: <[http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao\\_5/Dossie01Artigo01-Edelweiss.pdf](http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao_5/Dossie01Artigo01-Edelweiss.pdf)>.

<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1806>.

HARGREAVES, Luiz Eduardo S. **Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas**. Dissertação não publicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

HURTADO ALBIR, Amparo (Dir.). **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas, Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Cable**, n.1, p. 42-45, 1988.

INSTITUTO CERVANTES. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (edición digital), Madrid: Instituto cervantes, 2011. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

INSTITUTO CERVANTES. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (traducción del original de 2001 del Consejo de Europa), Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

LEAL, Juliana Helena Gomes. Traducción y reflexión metalingüístico-cultural en la enseñanza de Español como LE. **Revista Linguasagem**, n. 14, agosto-setembro 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art\\_05.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_05.php)>.

- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponible en: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Alberto. La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico. **Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE**. Burgos: 2003, p. 708-714. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0709.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0709.pdf)>.
- LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, v. 1, p. 3, 2006. Disponible en: <<http://www.scientiattraductionis.ufsc.br/ensino.pdf>>.
- MACHIDA, Sayuki. Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 2, n. 4, p. 740-746, Jul 2011. Disponible en: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/download/0204740746/3205>>.
- MALMKJAER, K. (Org.). **Translation and language teaching**. Language teaching and translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.
- MORDENTE, Alejandra Mordente; FERRONI, Roberta. L'utilizzo della lingua materna da parte dell'insegnante di lingua straniera: un ausilio o un ostacolo? **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 203-222, 2011. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p203>>.
- ODICINO, Raffaella. Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiantes universitarios itálofonos. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas**, n. esp. 13, año 2013. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/OdicinoRaffaella.htm>>.
- PEDRA, Nylcea Thereza de Siqueira; BOHUNOVSKY, Ruth. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 243-260, 2011. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p243>>.

- RIDD, Mark. Bibliografia de Referência sobre Tradução no Ensino e Aprendizagem de Línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 255-296, 2009a. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/2946>>.
- RIDD, Mark. Apresentação do organizador. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 142-149, 2009b. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/2938/2542>>.
- RIDD, Mark D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 93-104, 2003.
- ROCHA, Natanael Ferreira França. Translation as a teaching tool to bridge L1 and L2 for adult learners at elementary levels. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 179-202, 2011a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p179>>.
- ROCHA, Natanael F. França. Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização. **In-Traduções**. Revista do programa de pós-graduação em estudos de tradução da UFSC, ed. 5, p. 82-94, 2011/2b. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1809>>.
- ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2942/2546>>.
- SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p147>>.
- SANTOS JUNIOR, Elysio Soares. Em versão 2.0: desenvolvendo a autonomia do aprendiz e a habilidade tradutória por meio de atividades colaborativas na internet. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 2, p. 3-24, dezembro 2009. Disponível em: <[http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200902-volume10-numero2/02\\_desempenho-200901-volume10-numero2\\_Elysio.pdf](http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200902-volume10-numero2/02_desempenho-200901-volume10-numero2_Elysio.pdf)>.

SOARES, Noêmia Guimarães; ROMANELLI, Sergio. Apresentação. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 143-146, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p143>>.

TERRA, Márcia Regina. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, June 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>.

VIGATA, Helena Santiago. Derribando barreras: el uso de subtítulos interlingüísticos en la enseñanza de lenguas. **RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera**, n. 21, 2011. Disponível em: <[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_21/2011\\_redELE\\_21\\_06Santiago.pdf?documentId=0901e72b80dcd8](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_06Santiago.pdf?documentId=0901e72b80dcd8)>.

# O ENSINO-APRENDIZAGEM COM RECURSOS LÚDICOS NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS

*Gustavo Correia dos Santos  
Isabella Oliveira Ramiro de Souza*

## **Resumo**

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa desenvolvida com alunos do Projeto Casa de Cultura no Campus e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os resultados de uma experiência didática desenvolvida a partir do uso de dinâmicas e recursos lúdicos para o trabalho com elementos linguísticos do idioma. O trabalho baseou-se em estudos teóricos sobre a ludicidade e a abordagem comunicativa (CANALE Y SWAN, 1980; RICHARDS, J.C. e RODGERS, 1998). Como metodologia, a pesquisa utilizou um corpus de depoimentos orais de 20 alunos sobre a experiência de ensino-aprendizagem vivenciada, a partir das dinâmicas lúdicas desenvolvidas em sala de aula. Os alunos relatam ainda que, as atividades propostas são desafiadoras e que, por isso, conseguem aprender de forma mais efetiva, significativa e prazenteira o idioma estudado. A realização desse trabalho possibilitou-nos também observar que o desenvolvimento e uso de recursos lúdicos e dinâmicas interativas em sala de aula tem sido de suma importância para a promoção da participação e uso efetivo da língua espanhola no contexto de ensino. Além do mais, as atividades interativas propiciam o uso das habilidades leitura, escrita, oral e auditiva, em contextos reais e significativos. Portanto, é de fundamental importância promover espaços em que o aluno possa usar o seu conhecimento de forma mais efetiva.

Palavras-chave: lúdico; ensino-aprendizagem, corpus oral.



## Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do nível básico de Língua Espanhola, do Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus, da Universidade Federal de Alagoas. O Projeto Casa de Cultura no Campus surgiu com o intuito de levar de volta a comunidade acadêmica o adquirido na Universidade, e, além disso, ter um ambiente para colocar em prática estes conhecimentos.

O Projeto oferece cursos gratuitos de Línguas Inglesa e Espanhola, até os níveis intermediários, para alunos de todos os cursos da Universidade, de diversos períodos, desde que tenha vínculo com a Universidade, ou seja: todos eles são adultos, e universitários.

Nosso objetivo é a excelência na qualidade do curso, por isso os professores do projeto estão em constante avaliação e mudança, sempre assistindo a seminários, participando de mini-cursos e oficinas ministrados pelos coordenadores para que a qualidade do ensino seja a melhor possível, que as aulas sejam atrativas e interessantes, atrelado a isso, que sejam eficientes para que o aluno termine o curso preparado para comunicar-se em uma segunda língua podendo fazer uso dela na sua graduação, na sua vida fora da universidade ou no mercado de trabalho.

Diante desse ambiente, onde temos a liberdade de tentar novas alternativas e colocar em prática as teorias que conhecemos em nosso curso, desenvolvemos uma pesquisa-ação, relatada neste trabalho. Depois de discutirmos os pressupostos teóricos, apresentaremos uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, seus objetivos, como ocorreu a realização e por fim, os resultados dessa experiência didática desenvolvida a partir do uso de dinâmicas e recursos lúdicos para o trabalho com elementos linguísticos do idioma, de forma interativa e comunicativa.

A relação entre jogo e aprendizado é natural, os dois trazem a ideia de superar obstáculos, treinar, deduzir e por fim, alcançar o objetivo, ganhar ou consolidar o aprendizado. Estudar uma língua estrangeira através do lúdico ainda é um trabalho de internalizar regras e estruturas, entretanto, é um trabalho muito mais interessante e atrativo.

A necessidade do uso dessas técnicas veio com a observância de algum desinteresse, recorrentes faltas, e baixo rendimento, por mais que nós professores nos esforçássemos, era como se faltasse algo e não conseguíamos aproveitar todo o potencial dos alunos.

## Referencial teórico

Vivemos em uma sociedade que exige uma segunda língua, se comunicar oralmente e também de maneira escrita deve ser imediato.

A abordagem comunicativa deve viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa em língua estrangeira. Além disso, entende a língua como lugar de interação social, e tem seu foco de ensino no sentido no significado das proposições. Esse método busca criar condições para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma segunda língua, através de atividades nas quais seja necessária essa comunicação, e que o aluno seja desafiado a se fazer entender. É um método eficaz, no entanto recebe duras críticas com relação a se focar no entendimento da sentença, não tendo a gramática como foco e por vezes ignorando possíveis erros dos aprendizes.

Essa abordagem exige que o professor se prepare, e desenvolva atividades que exijam comunicação do aluno, de maneira que ele se sinta motivado a tentar se comunicar. E essa tem sido uma preocupação dos docentes, encontrar uma maneira criativa, e eficaz, que desenvolva as quatro habilidades na língua estrangeira.

Segundo RICHARDS E RODGERS (1998):

“Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental.”

Desde outrora o homem utiliza-se do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Os gregos, maias e romanos recorriam a este recurso para transmitir saber aos jovens. Durante a Idade Média a igreja católica não permitiu o uso destas atividades por considera-las profanas. Porém, durante o século XVI, quando os jesuítas empregaram a dança, a comédia e os jogos de azar para ensinar ortografia e gramática, foi reconhecido o valor do lúdico. No século XIX, de acordo com Kishimito, “o ensino de línguas é ressaltado pelo desenvolvimento comercial e pela expansão dos meios de comunicação e surgem, assim, os jogos para o ensino de línguas vivas”. Desta forma, é possível perceber a importância e quão engrandecedor é o uso do lúdico seja para entreter ou para fins educativos.

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Entretanto a historicidade semântica da palavra “lúdico” não se restringiu apenas às suas origens, isto é, vai além dos simples atos de brincar ou jogar, se bem definida pode desenvolver saberes para vida pessoal e profissional, e tem o intuito de interagir e intervir em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Saber ensinar e mediar conhecimentos de forma dinâmica é entender que o lúdico pode contribuir de forma eficiente para o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo do ser.

O uso do lúdico no processo ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira tem possibilitado a criação de novas metodologias. Os estudantes interagem com o professor e não são meramente receptores de informações. De maneira geral, praticá-las desenvolve a fluência criativa e outros processos mentais como a memória, a agilidade no pensamento, a segurança na tomada das decisões, o aprendizado na vitória e na derrota, a capacidade de concentração, a socialização com o grupo e, além disso, desenvolve a habilidade espacial e a paciência.

De acordo com SANTOS (1997):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado inferior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (1997, p. 12)

Kishimoto, professora titular da USP, assevera que “hoje, na sociedade pós-moderna, foi estabelecido que brincar era coisa de criança, pois para os adultos sobrou o trabalho”.

SANTOS reflexiona:

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive a resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que possa transpor esta experiência para o campo a educação, isto é, a presença do jogo. (2010, p. 14)

Uma aula com características lúdicas não requer muitos e variados jogos ou brincadeiras. O que mais importará quando se trata de ludicidade é a postura que o professor tem em relação ao educando. Mais importante que o tipo de atividade lúdica é a forma pela qual o aluno é orientado e

que ele entenda o foco, ou seja, o objetivo dessa atividade. Seja qual for o meio escolhido pelo professor, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem ofereça ao aluno um propósito, em outras palavras, uma abordagem comunicativa, uma intenção de transmitir informações, de conviver de maneira harmoniosa com os demais.

O lúdico começou a ser utilizado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de 1970 com o progresso do Enfoque Comunicativo, já que a partir desse método concebeu-se a necessidade de expor o aluno às situações reais de comunicação com o objetivo de desenvolver e aprimorar sua competência comunicativa.

Foi de fundamental importância para nós profissionais de língua estrangeira unir nosso ensino eficaz de idiomas aos os recursos lúdicos disponíveis. Essa união nos mostra resultados excelentes, além de nos proporcionar aulas comunicativas, divertidas, com a presença de alunos participativos e que sempre querem aprender mais.

Marina Yagüello (1983:12) considera de extrema importância o uso de jogos, como afirma em:

“Todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente... donde esta actividad se revela del todo es particularmente, en el juego. Juego de palabras, juego con las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.; en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten.”

## Discussão

Antes de planejar uma atividade lúdica, o professor deve ter em conta, dentre outros aspectos, o nível de conhecimento dos alunos, a idade, seus interesses e necessidades. É importante também que o aluno perceba qual a utilidade prática daquele jogo numa situação real, e que o jogo não seja uma atividade isolada, e sim, faça parte do contexto dos assuntos apresentados.

Durante o semestre 2012.1 foram desenvolvidas, no Projeto CCC, atividades ligadas a ludicidade. Estas mudaram não somente a nossa forma

de pensar, agir e planejar as nossas aulas, mas também a forma de como os nossos alunos reagem, interagem e aprendiam em aula. Observamos que nossas aulas não eram tão proveitosas, partindo do ponto de vista em que o aluno não era desafiado a nos mostrar todo o seu potencial, antes de utilizarmos as ferramentas lúdicas (jogos, brincadeiras, músicas), é fato que o aluno aprendia, mas não da forma que deveria. Visto que, segundo Sanches, Retemos:

10% do que lemos;  
20% do que escutamos;  
30% do que vemos;  
50% daquilo que vemos e escutamos;  
70% do que ouvimos e logo discutimos;  
90% do que ouvimos e logo realizamos.

A partir da necessidade de sermos profissionais melhores e auxiliar melhor a aprendizagem de nossos alunos de maneira a tornar as aulas mais “leves” e frutíferas, pesquisamos e o lúdico foi uma boa ferramenta para chegar a esses 90%, já que com base nessa teoria podemos “unir o útil ao agradável”, em outras palavras, podemos dizer que ao recorrer ao método lúdico de ensino nossos alunos conseguiram por em prática aquilo que ouviram, leram e viram naquele exato momento.

Em uma aula sobre Complemento Directo e Indirecto que anteriormente ministrávamos de maneira absolutamente estrutural, enfadonho e comum, acarretando em uma aprendizagem fragmentada, visto que, os alunos não eram desafiados a demonstrar até onde podiam ir, nos fizemos diferente:

Com o auxílio da tecnologia, projetamos uma apresentação em slides e explicamos o que são os Pronombres Complemento, as particularidades que existem entre o Directo e Indirecto e como usá-los. Após este momento, distribuímos alguns cartões que tínhamos confeccionado para este fim. Nestes cartões havia imagens de comidas e objetos, a dinâmica consistia em cada aluno escolher um cartão e, então, havia três perguntas para ser respondidas:

¿Cuándo compraste la/el... (o nome do objeto ou comida que estava no cartão)?

¿A quién se lo das?

¿Quién te lo dió?

Baseando-nos nessa atividade pudemos perceber que a interação aluno-aluno e professor-aluno teve um aumento significativo, e mais, comparando a forma a qual nos utilizamos para ensinar esse mesmo conteúdo em outra turma anteriormente, pudemos constatar que os alunos participantes dessa dinâmica para aprendizagem dos Pronombres Complemento conseguiram aprender e jamais esquecerão, já que puseram em prática aquilo que aprendiam no momento em que lhes foi ensinado. Através desta atividade os alunos tiveram liberdade de escolher qual ‘objeto’ queriam usar, a qual colega o dariam, e como formariam a frase, aproximando-se assim do uso real deste aprendizado.

Para ensinar aos alimentos, o assunto relacionado aos pesos e medidas também utilizamos os recursos lúdicos, a atividade consistiu em três momentos: na primeira etapa, nossos alunos, utilizando o vocabulário sobre alimentos aprendido em sala produziram receitas. Dessa forma, além de aprender os alimentos, eles aprenderam um novo gênero textual: a receita. Esta primeira parte foi de fundamental importância para o desenvolvimento das outras duas etapas, pois, a partir da elaboração das receitas escritas pudemos executar o segundo momento, visto que, nossos alunos já sabiam os alimentos, os pesos e medidas. Na segunda parte simulamos, utilizando os atos de fala, uma situação em que duas pessoas estavam no supermercado e tinham que comprar os alimentos para fazer determinada receita, os alunos foram condicionados a comprarem os alimentos que constavam em sua lista, nesta atividade havia o vendedor no supermercado e o cliente. Assim, eles puderam vivenciar uma situação de compras em um supermercado e, dessa forma, aprenderam de maneira absolutamente eficaz, comunicativa e lúdica. A terceira parte da atividade esteve baseada na criação do prato descrito na receita anteriormente apresentada: explicamos aos nossos alunos que seria como em um programa de culinária e eles tinham que ensinar como fazer a receita escolhida por eles de modo a dizer os ingredientes e o modo de preparo.

## Conclusões

A partir do uso de recursos lúdicos, podemos perceber que eles se expressavam mais, a relação aluno-aluno e professor-aluno melhorou significativamente, o aluno deixou de ser aquele que retém o conhecimento e passou a participar da construção deste.

Nos discursos orais coletados e analisados, os participantes da pesquisa associam o progresso na aprendizagem e os conhecimentos construídos às atividades propostas nas aulas. Segundo os alunos, as aulas com o uso de músicas, jogos, brincadeiras e dramatizações são mais divertidas e possibilitam a aprendizagem mais rápida e “retenção de matérias” mais complexas.

## Referências bibliográficas

YAGÜELLO, M. (1983) *Alicia en el país del lenguaje*, Madrid, Mascarón

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) *O lúdico na formação do Educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Espanha: Cambridge University, 1998.

<http://casadosgirassois.org/2011/10/14/ludico-na-sala-de-aula-propondo-atividades-diferenciadas/>

# ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

*Iramaia Guimarães Costa*

## 1. Introdução

Sabemos que no Brasil, nos últimos anos tem sido crescente a demanda no ensino de espanhol. O primeiro fator que causa essa crescente demanda é o Mercado Comum do Sul ao que pertencem Argentina, Paraguai e Uruguai, além do Brasil, a partir disto, começou-se a falar de uma possível unidade econômica que inclui a criação de uma moeda única. O segundo fator que contribui ao crescimento e ao prestígio da língua espanhola no Brasil é a criação de grandes empresas de origem espanhola, um fato notável desde apenas três anos essas empresas não somente estão favorecendo a contratação de numerosos trabalhadores brasileiros e a aparição de novos postos de trabalho, sendo que estão prestigiando sua língua de bandeira e despertando o interesse em aprendê-la. Convém também ter em conta um terceiro fator: o peso da cultura hispânica. Este crescimento não se revela somente pelo número de interessados em aprendê-lo, mas também pelo debate sobre várias questões relativas, sobretudo as condições atuais do ensino do espanhol aos diferentes níveis (ensino fundamental e médio), produção e elaboração de material didático, etc.

O contexto vivido nesta virada de milênio caracterizado pela divisão do trabalho intelectual, fragmentação do conhecimento e pela excessiva predominância das especializações demanda a retomada do antigo conceito de interdisciplinaridade no longo percurso deste século foi sufocado pela racionalidade da revolução industrial. A necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo do conhecimento justifica-se pela compreensão da importância da interação e transformação



recíprocas entre as diferentes áreas do saber. É necessário enfatizar também que mudanças estão ocorrendo no ensino do Espanhol no Brasil por conta da nova proposta de oferta obrigatória da mesma de acordo com a **lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005** nas escolas públicas e privadas, desta maneira é imprescindível pensar o ensino do espanhol inserido em uma metodologia inovadora e produtiva diante dessas novas mudanças. A partir desta demanda e buscando refletir sobre algumas destas condições, este trabalho objetiva propor uma metodologia interdisciplinar como alternativa ao ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), enfatizando que os currículos organizados pelas disciplinas levam o aluno ao acúmulo de informações. Ao contrário, o pensar interdisciplinar, tenta através do diálogo com outras áreas do conhecimento que nos levam as relações e as conexões de idéias fazendo-nos perceber, sentir e pensar de forma interdisciplinar exigindo a necessidade de transportar barreiras e a ousadia de inovar, criar e principalmente passar da subjetividade para a intersubjetividade.

Neste contexto, este trabalho, baseado em fontes bibliográficas e trabalho de campo busca trazer reflexões sobre o ensino da língua espanhola dentro de uma ação pedagógica interdisciplinar, como também fazer uma ponte com pensamentos de vários autores da educação. A proposta de uma prática interdisciplinar no Ensino de Espanhol está sendo aplicada no ensino médio da Escola Estadual Dr. Leonardo Gomes de Carvalho Leite localizada no município brasileiro de Cristinápolis – SE. A proposta de uma prática interdisciplinar no ensino de espanhol centra-se na elaboração de atividades didático-pedagógicas que estejam na maioria das vezes em concordância com os interesses da comunidade escolar ou integradas a outras atividades desenvolvidas pela escola, como: eventos em datas comemorativas, trabalhos práticos e outros projetos. Os temas que orientam cada atividade didática para as determinadas series devem estar relacionadas com o tema gerador proposto pela escola: “Gincana dos 131 anos de emancipação da cidade de Cristinápolis - SE”, “A copa do mundo de 2014” os quais estão sendo executados durante o ano letivo de 2013.

Ensinar língua estrangeira em uma perspectiva interdisciplinar é viável se este institui como um trabalho vinculado aos interesses da comunidade escolar, no nosso caso a integração das atividades da escola tem dado ao ensino da língua estrangeira um lugar de importância, pois a participação deste trabalho nestas atividades é vista com um valor cultural e educacional para a comunidade, sobretudo porque propõe uma aquisição da língua e dos saberes por ela permeados e construídos.

## 2. Conceito de interdisciplinaridade

Vejamos o que diz o autor Ivani Fazenda (1993, p.21-22) em seu livro “Práticas interdisciplinares”:

“Em latim o prefixo “inter” Entre as várias conotações que podemos dar-lhes é o significado de intercambio, a reciprocidade e a disciplina escolar, a educação e a ciência. Portanto a interdisciplinaridade pode ser entendida como o intercambio, a reciprocidade entre as disciplinas ou ciências ou melhor nas áreas do conhecimento”.

Podemos entender que um enfoque interdisciplinar tem por meta permitir a construção de conhecimentos que rompem as fronteiras entre disciplinas. A interdisciplinaridade também estuda o compromisso, a participação, a reciprocidade diante dos conhecimentos, pressupõe um procedimento que parte da idéia de que várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientam todo o trabalho escolar, respeita cada especificidade de cada área do conhecimento. Ao descobrir os valores que a atitude interdisciplinar desperta, é necessário o que esclarece Fazenda ao apontar que:

“A interdisciplinaridade é muito mais que um grupo de disciplinas, é uma libertação de modelos que compartilham o conhecimento, é saber, unir a arte com a ciência, é saber usar a utilidade do tempo, é antes de tudo uma relação de interação entre as pessoas um momento de aprendizagem, uma inovação”. (FAZENDA, 2003, p.10-18).

O desdobramento da trajetória da interdisciplinaridade manifesta enriquecimento conceitual, onde se torna cada vez mais importante a fragmentação criada e enfrentada pelos alunos e educadores no cotidiano escolar, pois é uma exigência natural do avanço da própria humanidade em favor de uma melhor compreensão da realidade.

## 3. A relação educador / educando no processo interdisciplinar

Para que o trabalho interdisciplinar possa ser desenvolvido pelos professores é necessário haver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que implique: a integração dos conhecimentos, tentativa de mudar a concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento,

superar a dicotomia entre o ensino e a pesquisa considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências e um processo de ensino aprendizagem centrados em uma visão de que aprendemos ao longo da vida.

No cotidiano da classe o professor deve perceber-se como o mediador dos saberes, pois o pressuposto da atitude interdisciplinar é analisar as estruturas político-pedagógicas e sociais do professor enquanto profissional comprometido em fazer educação de qualidade, é compreender que o trabalho realizado na aula necessita ser exercido pelos elementos constituintes deste espaço. Um espaço que haja o respeito e a valorização do saber do outro, assegurando um conhecimento construído através da cooperação do espírito crítico e criativo e ainda percebendo como sujeito de seu conhecimento. Um espaço que reflita as reais condições de aprendizagem, onde professor e aluno se permitam envolver pelas idéias da construção do saber.

Para Ivani Fazenda (FAZENDA, 1994, p.69-70).em seu livro: “Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa”, a metodologia interdisciplinar requer:

“Uma atitude especial diante do conhecimento, que evidenciasse no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites das próprias disciplinas e de seus agentes, no conhecimento e na valorização do suficiente das outras disciplinas e dos que a sustentam. Neste sentido, torna-se fundamental que haja indivíduos capacitados para a opção da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento do provisório das posições assumidas no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá evidentemente a criação de expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques. E para finalizar a metodologia interdisciplinar que parte de uma liberdade científica tem como base o diálogo, a colaboração e funda-se no desejo de criar e suscitar na arte de pesquisar, não objetivando somente a valorização técnica produtiva ou material, mas, sobretudo possibilitando um acesso humano no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica em uma aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo”.

Neste sentido, a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa que deriva da formação do sujeito social em articular saberes, conhecimento e vivências. Para que isso se concretize o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno, somente ele que pode perceber as necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A interdisciplinaridade do

professor pode envolver e atrair o aluno a mudanças na busca do saber. A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles. Está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão.

Bellini y Ruiz (BELLINI y RUIZ, 1998, p.55), em seu artigo “Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação” analisam dois pensadores: Jean Piaget e Edgar Morin, segundo os autores, para Piaget existem “interdisciplinaridade quando a solução de um determinado problema é buscada recorrendo-se as diversas disciplinas, ocorrendo reciprocidade capaz de gerar enriquecimento mútuo”. Na concepção de Edgar Morin podemos entender que “interdisciplinaridade como decorrente de uma atitude intelectual não simplificadora de abordagem da realidade, esta atitude implica em admitir que em cada situação existam muitas variáveis interferindo simultaneamente” (BELLINI y RUIZ, 1998, p.55).

Neste sentido, os autores questionam “é possível a interdisciplinaridade na escola?” para Ruiz e Bellini é possível, mas a principal dificuldade é a cultura escolar, na qual o educando aprende do mais simples para o mais complexo com avanços lentos que exigem pouco pensamento. Então é necessário superar esta cultura, ter uma visão mais ampla, e não fragmentada, para isto é necessário que a escola venha a tornar-se um espaço de pensamento, acabando com a fragmentação do conhecimento, pois somente assim teremos uma cultura interdisciplinar.

A interdisciplinaridade permite questionar a fragmentação das diferentes formas de conhecimento, neste sentido procuramos fazer os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e as relações epistemológicas entre as disciplinas, com ela adquirimos mais conhecimentos dos fenômenos naturais e sociais que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina. O diálogo que ocorre nas disciplinas facilitará a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada melhorando o conhecimento do educando.

Assim, “a educação deve contribuir para a auto-formação da pessoa “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como tornar-se cidadão. Um cidadão é definido em uma democracia pela sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria, o que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional”. (MORIN, 2004, p. 65).

Cada disciplina deve estar preparando-se para desenvolver competências que corresponde a cada uma, e de maneira interdisciplinar

tornar o processo mais construtivo, pois os alunos podem desenvolver diversas competências tornando-se um ser humano mais crítico e participativo diante da sociedade.

Todavia em decorrência das modificações que passou a educação, compreendeu-se que o importante não seria somente transmitir conhecimentos estruturados, mas estabelecer a relação com a vivência prática do aluno. Neste sentido, Fazenda enfatiza que “o aluno perde o interesse diante de disciplinas que não tem relação com sua vida, com suas preocupações. Memoriza muitas vezes, o que necessita saber de (forma forçada) para fazer as avaliações, passadas as avaliações, tudo cai no esquecimento.” (FAZENDA, 1994 p.32).

Do ponto de vista de Fazenda acerca do processo interdisciplinar, o professor é um orientador, é aquele que inova permanentemente, e o aluno aquele que observa, descobre, faz, cria e produz seus conhecimentos através de pesquisa, experimentos e atividades diversificadas. Deste modo a interdisciplinaridade apresenta-se como uma forma de redimensionamento dos conhecimentos aplicados em diferentes situações, sendo assim valorizada por possibilitar uma aprendizagem em que as partes se conectam com o todo e o todo com as partes harmonicamente. Então é muito importante que o educador possa rever sua prática, adotando postura de eterno aprendiz, refletindo criticamente sobre seu papel social e estabelecendo uma relação de reciprocidade e diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Introduzindo em sua prática metodologias que consistam na permanência da inovação e construção do conhecimento.

#### **4. A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

A interdisciplinaridade é definida pelos PCNS como a dimensão que “questiona a segmentação entre os diversos campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartilhada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola tal como é conhecida historicamente constituiu-se” (BRASIL, 1998, p.30).

Com base no que está sugerido nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e considerando a importância deste documento é possível argumentar que a partir dele incentivou-se uma busca por parte

dos professores brasileiros entenderem o conceito de interdisciplinaridade e desenvolver práticas para atuar.

A análise conceitual dos PCNs revela uma diversidade de sentidos ligados a interdisciplinaridade. É importante observar que, todavia aqueles documentos não mostrem um conceito determinado atribuem uma variedade de sentidos a interdisciplinaridade o que torna possível a leitura interpretativa proporcionada pela análise conceitual. Existe também um entendimento conceitual na forma de articular conteúdos, o qual assume neste caso um sentido que haja ligação entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Isto pode ocorrer quando os alunos percebem que existem relações nos conteúdos trabalhados em várias matérias.

Entretanto, a interdisciplinaridade apresenta aspectos mais amplos podendo assumir uma função de articular processos de elaboração de conhecimento no currículo, no lugar de somente ser interpretada como conexão entre conteúdos específicos. Além do que citamos neste sentido surge, quando os PCNs se referem a interdisciplinaridade como forma de tratar os conteúdos. Outra maneira dos PCNs analisar a prática interdisciplinar é o modo como os professores refletem questões no contexto de suas disciplinas individuais e de seus processos particulares de ensino aprendizagem, sendo que na perspectiva de reorganização curricular, é importante destacar a possibilidade sugerida quanto a uma revisão na própria noção de currículo. Assim, podemos pensar a interdisciplinaridade como forma de reorganizar e reconstruir o próprio currículo e não somente uma junção dos conteúdos das matérias que o compõem. Nos textos dos PCNs, a interdisciplinaridade também está representada como uma ferramenta para articular conhecimentos no currículo, ela não busca um molde de conhecimento ou uma postura diante do conhecimento, mas um esquema de articular conhecimentos. É importante destacar ainda, que o sentido instrumental unido ao conceito de interdisciplinaridade estaria limitado ao horizonte do currículo escolar, entretanto seria possível trabalhar esta noção para refletir sobre relações mais amplas entre as áreas do conhecimento, o que iria necessitar uma leitura epistemológica.

Existe outro aspecto a considerar, todavia os PCNs não afirmem uma opção teórica por determinada abordagem em relação a noção de interdisciplinaridade, há em seus conteúdos uma articulação de concepções construtivistas. Conforme o argumento anterior não se pode identificar uma única, mas diversas concepções teóricas de interdisciplinaridade nos PCNs, é possível dizer que neles não existe qualquer indicação subjetiva e

sistematizada quanto as formas de implementação da interdisciplinaridade. De um lado está sugerido que a interdisciplinaridade poderia ser exercida como modalidade de simples comunicação, podendo ser realizada ao nível das trocas de idéias entre as disciplinas e a outra forma seria exercida pelos professores quando levam os alunos a identificar as formas de conhecer através de práticas nas quais proporcionará aos educandos um olhar ao mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

##### **5. Análise das atividades interdisciplinares no ensino de espanhol na escola estadual dr. Leonardo gomes de carvalho leite.**

A Escola Estadual Dr. Leonardo Gomes de Carvalho Leite está localizada no município de Cristinápolis. Cristinápolis é um município brasileiro do estado de Sergipe, sua população estimada era de 15.980 habitantes, possui uma área de 251,33 km<sup>2</sup>. A cidade tem como forma principal de economia a monocultura da laranja, atividade agrícola responsável por 75% da renda da cidade. A estrutura da escola é composta de: 01 pátio, 08 salas de aula, 01 sala para professores com 01 banheiro, 01 secretaria composta de 01 divisão com 01 banheiro, 02 banheiros no pátio compostos com 05 divisões, 01 cantina, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca. A escola conta atualmente com 556 alunos matriculados no ensino médio.

Em 2010, a escola junto com a secretaria de Estado de Sergipe cumprindo a lei de Diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/96, art.26) e a **lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. resolveram seguir a tendência abrindo a possibilidade de acrescentar a língua espanhola na grade curricular, enriquecendo em quantidade e qualidade a aprendizagem dos alunos. Acredita-se que com atividades dinâmicas e voltadas para a realidade em que o aluno está inserido, o ensino da língua espanhola se aproxima deles que são estimulados a pôr em prática aquilo que aprenderam nas aulas, estes possuem autonomia para usar a língua espanhola em situações cotidianas devido a práticas na escola. Assim, o professor consciente de sua função na educação sabe que é necessário planejar todas as atividades aplicadas em suas aulas, estabelecendo os objetivos a serem alcançados, o que inclui as atividades interdisciplinares como auxiliares. Assim, os alunos necessitam ser conduzidos a uma reflexão conjunta com a finalidade de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas na atividade, verificar se os objetos

foram alcançados, como também opinar e sugerir para potencializar a atividade.

A proposta: “Gincana dos 131 anos de emancipação da cidade de Cristinápolis - SE” é uma atividade desenvolvida com os alunos do 1º ano “C” do Ensino médio da escola em estudo, a qual foi iniciada com a disciplina de espanhol e incluída várias áreas do conhecimento como história, ciências, português, matemática, artes, língua inglesa e educação física. Teve como objetivo desenvolver as noções de alguns conteúdos iniciais da língua espanhola, conhecer as diversas culturas dos países hispanofalantes com o intuito de compará-las a aspectos da cultura da cidade em questão que faz parte da identidade dos educandos e desenvolver nos discentes a habilidade de trabalhar coletivamente.

Sendo assim, as atividades foram planejadas pelos professores da instituição a partir da discussão e definição dos temas a serem abordados em cada série. Também foram e estão sendo preparadas as atividades lúdicas, para serem desenvolvidas ou/e apresentadas em eventos dentro da escola.

Os educadores juntamente com a equipe diretiva da escola desenvolveram também atividades sobre o tema: “a copa do mundo de 2014”, onde foi discutido que cada disciplina poderia trabalhar de forma interdisciplinar um assunto relacionado a copa do mundo em suas aulas com o objetivo de que o aluno conheça as várias etnias e culturas, valorizá-las e respeitá-las repudiando a discriminação de raça, idade, religião, classe social, nacionalidade e sexo. Dentre alguns temas sugeridos foi a abordagem da ética enfatizando a união dos povos pelo esporte, mostrando a necessidade de um trabalho coletivo bem planejado, o respeito entre os envolvidos e com as regras. Outro tema bastante importante foi a pluralidade cultural, onde é observado as línguas faladas em outros países e resgatar alguns usos e costumes de alguns países que os brasileiros herdamos, dentre as atividade sugeridas é propor que os alunos definam racismo e criem situações dramatizando este conceito para os colegas, trazer fotos de jogadores hispanofalantes preferidos montando um mural com essas imagens. No campo da língua espanhola, o conhecimento de outros idiomas possibilita comunicação e acesso com diversas culturas. Dentre as sugestões de atividades estão a análise de expressões, imagens e gritos de guerra usados por torcedores de diferentes seleções levando-os a buscarem em jornais e sites estrangeiros notícias que falem sobre o desenvolvimento do Brasil no maior torneio de futebol do planeta, pesquisa sobre as origens do futebol na Espanha, pátria – mãe da língua espanhola e foi proposto em conjunto a criação de um site bilíngue falando sobre o futebol brasileiro.



Para a execução das atividades foi utilizado como recurso didático o desenvolvimento de atividades interdisciplinares por apostar no potencial formativo destas para o processo de ensino aprendizagem, em especial no ensino médio.

Nestas atividades, percebi a aprendizagem dos alunos os quais solicitaram que as demais aulas continuassem na mesma proposta pedagógica. Ao longo do desenvolvimento das atividades propostas e por refletir sobre as vivências e experiências que foram sendo tecidas percebi o interesse e envolvimento dos alunos. Houve também a colaboração dos pais para que consentissem a presença dos mesmos e o incentivo da escola.

## **6. Conclusão**

A repercussão de todos estes trabalhos nos alunos, segundo os educadores que participaram estão sendo positiva, porque eles estão tornando-se mais críticos, participativos e criativos, atuando em todas as fases deste trabalho produzem conhecimentos e expressam através de textos, discussões a elaboração de novo material. É importante considerar que estão aprendendo cada vez mais, pois os professores estão sempre articulando as disciplinas entre si. No final, as notas das atividades de cada equipe foram somadas e verificadas as somas totais de todas as equipes, ordenadas de forma crescente, obtendo a classificação por melhor desenvolvimento na resolução das atividades.

Com o intuito de valorizar o esforço de todos os alunos foi realizada uma conversa primeiramente ouvindo as opiniões dos alunos sobre as atividades, ressaltando os pontos positivos e também negativos que apareceram, logo depois foi divulgado a classificação e foram premiadas todas as equipes, pois se chegou a conclusão junto com os alunos que o importante é participar e manter o esforço em aprender cada vez mais. O conjunto das atividades desenvolvidas sinalizou a potencialidade das atividades interdisciplinares para o desenvolvimento do processo educativo das disciplinas envolvidas e principalmente da língua espanhola. Através destas atividades está sendo proporcionada aos alunos maior facilidade de aprendizagem entre o grupo bem como sua integração enquanto turmas tiveram e estão tendo também um bom desenvolvimento nas atividades propostas, pois em cada aula tivemos um crescimento sendo esta equipe de destaque na escola.

A execução das atividades como estas permitem que os alunos ponham em prática o que geralmente costuma-se limitar o espaço das classes, ponto positivo que foi ressaltado pelos alunos nos comentários finais, além disto, todas as áreas do conhecimento contribuíram para estas atividades interdisciplinares, a qual se busca no dia-a-dia na prática docente. A experiência com este trabalho mostrou entusiasmo de colocar na prática atividades que provocam o estudante, também se mostrou como um desafio a ser superado e comemorado quanto a seu sucesso. Todos estão mostrando grande motivação quanto a sua realização, bem como grande comprometimento.

## 7. Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Praticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo, Loyola. 1991.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- MOREIRA, A.F. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão**. Educação e Realidade. V. 21, 1996.
- MORIN, André. **Pesquisa – Ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro, 2004.
- POMBO, O. **Interdisciplinaridade: Conceitos, problemas e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2004.
- RUIZ, Adriano Rodrigues.; BELLINI, Luzia Marta. **Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina: ed. UEM, 1998.
- SEDYCIAS, João, 2005, **O Ensino do Espanhol no Brasil: presente, passado e futuro**: Parábola editorial, São Paulo.

VEIGA NETO, A.A, **Didática e as Experiências na Sala de Aula: uma visão pós-estruturalista**. Educação e Realidade. V.21, 1996.

VEZ, José Manuel, 2000, **Fundamentos Lingüísticos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**, Barcelona: Ariel.

# ANÁLISIS DE LOS ABORDAJES DE CULTURA HISPÁNICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE (ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

Jaqueline da Silva Rocha  
Orientador: Ricardo Luiz de Souza

## Resumo

A cultura é muito importante para o processo comunicativo, pois possibilita a compreensão dos códigos comunicativos, regras de convivência, comportamento, e até mesmo o modo de pensar de uma determinada sociedade. Segundo Gimeno Menéndez (1997: 297), “o domínio de uma língua implica não só no conhecimento das propriedades formais da língua como sistema, mas também um conhecimento do uso social da língua e de seu funcionamento nas situações comunicativas diárias”. Com isso faz-se indispensável à abordagem da cultura hispânica no ensino de espanhol como língua estrangeira, contribuindo assim para que a comunicação entre estrangeiros e nativos ocorra de forma satisfatória.

A partir dessa concepção o projeto *Analisis de los abordajes de Cultura Hispánica en la Enseñanza de ELE* teve como objetivo fazer um levantamento de como está sendo abordada a cultura hispânica nas aulas de língua espanhola. Para tanto, foram observados o comportamento dos alunos, a metodologia utilizada pelo professor, os conteúdos de carácter cultural abordado nas aulas, a frequência com que são discutidos, os materiais didáticos utilizados pelo professor, a aceitabilidade e o interesse demonstrados pelos alunos. O estudo está sendo realizado em duas escolas da cidade de Boa Vista-RR, uma localizada na periferia, e a outra no centro da cidade.

Palavras chave: **ensino- espanhol- cultura hispânica- comunicação.**

## Introdução

A língua é dotada de características e expressões linguísticas que variam de acordo com costumes, tradições hábitos, ou seja, a cultura desse povo, esses fatores influenciam de maneira direta na língua, por isso é importante apresentá-los aos alunos, como parte de sua construção intelectual. Como Grève e Van Passel (1971:173) assinalou:

“La propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad”.

Ou seja, o ensino da língua espanhola deve partir não somente dos conteúdos linguísticos correspondentes a mesma, mais também correlacionar ao seu aprendizado aspectos relacionado a língua de uma maneira em geral respeitando a importância do ensino da gramática e da lexicografia. No ensino de ELE deve-se considerar que a cultura é parte importante do processo de ensino e aprendizado dos estudantes de espanhol como língua estrangeira.

Segundo Laraia (2006, p. 52), a língua e cultura são interdependentes, pois a linguagem é fruto da cultura, sendo assim, a comunicação se dará de forma mais satisfatória a partir do momento em que o aluno de ELE seja capaz de compreender a cultura da língua em questão.

Falar de cultura hispânica é falar de uma quantidade quase infinita de conteúdos, já que temos 21 países que falam oficialmente a língua espanhola, culturas das mais diversas e ricas, que podem contribuir de maneira extremamente significativa para a aquisição da competência, sociocultural e intercultural dos alunos competências que são de fundamental importância no atual modelo de globalização ao qual estão inseridos. Com referência a competência intercultural, esta se define como:

(...) parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de meditación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Meyer, citado por Alonso, 2006: 6).

Essa definição de Meyer nos mostra o quão pode ser importante o ensino da cultura para a formação social e intelectual dos estudantes, surge

como consequência disso a importância dos professores de língua espanhola insistir na abordagem de conteúdos que levem seus alunos a conhecer e respeitar as diferenças existentes entre culturas distintas, relacionando-os com sua própria cultura e assim respeitar cada indivíduo, e seu modo de pensar. Inclusive essa postura é defendida no documento (Concelho da Europa 2001, p. 25)

A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Muito do que acima foi dito se aplica de igual modo a um campo mais geral. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes. (Conselho da Europa, 2001, p.25).

Cabem a nós, como professores, auxiliar nossos alunos a desenvolverem uma competência sociocultural, intercultural, gramatical e sociolinguística, fazer com que a competência comunicativa do aluno seja realmente completa a ponto de entender não só o código linguístico, mas também o “código cultural” de um povo. Torna-se fundamental, então, estabelecer o que é importante no ensino de línguas no que se refere à abordagem cultural na sala de ELE.

## **Metodologia**

Este projeto de pesquisa teve como parte inicial os estudos da parte teórica voltados à cultura hispânica e, mais especificamente, contribuições e a relevância desse conteúdo para os alunos. Vale ressaltar que a interculturalidade contribui para a formação intelectual e social do aluno, já que traz a dimensão do respeito mútuo.

Ainda como base nos estudos teóricos, foi feita entrevista com os professores de ELE, visando levantar dados sobre seu ponto de vista acerca do ensino da cultura hispânica. Também foram observadas as aulas para verificar como é feita abordagem desses conteúdos e os métodos utilizados pelos professores nesse processo.

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas, Escola Estadual América Sarmiento Ribeiro e Ayrton Senna na cidade de Boa Vista.

## Discussões

Durante o processo de observação os professores foram indagados sobre a importância da cultura hispânica nas aulas de espanhol, se contribuía para uma melhor compreensão entre alunos de espanhol e nativo, de que maneira isso ocorreria. De acordo com um dos professores, ele cita numa rápida entrevista: “sim, quando um aluno de espanhol começa a estudar essa língua, ele também é de certa forma obrigado a estudar a cultura, inteirando-se da cultura do outro, pois o aluno que conhece os principais aspectos da cultura no geral evita situações desagradáveis em contato com nativos”. Porém, nas observações, notou-se que não havia muita preocupação por parte dos professores quanto ao ensino de cultura. Sempre trabalhavam com o livro didático, e os textos trabalhados em ambas as escolas eram com o objetivo específico de avaliar a leitura do estudante, não foi observado a intenção de leva-los ao conhecimento dos conteúdos dos textos em questão, o que era uma grande oportunidade de trabalhá-los de maneira aprofundada, levantando questões ou discursões que levassem os alunos a refletir sobre o que ali estava escrito, e relacionar com sua cultura e modo de ver o mundo.

Alonso (2006) destaca que: “si realmente se desea desarrollar la competencia intercultural, el profesor debe ser un promotor de la investigación y un guía para enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar”.

Ou seja, o professor em sala de aula deve ser um mediador dessas informações, que muitas vezes seus alunos nunca tiveram contato em outra oportunidade, e por isso é importante que o professor seja uma pessoa aberta, respeitosa e que possa criar uma ponte entre o mundo de novas informações ao qual expõem seu aluno de forma adequada, de maneira a não favorecer a criação de estereótipos de sua parte e dos alunos, até mesmo por que é difícil pensar no ensino de ELE de maneira insolada, já que uma língua é uma junção de vários elementos de determinado povo como podemos ver na fala de Godoi (2005, p. 327):

[...] el alumno no se enfrenta solamente a la tarea de aprender una nueva información sobre el léxico, la gramática y la pronunciación, sino que tiene que adquirir nuevos elementos simbólicos de una comunidad diferente. Las nuevas palabras no son simplemente nuevos rótulos para viejos conceptos, la nueva gramática no es simplemente una nueva manera de arreglar y ordenar palabras, y las nuevas pronunciaciones no son solamente maneras ‘diferentes’

de articular sonidos. Todo ello forma parte de las características culturales de otra comunidad etnolingüística. (GODOI, 2005, p. 327)

Nesse sentido deve-se ter uma atenção muito especial com o ensino dos itens acima assinalados na fala de (GODOI, 2005, p.327), para não limitar o ensino da cultura apenas a danças, comidas exóticas.

Na metodologia empregada não se exploravam todos os aspectos das informações destacadas, e os conteúdos acabavam sendo apresentados de maneira superficial, algo que foi nítido durante o período de observação, os alunos se atem apenas aos aspectos diferentes da cultura dele, inclusive essa postura é criticada por Godoi, 2005:

O modelo que parece predominar na prática de ensino de línguas estrangeiras é mais ou menos do tipo: “língua – objetivo; cultura – meio”, ou seja, implicitamente se assume que a informação cultural pode “ser servida” como um “prato exótico” e os professores e outros profissionais – ou, pior, muitas vezes, aqueles que se atribuem o direito de ensinar línguas e sobre línguas – preparam aulas, palestras e cursos sobre as festas nacionais, culinária, costumes, etc. Tudo isso obrigatoriamente com o sabor de exotismo folclórico. Nas entrelinhas dos ensinamentos desses profissionais se lê algo como: “olha como ‘eles’ são esquisitos, olha que porcaria ‘eles’ conseguem comer, olha se esse é o jeito de se divertir!”. Tal exotismo pode tomar outros rumos, aparentemente contrários, mas que, como produto final, refletem a mesma postura: “experimenta esta paella, é divina, isso não é o nosso arroz com feijão!”, “a festa do 4 de julho – isso sim que é uma festa!”, e assim por diante. (GODOI, 2005).

Ressaltar os aspectos diferentes pode não ser saudável pois não agrega muito além de novas informações e ajuda a generalizar, rotular e atribuir estereótipos a essas culturas.

Outro problema para ensino da cultura é a grande predileção pelos conteúdos gramaticais e lexicais da cultura da língua; foi nítida a preocupação dos professores apenas com os conteúdos léxicos e gramaticais, mais vale lembrar que a língua antes desse conjunto de normas e regras, ela surgiu da necessidade que temos de transmitir nossas ideias, dessa forma, não podemos esquecer que é muito influenciada pela nossa maneira de ver o mundo. Segundo Laraia (2006, p. 52) a comunicação é “um processo cultural”. E ainda segundo ele, mais explicitamente, a linguagem humana produto da cultura, não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. (LARAIA, 2006, p. 52)



Desta forma é extremamente importante que durante o processo de aprendizado de uma língua estrangeira esse aluno tenha conhecimento de aspectos culturais, já que existe uma relação íntima entre linguagem e cultura, essa abordagem irá possibilitar a esse indivíduo um melhor relacionamento com a língua e ter consciência da história que a envolve e possivelmente uma aquisição que um sistema comunicativo mais completo.

## Conclusão

O mundo moderno exige cada vez mais que se tenha uma educação que seja capaz de integrar as diferentes culturas, tantos por questões políticas, como para a prática do respeito e tolerância entre diferentes povos. Com isso o professor de espanhol tem em mãos a oportunidade de contribuir de maneira direta já que trabalha com uma língua de culturas de 21 países diferentes, ou seja, conhecimentos dos mais diversos e possibilitando aulas mais dinâmicas e ricas.

Mais não há dúvida que o ensino de espanhol ainda tenha um longo caminho a percorrer, pois há muitos itens a serem considerados, e quanto ao ensino da cultura hispânica, o que se pode afirmar, com base nas observações feitas nas escolas, é que abordagem do ensino da cultura hispânica deve ser tratada de uma maneira mais cautelosa nas escolas, para que essas informações cheguem aos alunos de maneira positiva, contribuindo assim tanto para a comunicação de qualidade, quanto para a promoção do crescimento de jovens cidadãos integrais e, capazes de interagir e respeitar as diferenças que temos cada vez mais contatos devido às novas tecnologias e aspectos que se deve aprender a lidar e respeitar. Vale aqui ressaltar o quanto é importante respeitar o ensino dos demais conteúdos de caráter linguísticos e outros, entretanto faz-se necessária a constante reflexão por parte do professorado de que não se deve tratar os aspectos culturais como uma competência a parte, e sim ver como parte inseparável dos demais conteúdos e, item fundamental para que o aprendizado de espanhol e a comunicação ocorram sem interferência. Diante de tais reflexões, observa-se que o professor de espanhol tem que ser uma pessoa com domínio de muitos saberes que lhe permitam contextualizar os conteúdos para possibilitar um desenvolvimento dos alunos, não permitindo que o ensino da língua espanhola oriente-se unicamente a partir do âmbito gramatical e linguístico, para que os alunos não sejam falantes que desconhecem a realidade cultural

da língua que aprendem, devem-se incluir na programação didática questões que reflitam a forma de pensar, hábitos e os costumes do povo hispânico. Sempre tendo como objetivo principal promover o respeito e a comunicação efetiva em uma situação real de uso da língua espanhola. E para que isso ocorra é importante que os professores de espanhol elaborem estratégias para que haja de maneira adequada como um mediador desses saberes de forma que envolva os seus alunos explorando o máximo de cada conteúdo levando seus alunos a refletirem e relacionar com o seu próprio jeito de ver o mundo sua cultura.

### Referências bibliográficas

- AGUIRRE, A. (ed.) (1997), *cultura e identidad cultural*, Barcelona, Ediciones Bårdernas.
- Alonso, T. (2006) *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. España: Instituto Cervantes-UIMP
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* – 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. (Acesso em: 27 Fev 2013)
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Rosário, M., Soares, N. (Trad.). Porto: Edições Asa.
- Denis M. y Matas Pla, M. (2002) *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier
- De Gréve M., y F. Van Passel (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua.
- El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural *revistadecires*. disponível em: <<http://www.cepe.unam.mx/articulos/art14-6>> (Acesso em: 27 Fev. 2013)
- Gimeno Menéndez, F. (1997): “Sociolingüística y enseñanza de la lengua”, *Lingüística española actual*, XV.

- GODOI, Elena. *La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas*. In: *Anuario brasileiro de estudos hispânicos XI*. São Paulo: Thesaurus, 2001.
- GRIGOLETTO, M. *Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção indenitária de brasileiros*.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.
- Oliveras, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

# ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE QUADRINHOS NO MANUAL SÍNTESES I: UMA LEITURA SEMIÓTICA

*Josiranny Priscilla da Silva  
Samira Luara Góis Araújo*

## **Introdução**

É comum, ainda, deparar-se em nossas escolas com o ensino de línguas com base nas traduções de palavras soltas e textos, desconsiderando que a compreensão leitora exige conhecimentos e estratégias bem mais elaboradas do que a simples busca de significados diretos de palavras. Esta concepção de modelo de leitura, chamada ascendente, trata o leitor como alguém que está fora da construção dos sentidos do texto.

Podemos afirmar, apesar de tudo, que houve um avanço, e hoje os professores estão mais comprometidos com o desenvolvimento da leitura crítica; com isto, os conhecimentos de mundo dos estudantes estão sendo mais considerados durante este tipo de tarefa. Este modelo de leitura, descendente, considera que o leitor faz parte da interpretação e construção dos sentidos do texto.

Considerando a interpretação de textos como uma atividade interativa, surge o modelo interativo de leitura, o qual supõe que, para uma boa compreensão leitora, tanto é importante que o estudante crie estratégias de leitura para compreender os mecanismos linguísticos do texto como desenvolva a interpretação global, isto, é claro, aliado à compreensão de que os sentidos do texto estão além da sua superfície e, portanto, carrega mensagens implícitas sobre as quais se deve refletir. Assim, a leitura representa uma interação entre autor, texto e leitor.

Com os avanços das tecnologias da comunicação, os textos ficam cada vez mais híbridos, ou seja, compõe-se mais de linguagens que antes nem pensaríamos ser possíveis, dentro do nosso pensamento que supunha a unidade textual como algo linear. É através desta inquietação que buscamos,

nesta pesquisa, diminuir as nossas dúvidas sobre a metodologia que se adequaria mais ao ensino da compreensão leitora.

Diante desta inquietação, analisamos as atividades de compreensão leitora de quadrinhos utilizadas no manual *Síntesis I*, muito usado nas escolas públicas de Mossoró, a fim de diagnosticar como é construída a proposta destas atividades, para em seguida sugerir os tipos de questões que poderiam ser utilizadas a fim de facilitar o processo de interpretação por parte do aluno. Nossa sugestão está exemplificada com a elaboração de uma atividade com a tirinha “El niño, su madre y La paliza, según pasan los años”, considerando como base a semiótica pierciana e o modelo interativo de leitura (Ver anexo 1).

### **Os quadrinhos nas aulas de espanhol como língua estrangeira**

Apesar do desafio em utilizar nas aulas os quadrinhos, por muito tempo considerados deletérios, e portanto, ainda pouco explorados, a chamada oitava arte para os brasileiros – nona para outros países, como França, depois da televisão (MAGALHÃES, 2004) – hoje está sendo utilizada como ferramenta de ensino em diversas disciplinas, como História, Língua Portuguesa, Artes, Geografia, etc., demonstrando uma qualidade muito proveitosa também na aprendizagem de Línguas Estrangeira, até porque se analisamos a história desta narrativa por imagens, observa-se uma crescente diversidade temática em seu campo de investigação (GROENSTEEN, 2004).

A oitava arte surgiu em uma época importante para o cenário artístico: juntamente ao cinema, o quadrinho surgiu, mas não teve o mesmo êxito junto à crítica, foi tratado como arte menor, produto de consumo e alienação para a população menos culta. Este cenário de preconceito com a cultura dos quadrinhos entraria em um declínio ainda maior quando críticos como o psiquiatra alemão Fredric Wertham buscaram censurar e controlar seus conteúdos por julgar que incentivavam a delinquência entre o público jovem, pensamento cuja popularização foi responsável por retardar o desenvolvimento do gênero (PASSOS, 2012).

Por longo tempo, se defendeu que a leitura de quadrinhos seria mais adequada a um público infantil, portanto, rejeitava-se seu uso com os grupos maiores nas salas de aula brasileiras assim que começaram a aceitá-la como produto de cultura e educação. “Inúmeros adultos, entre os quais aqueles que não passaram seus jovens anos com o nariz dentro das *revistas ilustradas*,

se declaram incapazes de compreender e se interessar pelas histórias em quadrinhos porque não sabem como lê-las.” (GROENSTEEN, 2004, p. 40). Com a mudança que houve na aceitação desta arte como recurso didático, muitos professores passaram a procurar compreendê-la, ainda que fosse superficialmente, e a utilizá-la como uma ferramenta a mais na difícil tarefa do ensino.

Afirmações negativas, como algumas destas citadas, marcaram os quadrinhos no Brasil como uma arte menor, como uma barreira ao gosto pela leitura e desvio da literatura. Desta forma, este tipo de criação foi restringido inicialmente aos jornais e ganhou destaque nas massas próximo ao final do século XX (MAGALHÃES, 2004), ao ser muito utilizados como tiras nos noticiários esportivos, nas páginas sobre política, especialmente para escárnio de costumes sociais e políticos corruptos.

Provavelmente as afirmações sobre a qualidade do gênero têm origem na necessidade de classificá-los dentro de um gênero já existente, geralmente sendo tratado como literatura para um público pouco exigente. Sobre isto, muitos autores e pesquisadores da oitava arte defendem que não se trata de baixa literatura, sequer se trata de literatura: é, antes de tudo, quadrinho, um texto que possui suas próprias características, como sua particular grafia, ritmo, especificidade, etc., e, portanto, ao observar tais aspectos é que se deve lê-lo, apreciá-lo e, logicamente, considerá-lo nas salas de aula.

Na continuação desta defesa de estilo próprio dos quadrinhos, Passos (2012, p. 63) nos diz que “histórias em quadrinhos é uma arte híbrida, linguagem que não pode ser avaliada apenas por seus textos, mas também pela complexa relação entre texto e imagem”. Cirne (apud PASSOS, 2012, p. 63) acrescenta que:

Mesmo que os quadrinhos se produzam dentro de parâmetros literários narrativos (...), não nos esqueçamos que tais parâmetros, nos bons autores, são redimensionados pela temperatura gráfica dessa ou daquela estória. Os quadrinhos, assim, não podem ser literários – os quadrinhos não são literatura, sequer para literatura. Neste sentido, existe, sim, um problema literário na ‘banda desenhada’, mas só quando se pretende atingir, com suas estórias, determinado nível literário. Nada mais equivocado, nada mais grosseiro; no mínimo deixará de ser bom quadrinho para se tornar má literatura naquilo que poderia ser projeto supostamente literário

A necessidade de enquadrar as HQs na arte literária talvez exista em parte por muitos críticos não as considerarem uma arte original, argumentando que este gênero se apropria de recursos e expressões já encontradas em outras artes. Groensteen (2004, p. 19) nos esclarece que “o fato de não utilizar matéria de expressão (para retomar os termos do linguista Hjelmslev) própria não a impede de propor uma síntese resolutamente inédita, uma linguagem de todo modo original”, ademais,

A história em quadrinhos porque ela os engloba ou os utiliza a todos. Há HQ de ficção científica, românticas e policiais, bem como faroeste em quadrinhos. Ela mesma suscitou um ou mais gêneros originais, notadamente nos Estados Unidos, aqueles que constituem as histórias de super-heróis [...] (GROENSTEEN, 2004, p. 23)

Apesar de o gênero já haver adquirido espaço dentro do ensino-aprendizagem, os professores seguem com o desafio de melhor aproveitá-lo nas aulas, explorando-o de maneira a considerar todos os seus elementos, e não só sua característica verbal, pois a ideologia que contém estas narrativas está unida entre todos seus elementos de composição, tanto que se complementam; logo, podemos afirmar que compreender os quadrinhos implica na leitura e interpretação dos planos expressivos: linguagem verbal e visual. A complexidade da leitura dos quadrinhos não se restringe, porém, à interpretação destes dois planos, pois, como sabemos, a leitura é um processo participativo que exige que o leitor atue ativando seus conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos, o que é necessário na interpretação de qualquer gênero.

Para compreender quadrinhos, precisa-se de determinando grau de conhecimento cultural dos temas presentes nestes textos, já que estes possuem significados sociais que buscam uma mensagem ideológica e política, pois surgiram dentro da cultura de massas, representando a população e a modernidade do século XX, tendo em suas histórias os protagonistas sociais que a constituem (ALONSO, 2012).

Quanto à estrutura do gênero, encontramos muitos elementos, como as distintas formas de globos, a disposição das imagens, os diferentes valores expressivos das letras, entre outros, por isso, ler quadrinhos não depende somente da compreensão das intenções do autor (SOUZA, 2008). Outro ponto que podemos destacar aqui como benefício da leitura e interpretação dos quadrinhos é o conhecimento cultural da língua meta, algo importante para que funcione a comunicação. Não se pode negar que a

aproximação cultural, além de fomentar a compreensão da língua, trabalha nos alunos a aceitação de pessoas e culturas distintas.

Ainda há estudiosos que defendem que os quadrinhos podem ser uma ferramenta que favorece nas aulas o fator afetivo e a motivação nos aprendizes, considerando que este gênero textual goza de aceitação em todas as idades, pois formam parte da nossa vida diária, logo, sendo incorporado às aulas, faz com que o professor parta de um material conhecido, constituindo, assim, um vínculo entre o aprendiz e a língua objeto (ALONSO, 2012).

As imagens dos quadrinhos agregam um valor muito positivo ao ensino da língua estrangeira, pois criam um elo de significação e assimilação do texto, ajudando a interpretação do sentido e organização das novas informações (ALONSO, 2012); ademais, elas também evocam outro fator muito apreciado no ensino: a ludicidade. Todos estes princípios agregados são uma fonte de estímulo à formação da criatividade.

Equivocam-se aqueles que dizem que os quadrinhos são assunto somente para crianças, demonstrando que desconhecem o nível altíssimo de informação presente nestes texto, pois “as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área” (VERGUEIRO, 2006, p. 22).

As temáticas abordadas nas histórias em quadrinhos são tão variadas que sua leitura pode, inclusive, acrescentar nas aulas a abordagem dos temas transversais, sugeridos pelos documentos do Ministério da Educação (MEC), de forma prática e pedagógica. Estes temas transversais (violência física ou moral, drogas, homossexualismo, etc.) sugerem estudos e debates de assuntos da vida cotidiana. Em sua maioria, estes assuntos são polêmicos e essenciais para o exercício da cidadania e a prática da tolerância dos estudantes como seres sociais.

## **Modelos de Leitura**

Não nos restam dúvidas de que o trabalho do professor de língua estrangeira na escola pública é muito desafiador, tanto considerando o baixo prestígio que a LE tem no ensino de nossas escolas como a falta de recursos que estão além da lousa e do pincel para quadro, não esquecendo, é claro, o elevado número de alunos nas aulas e a reduzida carga horária. Por questões como estas é que especialistas defendem uma proposta de ensino centrada na aprendizagem e domínio da compreensão leitora.



Estas são algumas das razões que, segundo Moita Lopes (1996), possibilitam uma redução dos objetivos no ensino de LE nas escolas públicas brasileiras. Para ele, não é o caso de pensar no ensino de LE como um plano de Ensino de Línguas Instrumental, que delimita o conhecimento a uma situação particular, mas pensar em uma proposta baseada na habilidade leitora, definida por meio da função da Língua Estrangeira no contexto social no qual estão inseridos nossos alunos, além de pensar nas condições de aprendizagem nas escolas.

Devido a tantas mudanças no atual contexto social, especialmente com a inserção das novas tecnologias, cada vez mais acessíveis às massas, torna-se mais comum mesclar uma série de linguagens: podem ser encontrados em um único texto elementos verbais e não verbais de maneiras nunca imaginadas. Esta nova maneira de produzir informação traz um desafio a todos os seus consumidores: estarem capacitados para saberem compreendê-la, especialmente os professores, e usar este novo tipo de produção em favor do ensino, como meio de alfabetização global de seus alunos, a fim de que eles possam sentir-se mais preparados.

Apesar de fazer alguns anos que os teóricos abordam o ensino da leitura e interpretação de textos desde uma perspectiva interativa, percebemos que ainda é seguida em nossas escolas a prática de modelos mais antigos, como os modelos de leitura ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*), tanto no ensino de língua estrangeira como de língua materna.

Com a prática do método de gramática e tradução, o ensino de língua estrangeira, no que dizia respeito à parte da leitura, principal habilidade a ser trabalhada juntamente com a escrita, se pautava na leitura e tradução de textos literários de autores prestigiosos:

A consideração da língua literária como modelo linguístico de prestígio concebeu o desenho de materiais baseados única e exclusivamente na exploração de textos transmissores de ‘cultura e civilização’. [...] O texto, pois, concebe-se nesta etapa metodológica como um pretexto para a transmissão dos modelos antes mencionados (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1991, p. 9) <sup>1</sup>.

Dentro deste método tradicional para o ensino de LE, o modelo de leitura ao qual era dada prioridade era o ascendente (*bottom up*), que considerava a prática de leitura e interpretação de textos “como um processo

---

1 | Texto Original: La consideración de la lengua literaria como modelo lingüístico de prestigio generó el diseño de materiales basados única y exclusivamente en la explotación de textos transmissores de ‘cultura y civilización’. [...] El texto, pues, se concibe en esta etapa metodológica como un pretexto para la transmisión de los modelos antes mencionados.

preciso e detalhado de percepção sequencial e de identificação de letras e palavras que formam frases” (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1996, p. 10) <sup>2</sup>. Para este modelo de leitura, qualquer problema na interpretação do texto não seria mais que um problema na decodificação do código linguístico em questão.

Ao avançar um pouco no tempo, temos outra prática de modelo de leitura, na qual o leitor não era mais que um mero decodificador de estruturas linguísticas, porém um participante ativo na construção do significado. Este modelo, conhecido como descendente (*top down*), “dá prioridade à capacidade interpretativa do leitor até tal ponto que ler implica o uso parcial de pistas mínimas da língua, selecionadas do contínuo linguístico, segundo as expectativas do leitor” (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1996, p. 10) <sup>3</sup>. Na perspectiva deste modelo de leitura, os equívocos causados na interpretação do texto provinham da falta de conhecimentos prévios adequados para compreender o tema.

Frente às duas teorias tratadas anteriormente, o modelo interativo de leitura inova, unindo a psicologia cognitiva dos anos sessenta e os princípios *condutistas* dos anos cinquenta (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1996). Deste ponto de vista, a leitura é um processo de interação mútua entre texto e leitor, de forma que ambos adquirem a mesma importância durante o processo de compreensão.

Este método une três elementos essenciais: autor, texto e leitor, havendo uma perspectiva dialógica de língua, onde autor e leitor formam parte da construção social e textual. Desta perspectiva, encontramos no texto espaços para atuarem os elementos implícitos, perceptíveis através dos conhecimentos sociocognitivos. Portanto, ler é uma atividade interativa entre texto e sujeitos, e esta interação provoca uma complexa produção de sentidos (KOCH & ELIAS, 2011).

Para Koch (2003), o sentido do texto consiste em uma construção interativa, neste sentido, deve ser observado tanto o caráter linguístico como o sociocognitivo. Ainda seguindo o raciocínio desta autora, há três grandes sistemas de conhecimentos indispensáveis na leitura e interpretação de textos: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional.

Como o próprio nome já nos dá pistas, o conhecimento linguístico corresponde à superfície textual, como os elementos de gramática e léxico.

---

2 | Texto Original: como un proceso preciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de las letras y palabras que forman frases” (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1996, p. 10)

3 | Texto Original: da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según las expectativas del lector” (JOSÉ HERNÁNDEZ, 1996, p. 10).

Já o conhecimento enciclopédico corresponde ao conhecimento de mundo, ou seja, é toda a bagagem social e cultural que o aluno adquire por meio de suas experiências. O conhecimento sociointeracional se apresenta de forma um pouco mais complexa, já que envolve outros, como o ilocucional, comunicativo, metacomunicativo e superestrutural.

Destaque-se ainda que estes três sistemas fazem parte de um conhecimento que funciona como uma espécie de controle deles próprios, chamado de conhecimento procedural, isto é, “dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimentos se atualizam quando do processamento textual” (KOCH, 2003, p. 34).

O modelo interativo nos mostra que há dois fluxos de informação, um ascendente, do texto até o leitor, e outro descendente, do leitor até o texto, ambos atuando de modo interativo, implicando na negociação de significados entre autor e leitor.

Além dos modelos aqui discutidos, trataremos ainda de outra perspectiva que pode atuar como um complemento a estas teorias, que é o processo leitor como uma interpretação de signos; assim, ler também é um processo semiótico.

## **A Concepção Semiótica de Leitura**

Sabemos que a leitura é um processo ativo e participativo no qual o leitor constroi significados a partir da contextualização que ele próprio imprime no texto; por isso, defender um processo cuja separação entre momento de leitura e constituição do sujeito é independente mostra-se equivocado, já que ambos são indissociáveis.

Ribeiro (2010) defende que o professor, ao exigir do aluno uma interpretação cujo contexto pessoal está fora da leitura, impede o acesso a ela, já que não há como o leitor não associar o que se lê com o contexto sociocultural que lhe toca. Considerar que a leitura é correta ou incorreta é, portanto, supor que o significado está na palavra, não no contexto, o que é um equívoco do professor, responsável por desenvolver nos seus alunos a capacidade de compreender que o texto pode ter múltiplos significados.

Todo signo faz uma mediação entre o objeto e sua representação na mente de um intérprete, o que chamamos de interpretante, que por sua vez será traduzido/interpretado em outro signo. Esse processo é responsável

pela tradução/interpretação do significado. “Percebe-se que o significado se desloca constantemente: o signo representa algo (o seu objeto) e também aponta para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo, onde o seu sentido se traduz” (RIBEIRO, 2008, p. 4), assim, uma das características do signo é ser interpretado em outros, dando sequência ao processo de *semiosis* infinito.

Neste processo de *semiosis* infinito, se criam novas significações, assegurando que o significado não é estável, mas está em constante processo de transformação. Manguel (apud RIBEIRO, 2008, p. 8) diz que “construímos nossas narrativas por meio de outras narrativas, por meio de ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos [...]”.

Talvez pareça estranha a ideia de que nenhuma interpretação está equivocada, mas percebemos que há um empobrecimento cultural por parte de muitos estudantes, que restringem a interpretação a uma ideia mais superficial, muitas vezes sequer capturam este ideal porque ele não faz parte do seu mundo.

Ora, se nenhuma interpretação textual está de todo equivocada, como avaliar o aluno? Defendemos que vale o professor avaliar não o caráter do “correto” ou do “errado”, mas a potencialidade do estudante em compreender que o texto pode ter múltiplos significados, explícitos ou implícitos, pois se a educação formal tem como um dos deveres preparar os alunos para a vida laboral e cidadã, esta capacidade de compreensão será, sem dúvida, muito importante.

Tanto a linguagem falada como a escrita são mediadas pelos signos, inclusive porque nosso próprio pensamento é mediado por signos, e esta mediação resulta na nossa interpretação como interpretante, resultado da interpretação do *representamen*, que é o signo primeiro, o que dá origem ao signo seguinte (o interpretante). Desta forma, o *representamen* não está representando diretamente ao objeto, logo necessita da mediação *sígnica* no pensamento para poder se originar a interpretação (RIBEIRO, 2010).

Podemos concluir que todas as formas textuais que nos rodeiam diariamente são traduções *sígnicas*, são signos dando origem incessantemente a outros signos, tão complexos ou mais do que o primeiro, dependendo da capacidade do intérprete em atualizar os níveis para que se chegue a seu interpretante.

## Análise das atividades leitoras que fazem uso do gênero quadrinhos no manual *Síntesis I*

Observando o uso dos quadrinhos no manual, percebemos que este faz uso de muitas tirinhas, as quais são utilizadas, porém, para introduzir aspectos gramaticais e, em ocasiões menos frequentes, trabalhar o léxico. Observamos que apenas quatro tirinhas implicam na interpretação textual, contudo, não é considerada a importância do texto não-verbal para a compreensão leitora.

Vale ressaltar também que estas atividades fazem uso apenas dos modelos tradicionais de leitura, não criando uma ponte entre os conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos do aluno, já que não utilizam o modelo interativo de leitura.

Para exemplificar este uso de atividades de compreensão de quadrinhos no manual, descreveremos uma atividade e pontuaremos algumas questões relacionadas à semiótica e ao modelo interativo de leitura. Este texto que vamos avaliar é uma vinheta da personagem *Maitena*, *Mujeres alteradas*, presente na página 68 do manual *Síntesis I*. As vinhetas de *Maitena* costumam tratar das tarefas femininas do cotidiano com linguagem humorística, inclusive tratando de temáticas mais atuais, como a inserção da mulher na vida laboral, os cargos que ocupam, sua relação com o próprio corpo, o relacionamento com o sexo oposto. A que vamos descrever e analisar abaixo aborda motivos para o estresse feminino no supermercado.

Anteriormente a qualquer leitura verbal, percebemos as fortes cores utilizadas em cada quadro, presentes principalmente nas caixas utilizadas para informar aos leitores aspectos que o desenho não consegue explicitar (ALONSO, 2012). Em cada caixa, encontramos uma narração dos motivos que irritam o sexo feminino no supermercado, todas abordam com humor situações desagradáveis que podemos experimentar ao ir às compras. A sensação despertada pela cor faz parte da *primeiridade*, conceito da semiótica *pierciana* utilizado para descrever o momento em que a mente de um intérprete captura a primeira sensação referente a um signo, que ativa o sentimento como qualidade, parte da nossa consciência imediata (SANTAELLA, 2008).

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO  
PRINCIPAL

1 Lee la viñeta:

*¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?*



Maitena, Mujeres alteradas 4, Buenos Aires, Atlántida, 1999.

A tira possui uma linguagem muito rica, tanto visual como verbalmente, e para exemplificar como ambas se complementam nos quadrinhos, podemos tomar como base o quadro que aborda a questão das abreviaturas nas prateleiras do supermercado; nele encontramos algo interessante: a imagem do personagem se mescla ao símbolo da interrogação (?) para traduzir a ideia de não entendimento do que está escrito na prateleira. Neste caso, “imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural” (SANTAELLA, 2008, p. 150).

Apesar de sabermos quão importante é a relação entre texto verbal e não-verbal em gêneros como o abordado neste artigo, percebemos que a atividade proposta não aborda estes fatores, centrando-se basicamente no conteúdo linguístico, mesmo estando em uma parte do livro que se dedica ao texto. Sendo uma atividade textual, deveria trabalhar mais o texto e menos o vocabulário, mesmo porque as questões que se referem ao vocabulário não fazem uma abordagem contextualizada, como, por exemplo, a primeira questão, que solicita do aluno a tradução de algumas palavras retiradas do texto (Ver anexo 2).

Outras questões desta atividade dão continuidade à ideia de somente trabalhar o vocabulário do texto, mas de maneira um pouco mais divertida, a exemplo da cruzadinha da questão cinco. A questão quatro já faz uma contextualização um pouco melhor, solicitando aos estudantes a retirada de frases do texto de acordo com os sentimentos citados em cada opção. A única questão da atividade que considera alguma interação entre leitor e autor é a de número 3, que requisita ao estudante comentar a situação mais desagradável entre as vivenciadas pelas personagens dentro do supermercado.

De acordo com o que lemos nas investigações de Koch (2010), não podemos considerar esta atividade desde uma perspectiva interativa, pois é predominantemente uma tarefa de valor de léxico, já que a atividade do modelo interativo de leitura deveria considerar a compreensão textual como parte da interação entre autor, texto e leitor.

A leitura compreende uma interatividade complexa na atividade da produção de sentidos, “que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual [...], mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH, p. 11, 2010).

O modelo do processo leitor abordado nesta atividade pouco faz com que o aluno interaja com o texto, já que as questões trabalhadas privilegiam o léxico, inclusive não havendo questionamento acerca da compreensão global do texto, assim como não há questionamentos dirigidos a uma pré-leitura para levantamento dos conhecimentos prévios, tampouco tarefa de pós-leitura, e podemos dizer até mesmo que não há uma tarefa para desenvolver a compreensão textual da vinheta.

Concluimos, depois do exposto nesta breve análise, que o conhecimento sobre a semiótica e modelos de leitura é uma ferramenta de grande utilidade para o professor que deseja trabalhar o ensino da leitura

com estratégias conscientes de aprendizagem, para, quem sabe no futuro, fazer com que seus alunos adquiram consciência destas estratégias e se tornem leitores autônomos. Para melhor exemplificar como podemos unir estas duas vertentes teóricas – modelos de leitura e semiótica *pierciana* -, elaboramos uma atividade como sugestão, dirigida ao público do ensino médio (Ver anexo 1).

## Considerações finais

A leitura é uma atividade interativa entre autor, texto e leitor, por isso é necessário considerar os conhecimentos linguísticos presentes no texto, e também a interpretação dos sentidos produzidos pela mensagem textual. É por meio desta interação que um maior número de significações, ao longo do tempo, será produzido, dependendo das experiências do leitor. Ainda é uma atividade de tradução de interpretantes em outros interpretantes. A transformação do signo faz com que se modifiquem as interpretações a partir das aptidões da mente que as traduz. Deste modo, as possibilidades evocativas, indicativas e significativas do signo no se esgotam.

Analisamos com base na semiótica persiana e modelo interativo de leitura as atividades de compreensão leitora de tirinhas realizadas no manual *Síntesis I*. Estas atividades apresentam, em sua maioria, o uso do modelo de leitura ascendente; em outras poucas ocasiões, encontramos o modelo descendente. Avaliados os textos, observamos que a maioria dos quadrinhos presentes no livro são pretextos para a introdução de algum assunto gramatical, portanto, pouco se explora a leitura e interpretação destes.

É necessário pensar em uma educação leitora que leve aos estudantes questionamentos que lhes tragam benefícios superiores à interpretação que separa “correta” ou “errada”. Julgar a tarefa leitora desde um ponto de vista tão simplista é pedir que o aluno se esqueça de toda a sua constituição social e cultural, com isso, é necessário avaliar as deficiências do aluno no reconhecimento das estratégias de leitura.

É importante o pensamento de que os textos são ferramentas de independência, pois uma vez que sejam bem compreendidas as estratégias textuais, e uma vez que se aprenda a considerar que os textos carregam mensagens explícitas e implícitas, e que na interação se constituirá múltiplas interpretações, mais independente se sentirá o estudante para ultrapassar as fronteiras da sala de aula.



## Referências

- GARCÍA, María Dolores Albaladejo. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE**: de la teoría a la práctica. In: marcoELE. revista de didáctica ELE. Nº 5. 2007. Disponível em: <<<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>>. Acesso em 20 abr. 2013.
- FILLOLA, Antonio Mendoza. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Disponível em: <[cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/.../04\\_0313.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../04_0313.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2011.
- HERNÁNDEZ, María José. **Del pretexto al texto**: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en el español como lengua extranjera. In: Cable. Nº 7. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991, p. 9-13.
- KOCH, Ingedore Villça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 31-43.
- KOCH, Ingedore Villça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTÍN, María Jesús Bernal. **La literatura en el aula de E/LE**. In: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Nº 13. Disponível em: <<[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af)>>. Acesso em 20 abr. 2012.
- MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MUÑOZ, Rosana Acquaroni. **La comprensión lectora**. In: SÁNCHEZ LOBATO, J & SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE. Madrid: SGEL, 2005.
- RIBEIRO, Emílio Soares. **Leitura como um processo semiótico**. In: Leitura em Revista. Cátedra UNESCO de Leitura PUC: Rio. Nº 1, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Tradução como um processo semiótico**. In: Anais do I Encontro Internacional de texto e cultura. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

## Anexo I

### Actividad

Asunto/Tema: Las mudanzas en el relacionamiento entre madres e hijos a lo largo del tiempo.

Nivel: 1ª o 2ª series de la enseñanza media.

Tiempo: 50 minutos.

Objetivo: Desarrollar una reflexión por parte del estudiante para que comience a considerar los elementos visuales en la interpretación de cómics y proporcionar una lectura desde un punto de vista crítico acerca de la temática.

#### Pré-lectura:

Considerando los recuerdos de tu niñez haz algunos apuntes del relacionamiento que tenía con su madre.

- a) ¿Cómo era el perfil de su madre? ¿Rigurosa? ¿Liberal?
- b) ¿Qué tus padres cuentan sobre la educación que recibieron en casa?
- c) ¿Qué ventajas y desventajas hay en la educación familiar de tus padres? ¿Y en la tuya?

#### Lectura:

Lee este cómic y ve cómo Maitena, autora de las viñetas “*Maitena, Mujeres alteradas*”, caracteriza el relacionamiento entre madres e hijos a lo largos de las décadas.

## 2 Apartado

### LA NIÑEZ

#### Reflexión sobre textos y contextos

El objetivo de estas actividades es propiciar una reflexión sobre las relaciones entre textos y contextos y su importancia para comprender los discursos. Se amplían aquí los contenidos trabajados en los capítulos 5, 6, 7 y 8 de este libro.

#### NO TODO ES CUENTO DE HADAS

Quizás una de las principales diferencias que hay entre el hombre y los otros animales sea la capacidad que tenemos los humanos de cambiar nuestros valores tan prontamente, el modo como hacemos las cosas, el modo como nos comportamos. Y, en cada generación, eso se hace evidente en los muchos cambios que se observan en las relaciones familiares.

1 Lee este cómic y contesta a las preguntas que están a continuación:

El niño, su madre y la paliza,  
según pasan los años



Maitena, Mujeres alteradas 1, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

151

- Considerando la palabra “paliza”, presente en el título, ¿qué diferencias podemos encontrar en el comportamiento de los hijos a lo largo de la tira?
- Observa la primera y la segunda escena del cómic y explica cómo el dibujo justifica su respuesta en la cuestión anterior.
- ¿Qué mensajes podemos extraer de la lectura e interpretación de la viñeta? ¿Hay alguna crítica sobre el comportamiento de madres e hijos? ¿Cómo esto está reflejado en los dibujos?

d) En tu opinión, ¿hay semejanzas en los cambios de las familias de tu país con la forma como Maitena retrata las mudanzas en el suyo? ¿Por qué?

### Post-lectura:

Crea una escena para añadir al cómic de Maitena un retrato de los años 2000, según la cultura y sociedad de tu país. Piensa en la manera cómo se veste las madres y niños, y refleja los cambios sociales, culturales y de comportamiento en tu dibujo. Al final, no te olvides de producir el diálogo entre los personajes de acuerdo con lo que retrataste en la escena.

## Anexo II

aduce libremente:

fideos macarrón

changuitos carrinhos de supermercado

cola fila

historieta nos presenta algunas situaciones desagradables que a menudo ocurren en los permecados. ¿Cuál de ellas te parece la peor? ¿Por qué?

personal

entifica en el texto:

una ironía: No, vivo acá... ¡estará a la venta o será de ellos!

una amenaza: Si seguís llorando, ¡te vendo!

un pedido de disculpas: (Perdón, yo quería ir a la derecha)

una resignación: Lo dejo.

una sospecha: ¿Serán un asco o tendrán botulismo?

de las definiciones y busca en el texto las palabras correspondientes. Luego completa el crucigrama:

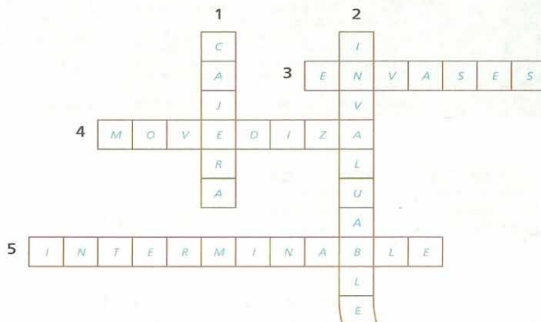
Persona encargada de la caja en un establecimiento comercial (femenino).

Que no se puede valorar.

Recipiente en que se mete algo para guardarlo, transportarlo (plural).

Que se mueve fácilmente.

Que no tiene fin.



# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LITERATURA EM NOSSA AULA DE ESPANHOL

*Lídia Silva dos Santos*

**Resumo** - Este trabalho dentre os já existentes, na temática em tela apresenta como objetivos, socializar uma experiência didática de leitura, a fim de oportunizar a reflexão sobre a importância da leitura de literatura na nossa aula de espanhol.

**Palavras-chaves:** ensino- leitura-literatura;

## 1. Introdução

Para dar início à proposta de reflexão sobre a temática em tela, nada mais propício que a pergunta: por que promover a leitura de literatura em nossa aula de espanhol?

Com ênfase nesta interrogação elencou-se algumas ações que fizeram parte da metodologia utilizada. Entre essas ações a aplicação de questionários, a fim de perceber que tipo de leitura se fazia presentes nas aulas, fora relevante.

Outra ação foi, a realização de oficinas de leitura que teve como instrumento, a narrativa literária contos, inseridos em uma temática atual que repercutisse na sensibilização da turma afluindo os conteúdos atitudinais, vivenciada, em uma série do ensino Fundamental, em uma Escola da Rede Municipal, do Cabo de Santo Agostinho, no Estado de Pernambuco.

O trabalho teve como fundamentação teórica: Bordini (1993) no que diz respeito aos gêneros textuais de gosto e cognição dos estudantes a séries/anos que pertencem; Cosson(2006) que apresenta um enfoque claro no ensino de literatura na escola básica, além das práticas do letramento literário em sala de aula; Geraldi (org 2002) na apresentação dos tipos de leitura vivenciadas na escola e a necessidade de mudar posturas, assim como

promover variedades de leituras; kleiman(2012) na reflexão teórica e prática da leitura; Zilberman (2003) com a demonstração que o ensino de literatura não deve ser desvinculado dos níveis de ensino e deve ser oportunizada da infância ao ensino superior.

## **2. Níveis de Ensino da Leitura de Literatura**

Por se tratar de um trabalho com objetivos propostos na reflexão e socialização de práticas de leitura de literatura no ensino do idioma espanhol, tornou-se relevante a apêndice na questão: por que promover a leitura de literatura infantil na escola? O público infantil é a base para o ensino fundamental anos iniciais e os demais níveis. Então vamos à reflexão.

No contexto atual, as nossas crianças não têm muito o hábito de ler ou ouvir histórias, pois no mundo globalizado e com avanços tecnológicos, cada vez mais modernos faz esquecer essas duas ações tanto nas crianças como nos jovens e adultos da nossa sociedade.

É com base nessa preocupação que apontamos a literatura infantil para ser trabalhada logo no início da escolarização, onde sendo a escola, uma instituição social que tem a responsabilidade de despertar o gosto e o prazer pela leitura das crianças.

Além de auxiliar na formação do caráter, também estimular a imaginação, o sonho, à fantasia que é fonte do desenvolvimento da inteligência da criança, contribuindo para sua formação no mundo e na visão do mundo.

A escola deve acompanhar a evolução do mundo, sobretudo com a leitura de aquisição de conhecimento. O professor das séries/anos iniciais deve procurar tornar a leitura interessante aos olhos da criança como fonte de descobertas, através de contos de fadas, fábulas, aventuras na qual o leitor conhece o poder da reflexão e interpretação sobre a vida e o mundo. As histórias infantis podem ser usadas para se trabalhar a formação social, moral e literária, estabelecendo uma íntima relação entre o entretenimento e a instrução ao prazer de ouvir e ler histórias.

Ouvir história é uma atividade prazerosa, e o motivo da leitura determina o modo como o professor utiliza as metodologias de motivação para as crianças. Criar ambientes de leitura com os mais diversos tipos de linguagens, idiomas e textos são recursos que podem ser utilizados dentro e

fora da sala, com o objetivo principal das crianças estarem se relacionando com os livros literários.

O trabalho do professor com literatura infantil faz com que a criança desenvolva suas capacidades de emoção, sensibilidade e compreensão, traduzindo em palavras a beleza das imagens e de história que todo livro infantil traz.

### *2.1. Uma Prática Vivenciada no Ensino Fundamental Anos Finais*

Segundo Bordini (1993) antes de promover quaisquer estratégias de leitura faz-se necessário considerar alguns aspectos. Entre os aspectos por ela propostos, a consideração pelo público, o gosto de leitura do público neste trabalho são considerados. Em sua obra, apresenta um quadro em que aponta essas considerações: séries/anos, gêneros textuais e/ou narrativas literárias a quem se dirige respeitando o aspecto cognitivo. Com base nessas considerações e análise dos questionários na pesquisa qualitativa aplicada, durante a formação de professores, em que se coletou que nas aulas de espanhol a maioria promovia a leitura de gêneros textuais e não de narrativa literária. Raros foram os casos daqueles que oportunizam leitura de contos. Da aí ser importante a socialização de experiências didáticas coma a leitura de literatura em sala.

As oficinas foram vivenciadas na 5ª/6ª da modalidade de Ensino EJA da Escola Marivaldo Burégio, Cabo/PE. Para vivenciar foi necessário verificar que temática seria proposta para reflexão da turma. Como foi eleita a temática sobre o Meio ambiente, dois contos fizeram parte da oficina na aula de espanhol: 1. *La Luna Roja* é um conto infantil do escritor espanhol Pedro Pablo Sacristan. Este conto narra fatos sobre a importância de se cuidar da natureza e manter seu zelo num linguagem fascinante acessível ao público infanto-juvenil. Foram etapas da oficina: Motivação: leitura de imagens tendo como meio de interação álbum, data show... Na parte de introdução foi transcrita na lousa o título do livro e os estudantes foram elencando suas ideias e ponto de vistas sobre o título, assim como expressando o quê esperavam encontrar na leitura do livro. Em seguida houve a leitura da biografia do autor. Então em poucos minutos pegaram seus exemplares para ler naturalmente, pois durante a motivação e introdução, os livros estavam expostos à mesa. Já na oficina dois, como os estudantes estavam com uma maturidade afluída na temática proposta, foi realizada a leitura do conto: *Natureza Amenazada* de Ana Isabel Briones, com uma interação

diferenciada por se tratar de um conto em que há outros contos mostrando a importância do contato com a natureza, o viver uma aventura sobre mistério de natureza, percebendo o desrespeito da humanidade por ela e os pecados cometidos com a mãe natureza. Nesta oficina, a *motivação* foi mais formal tendo como, tempestade de ideias sobre o título e interação pesquisa em dicionário sobre o que seria ameaçada e se este significado encontrado seria o mesmo que iria encontrar na leitura; a *introdução* deu-se por a seguinte dinamização: a professora inicia a leitura de um capítulo e diz quer saber o vai ocorrer? Então vamos ler. Foi um sucesso todos foram em busca dos seus exemplares e os que não encontraram recorrem à internet. E assim realizaram suas leituras e não houve uma cobrança. Então eis a questão: Como saber se eles leram? Pelas ações expressas na mudança de comportamento e a elevação de visita à sala de mídia para ler o livro. Talvez para o leitor deste trabalho tais dinâmicas sejam comuns corriqueiras. Mas em certos contextos e público faz diferença e surte efeitos inesperados como alguns já demonstrados. Tanto na oficina 1, como na oficina 2, seguiu-se a sequência didática que Cosson (2009) apresenta: Motivação, introdução, leitura e interpretação. Esta última, que se dá em dois momentos: um interior que seria a leiturização e o outro exterior que seria a leiturização. Sendo aquela, o momento interior como àquele compreendido por Cosson de chamada “do encontro do leitor com a obra” e não pode ser por hipótese alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é visto por ele como a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

É no momento exterior da interpretação que se percebe a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura de literatura que se faz de forma independente.

A proposta de sequência didática apresentada, aqui por Cosson não é uma receita. Mas uma demonstração de uma experiência que pode ser eficaz na promoção da leitura de literatura. E por acreditar nesta eficácia, constatar a prática do letramento literário. Veja a citação: “ (...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2009, p.23).



Nesta citação percebe-se que fica de fora aquela pseudoleitura exigir que o aluno leia apenas para responder meia dúzia de perguntas, faça uma síntese da obra, mas, sobretudo dê significado ao que se lê e se promova muitas e diferentes ações para efetivação da leitura de literatura. Daí o letramento literário, prática social da leitura de literatura com respeito ao significado dado na vivência da oficina foi o valor de se cuidar da natureza, pois se não o fizer consequências poderão afetar a todos.

Para que isso aconteça fazem-se necessárias muitas e diferentes práticas de leitura de literatura na narrativa conveniente ao público leitor no seio escolar.

### **3. A Importância da Leitura de Literatura nas aulas de espanhol**

Para explicitar a importância da leitura de literatura no ensino do idioma espanhol e vivenciar uma prática, no seio escolar de uma escola da Rede Pública Municipal, foi necessário perceber o quê os docentes, compreendiam por leitura e que tipo de leituras se fazia presente em suas aulas de espanhol.

Nessa preocupação foram aplicados os questionários da pesquisa qualitativa e após a análise, observou-se que sessenta por cento dos professores que participaram da pesquisa, apresentavam como interação de leitura os diferentes gêneros textuais selecionados para trabalharem por unidades. Nesse contexto percebe-se que havia nas sequências didáticas desses professores um tipo de letramento que não era o literário como nos chama atenção Paulino (2005) quando diz que há, não apenas um letramento, mas vários. O letramento literário, a prática social da leitura das narrativas literárias, ainda não se fazia presente na escola. Daí a importância e necessidade de propiciar as oficinas um e dois com na narrativa, conto.

Das práticas de leitura oportunizadas pelos docentes, nota-se que os mesmos não apresentando a vivência do letramento literário em suas aulas, tinham o cuidado de vivenciar momentos de leituras. É dessa prática que se traz a reflexão a proposta de Geraldi (2002) quando apresenta uma camada atenção e mudança de postura com relação à presença da leitura na escola. (c.f p: 88-99). Dos vários tipos de leitura por ele mencionada, na obra, neste trabalho, se abraça a leitura por fruição. O proporcionar leitura em sala de aula que não esteja vinculada a uma obrigação, mas ao prazer de ler, e que para tanto é necessário resgatar a vivência de leitores, tanto no profissional

dessa área como nos receptores (em esse caso, os discentes). Com base nesse cuidado ele nos apresenta três princípios: O caminho do leitor, o circuito do livro e que não há leitura qualitativa no leitor de um livro. Neste último princípio, disse que “Parece-me que devemos — enquanto professores — propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com que o texto esteja aquém daquela que almejamos.”

Dessa participação de Geraldi, vejamos as questões: Que leitores somos nós? Enquanto professores? Que perfil de leitor, queremos que nossos alunos demonstrem? Seja qual for o idioma...

## **O Ensino de leitura e a Literatura**

Para Zilberman (2003) o ensino de leitura de literatura não pode ser desvinculado dos níveis de ensino.

Para demonstrar a importância dessa tese, na sua obra apresenta a trajetória da literatura infanto-juvenil no Brasil, analisando como este ensino acontecia em diferentes décadas no século XX. Daí traz a luz das reflexões à importância de ter início a ensino da literatura, a partir da infância. Fase em que as crianças menores estão desenvolvendo o mundo imaginário da fantasia e o fascínio de ouvir história e ler também, mesmo que esta história seja lida por um adulto. Então, ler um livro também no idioma espanhol a encantará. A entonação de *erese una vez...; en cierto...; había en un región...* E isto feito com livro em mãos fará as crianças crescerem inseridas num ambiente de leitura que jamais perderá o hábito de ler seja qual for o idioma. Para Zilberman a literatura infanto-juvenil não pode estar a serviço da educação, no sentido da palavra, mas pode desenvolver no leitor competências próprias no processo de sua formação intelectual, desenvolve raciocínio, pois quando está mergulhado no mundo da imaginação tal fato se concretizar, então por que não propiciar este momento na escola.

“(A literatura infanto-juvenil) como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em sala de aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo.” (ZILBERMAN, 2003p.12).

No contexto atual é preciso ressignificar o ambiente escolar de fascinação pela leitura e o momento da literatura infanto-juvenil fazer parte

desse contexto também. Experiências neste aspecto ainda são tímidas. Mas acredita-se que com as socializações de projetos em congressos e outros eventos científicos culturais abrem-se caminhos para mais investigação.

Ainda considerando o aspecto da ressignificação o ensino de literatura e em especial infanto-juvenil, a autora nos prova a considerar o tempo de leitura no seio escolar, adequação dos gêneros literários infanto-juvenis com as séries/anos dos estudantes. Assim como a temática de gosto deles. Ou seja, não se pode promover uma oficina de leitura desconsiderando esses aspectos, pois na prática respeitá-los faz diferença e o trabalho com a leitura de literatura torna-se mais eficaz.

Essa concepção de ensino instigada pela autora pode ser considerada na promoção do ensino de leitura de literatura hispânica. Nesse sentido, faz-se uma reflexão sobre esta, inserida numa temática como foi aqui, neste trabalho socializada uma sequência didática em dois planos de oficinas, num escola da rede municipal, pode-se inferir como conceito que a literatura infanto-juvenil é um gênero da literatura que através do mágico, do fantástico, do maravilhoso, do poético que estimula a criatividade e o imaginário do adolescente, jovem, adulto; ou seja, a eterna criança que há internalizada em cada ser humano; fazendo com que ele/ela participe da história junto os personagens.

Nessa concepção, não se quer neste trabalho, classificar a literatura, mas demonstrar as peculiaridades do mundo infanto-juvenil deve ser levadas em consideração quando se tratar de proposta para promover o ensino da leitura de literatura no seio escolar. Até mesmo na escolha do livro didático deve-se observar e ter o olhar diferenciado.

Ainda, considerando a proposta de ensino de leitura de literatura dos autores que se debruçou neste trabalho para fundamentação, nota-se também que é imprescindível ressignificar a atuação do professor, assim como o seu perfil, seu papel enquanto leitor e leitor pesquisador mediador e na promoção dessa leitura. A escolha de obras que facilitem a aproximação entre o autor e o leitor, estimulando a curiosidade o desejo de ler essa obra; a interpretação e a interação do aluno, uma vez que a literatura não é somente o que se ensina, mas o sentido que se dá a ela e mais, como se ensina. Assim quanto mais prática de leitura de literatura for realizada e de maneira diversificada, considerando as peculiaridades do público nos aspectos propostos por Zilberman, Bordini, Geraldini, creia-se que o feedback dos objetivos propostos nas oficinas serão alcançados.

#### 4. Conclusão

As atividades dos planos de oficinas, estratégias e dinâmicas socializadas neste trabalho, nas oficinas um e dois sobre a temática a importância da leitura de literatura nossa aula do idioma espanhol foram relevantes. Pois, por meio delas, pode-se observar que os discentes ampliou conhecimento de mundo, cultura, desenvolveu sua competência leitora oral e consequentemente, escrita. E isto não só foi com o idioma espanhol, mas também com a língua portuguesa, segundo depoimentos de alguns professores durante o conselho escolar vivenciado nas unidades.

Fatos como: procura de livros para ler, segundo a bibliotecária da aumentou em dez por cento, procura da sala de mídia para ler livros na internet. Também se pode apresentar como resultados, o desenvolvimento intelecto, muitos passaram a ouvir músicas internacionais, em especial, no idioma espanhol em seu aparelhos celulares, pois procuram seus professores para saber o significado dessa ou aquela palavra e quando se perguntava onde você escutou isso, eles diziam: “no meu celular”. Este fato foi curioso, pois levou o(s) professor (e)s também escutarem a música, pesquisarem vocabulário e assim ambos docentes e discentes despertaram para conhecer o cantor/compositor, como também ampliaram o léxico naquele idioma.

Com relação aos questionários aplicados em entrevistas aos docentes para verificar que tipo de leitura estava presente nas aulas de espanhol, após socializar no momento de formação continuada, eles perceberam que a prática social da leitura de literatura, o seja, o letramento literário deveria ser mais presentes nas aulas, mesmo que fosse uma vez por mês, devido a carga horária ser pequena. Neste sentido, observa-se que ainda se tem muito a percorrer na promoção do ensino de espanhol.

#### 5. Referências Bibliográficas

- BORDINI, Maria da Gloria & AGUIAR, Vera Teixeira. **A Formação do Leitor**. (Alternativas metodológicas) 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRIONES, Ana Isabel. **Naturaleza Amenazada**. São Paulo: Santillana, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, João Wandereley(Org.) O texto em sala de aula. 3ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

SANCRISTÁN, Pedro Pablo. **La luna roja.**

ZILBERNAM, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_ **A leitura e o ensino de literatura.** 2ed. São Paulo: Contexto, 1991.

## 6. Planos das oficinas

### Plano da Oficina 01

**Escola:** Marivaldo Burégio de Lima. Cabo/PE

**Professora:** Lídia Santos

**Público:** 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> EJA

**Objetivo Geral:** promover momentos de leitura de literatura a fim de despertar à curiosidad , zelo e amor a natureza.

**Tema:** Meio ambiente.

**Instrumento:** La Luna Roja

**Motivação:** leitura de imagens através de álbum e data show; relação com outras leituras.

**Introdução;** questões sobre por a lua está dessa cor? O que você faria para voltar a cor natural, como reproduziria este quadro? Leitura da bigrafia do autor.

**Leitura:** todos pegam os livros e vão aos locais de seus gostos lerem.

**Interpretação:** a gosto e maneiras peculiares a cada um. Sem cobrança.

### Plano de Oficina 02

**Escola:** Marivaldo Burégio

**Público:** 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> A EJA

**Tema:** Meio ambiente.

**Livro:** Naturaleza Amenazada

**Motivação:** transcrição do título na lousa, explosão de ideias

Relação significativa significado Português espanhol.

**Introdução:** Chamada a leitura por meio da Leitura expressiva de uma parte deixando no ar... Querem saber do final da história, vamos Ler?

**Leitura:** corrida aos exemplares, arremessos de exemplares...

**Interpretação:** A critérios.

**Questionários**

**Escola:**

**Disciplina:**

**Rede:**

1. Você acha importante a leitura de literatura nas aulas de espanhol?
2. Como você promove esse momento de leitura?
3. Que obras?

# EL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE ESPAÑOL, LENGUA EXTRANJERA

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

*¿Cómo seguir justificando la necesidad de una sólida formación literaria del profesor en el mundo dominado por la imagen, la percepción simultánea, las redes y la fragmentación? ¿Cómo proponer una conexión entre el mundo de los conocimientos literarios y la práctica real de profesores que deberán lidiar con alumnos que viven en el predominio de la imagen y del tiempo acelerado de la comunicación inmediata?*

Silvia Cárcamo

Esta ponencia propone una reflexión acerca de uno de los más importantes aspectos en la formación de un profesor de lenguas: el que dice respecto a las relaciones que se suelen establecer entre la enseñanza de una lengua y su literatura. Buscaré abordar algunos problemas de esa relación, no con el objeto de llegar a una conclusión definitiva, pero con la certeza de que el profesor de E/LE, debe atender para una de sus funciones primordiales: al enseñar una lengua extranjera, además de abrirle ventanas para el mundo, él está ofreciendo al aprendiente las herramientas para una transformación posible y deseada.

Hace años definiendo la necesidad y la importancia del uso del texto literario en las clases de español. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.

En realidad una observación atenta del sistema de enseñanza en Brasil indicará que las dificultades en el uso del texto literario, la comprensión lectora, no sólo se refieren al estudio de las lenguas extranjeras, sino que se extienden a la propia enseñanza de la lengua materna, lo que indica un problema más general que afecta a toda la sociedad brasileña.

No por casualidad, el lingüista Marcos Bagno en su blog, publicado el día 11/07/2013, registró, al final de una materia que comentaré en seguida: “Não ensinamos nossos alunos nem a ler, nem a escrever e, muito menos, a refletir sobre a língua em que não leem e em

que não escrevem.” (BAGNO, blog disponible en la web, conforme se lee en las referencias).

Bajo el título: “Como matar a linguagem em duas lições”, Bagno, aunque trabaje con cuestiones específicas de estudios lingüísticos, roza un procedimiento corriente con relación al texto literario. El lingüista se refiere, con énfasis, a los libros de Carlos Alberto Faraco y Maria Helena Moura Neves, que denuncian la indigencia de la educación lingüística ofrecida en la escuela brasileña. Con base en lo que esos dos autores comentan y en sus observaciones personales, Bagno critica lo que llama de “atividades **matalingüísticas**”, y aclara que se refiere a:

aqueles exercícios em que se destrói o que a linguagem tem de mais importante, que é a ativação da inteligência gramatical intuitiva que todo e qualquer falante traz dentro de si. Essas atividades são as que procuram *matar* logo no berço o letramento incipiente dos alunos, esses mesmos que chegam ao final do 8º ano com um nível rudimentar de alfabetismo. Tarefas que não se valem de frases artificialmente criadas e sim – pior, muito pior, infinitamente pior – de textos literários (ou, melhor dizendo, de fragmentos de textos literários) que não são objeto de nenhum trabalho de leitura, mas apenas de atividades estéreis que só podem contribuir para elevar a já reconhecida repulsa dos aprendizes pelas “aulas de português” (BAGNO, 2013, disponible en el blog indicado en las referencias).

Sigue, Marcos Bagno, ejemplificando con ejercicios sobre poemas de Manuel Bandeira y Cecilia Meireles<sup>1</sup>. Por el tiempo disponible, dejo de reproducir el ejercicio sobre el poema de Bandeira; les copio dos poemitas de Cecilia Meireles y las cuestiones sobre ellos propuestas:

1-Observe:

Palavras conjeturadas  
oscilam no ar de surpresas,  
como peludas aranhas  
na gosma das teias densas.  
Cecília Meireles

- a) Essa estrofe contém um período composto por duas orações. Transcreva a oração principal e a subordinada, classificando-a.  
b) Identifique: • a dupla de termos comparados; • o verbo subentendido na oração subordinada.

---

1 | Los ejercicios han sido recolectados de libros didácticos contemporáneos, encontrados en el mercado.



## 2. Leia:

Nunca serão as espadas  
lisas como o meu coração,  
mas grossas e enferrujadas.  
Cecília Meireles

Reescreva, em prosa, o período contido nesses três versos:

- antepondo o sujeito ao verbo na oração principal;
- completando a oração subordinada adverbial comparativa com o verbo e predicativo subentendidos;
- completando a oração coordenada sindética adversativa com o verbo subentendido.

Bagno se refiere a esos “ejercicios” como “cadáveres textuais para serem submetidos à autópsia morfológica e sintática”, y condena, entre otras cosas el que no haya siquiera la indicación del libro de Cecilia del cual han sido, en palabras suyas, “tão violentamente arrancados” (BAGNO, 2013, blog citado). Concluye afirmando que tales ejercicios no sirven más que para matar, de una única vez, el gusto por el estudio del lenguaje y cualquiera posibilidad de llevar los aprendices a interesarse por la poesía.

Si, de manera general, se maltrata de tal manera poemas de una de las más expresivas voces líricas de nuestra lengua materna, qué no se hará con la literatura de lenguas extranjeras? Seguramente, de semejantes procedimientos resultan los datos del *Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica* 2003, divulgados en 2006, que revelan la existencia de “una situación nada favorable: solamente 6,2% de los estudiantes de la 3ª serie de la Enseñanza Media pueden ser considerados competentes, por dominar habilidades de lectura compatibles con la serie cursada” (ONOFRE, p.11). Los datos aunque se refieran a 2003, si han presentado alguna mejoría, ha sido muy pequeña, lo que ha llevado las autoridades responsables por la educación en Brasil a tomar importantes actitudes para mejorar la calidad de la enseñanza, con énfasis en la lectura. O sea, se trata de un cuadro desalentador para Onofre, quien critica duramente los métodos adoptados por la escuela pues no llevan a la formación de lectores críticos. Para Kleiman e Moraes (1999),

O ensino da leitura também reflete esta pedagogia da contradição (do âmbito pedagógico): fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião;

faz uma “interpretação livre”, já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele “lê” sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural (p. 14).

Urge volver la atención al universo de la lectura del texto literario también en LE, el español para nosotros, como un intento de presentar y discutir en qué medida esos vicios señalados ocurren y pueden ser superados. Nadie duda de que los problemas de las relaciones entre lengua y literatura —o más bien dicho, entre la enseñanza de una lengua y la literatura escrita en esa misma lengua— son múltiples y se esparcen por todos los niveles: sea en la escuela secundaria, sea en los llamados cursos libres, sea en la universidad.

Antes de seguir adelante vale provocar la reflexión para lo siguiente: si quiero discutir la cuestión de la literatura y enseñanza de una lengua extranjera, se supone que tengo una idea formada en cuanto a la importancia de ofrecer al alumno el acceso al texto literario, una cuestión en apariencia muy sencilla, ¿verdad? Puedo, pues, intentar responder a algunas cuestiones que se imponen: ¿Por qué llevar el alumno a leer un texto literario?: ¿Por qué hacerlo leer un texto literario en español, lengua extranjera? Más lejos iré preguntándome si ese alumno habrá jamás leído un texto literario de autor brasileño, y la respuesta podrá ser una negativa. ¿He pensado alguna vez que la literatura puede ser un instrumento poderoso de rescate de valores como la generosidad, la solidaridad, el sentido de la justicia?

Para Antonio Candido, el acceso a la literatura, a la música, a las artes plásticas, en resumen, a los bienes culturales, es un derecho democrático de todo ciudadano, y lo defiende en el ensayo: “El derecho a la literatura”, publicado en México (CANDIDO, 1995).

Es fundamental que no sólo esas cuestiones sean abrazadas por el profesor de E/LE: hay que estar convencido de que todo eso le importa o nunca logrará ser un buen profesor de LE. Nadie ignora, por cierto, que sólo cuando uno se dispone a participar activamente en una discusión o en el proceso de aprendizaje, logra salir adelante, enriqueciendo su capacidad de reflexión y el conjunto de conocimientos esenciales para una actitud comprensiva del mundo.

La alfabetización es un proceso que no se agota con la sencilla adquisición de la habilidad de lectura. Para llegar a una formación plena es imprescindible que se complete el proceso de *letramento*<sup>2</sup>, de manera a

---

2 | En esclarecedor ensayo, Goulart afirma: O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir

garantizar a los alumnos los elementos que potencialmente les permitirán el ejercicio pleno de su ciudadanía. Y en este proceso la literatura —o más bien dicho, el contacto con el texto literario— será fundamental.

Como pienso que quedó claro cuando me valí de la crítica de Marcos Bagno, hay un sistema de confusiones que aún hoy preside la relación entre la enseñanza de una lengua y la literatura escrita en esa lengua. Se impone, pues, la pregunta: ¿Cómo se manifiesta esa cuestión con relación al proceso de enseñanza del español?

Observo que, en el estudio del español en la escuela secundaria y en los cursos “libres”, el problema está en que el texto literario, simplemente no existe, o, sirve también de pre texto para algunas descripciones de la gramática normativa. La universidad presenta una situación de precariedad semejante, aunque en ésta los problemas son distintos, ya que los cursos de Letras de las universidades brasileñas se destinan, casi únicamente, a formar profesores. Eso significa que el alumno/futuro profesor deberá no sólo adquirir o aprender (dejo a los lingüistas la mejor opción) una lengua extranjera como también deberá conocer la(s) literatura(s) escrita(s) en nuestro caso, en español. Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero pretexto, de “ilustración” para las mismas descripciones gramaticales o, bien, suscita un interés cerrado en los límites del universo de la literatura.

No ignoro la posibilidad de que alguien se haya vuelto un lector gracias a la lectura ofrecida en clase; puede que esa lectura le haya provocado la curiosidad de leer más, de saber más, de buscar otros textos y/o libros. Estoy convencida de que la explotación de un texto es una fuente privilegiada de informaciones sobre estructuras de la lengua, como medio de sensibilización para la producción individual, o, aún, como instrumento de encantamiento, una actividad que poco o casi nunca está presente de manera regular en los cursos de lengua o de literatura. Esa ausencia denuncia un grave problema en cuanto a las concepciones de lectura, oralidad y producción escrita, además de indicar una expresiva indefinición en cuanto a los objetivos —los comportamientos de salida— de muchos de los cursos de E/LE.

La práctica cotidiana de la enseñanza de la literatura española e hispanoamericana a los alumnos de la carrera de Letras me ha permitido

---

a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também, são agências e agentes de letramento. (GOULART, 2003, no paginado).

cuestionar algunas “**verdades incuestionables**” que por mucho tiempo nortearon la metodología y las estrategias didácticas del trabajo académico. Escuchar frases como: “lo teórico está muy bien, ya la novela... ¡qué difícil!”, recibir trabajos que presentan casi 2/3 de sus páginas dedicados exclusivamente a los intentos de “explicar” una determinada teoría, mientras el tercio final se pierde en una ingenua tarea de “vestir” un texto cualquiera con la teoría escogida, son fenómenos que ocurren, regularmente, en los cursos de Letras en los últimos años.

Más que un simple equívoco metodológico, esa verdadera “dictadura del discurso teórico”, que en Brasil coincidió con el intenso desarrollo de los cursos de posgrado de los años setenta, terminó por crear una deformación fundamental en nuestros cursos: de una actividad-medio, de un instrumento, la teoría se transformó en un fin en sí mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para la aplicación de una determinada teoría.

Claro está que no se trata aquí de negar la importancia de la teoría. Nadie hoy sería ingenuo a punto de no percibir que para el análisis literario es indispensable una sólida y coherente perspectiva de abordaje, que siempre será fruto de una reflexión teórica, para que no volvamos al impresionismo más inconsecuente.

Un profesor que sea él mismo un lector, tendrá, el cuidado de dejar que se establezca de parte del lector el juego del descubrimiento del texto por los caminos que se le presenten. El texto literario, como dije en un congreso anterior, funciona como medio de sensibilización, de fruición, de placer. Es más: la lectura que lleva a otra lectura va tejiendo la red invisible del conocimiento, del descubrimiento, la que amplía la mirada, abre una ventana para el mundo, o mejor dicho: abre el mismo mundo”

Por todo lo comentado hasta aquí, es posible afirmar con Goulart que, en las clases de lengua es importante valerse de los textos literarios una vez que:

a leitura de textos literários também amplia os nossos conhecimentos. Primeiro ao descobrirmos o prazer de ler histórias inventadas, fantásticas ou não (sentir prazer é um modo de conhecer!); depois, pelo que aprendemos conhecendo outros modos de ver e viver no mundo, outros mundos, outros enfoques e opiniões sobre fatos e situações que muitas vezes nunca havíamos pensado antes. A literatura pode nos levar à mudanças e transformações pelas reflexões que provoca em nós e por sua ação no nosso modo de pensar (Disponível em la web, consulta em 10/04/2013, p. 73)

Es fundamental que cada profesor ejercite su espíritu crítico de manera a captar la utilización inadecuada del texto literario en clase de lengua y/o cuándo se lo utiliza de manera a provocar, inquietar, suscitar discusiones, dudas, reflexiones y, principalmente, la curiosidad de leer otros textos, de descubrir el mundo escondido en las letras. Por ese camino, el estudiante establecerá un diálogo íntimo con la lengua sin el peso impuesto por el cobro posterior, si no con la seguridad de que podrá discutir y comentar su comprensión de lo que ha leído, de lo que ha conocido en las mallas del texto que le ha sido ofrecido a la lectura.

Quisiera cerrar mi participación en esta mesa con el relato del profesor, historiador, antropólogo, profesor y novelista Joel Rufino dos Santos (1941), sobre los motivos que lo llevaron a transformarse en un lector voraz. Según nos cuenta, a los 13 años, el primer día de clase de la secundaria, el austero profesor de Latín escribió en el pizarrón un fragmento del *De Bello Galico*: “*Galia est omnis divisa in partes tres*”, e indicó la autoría: Julius Caesar. El adolescente miraba con indiferencia aquel texto incomprensible para él hasta que el profesor empezó a aclarar quién había sido Julio César, general fundador del Imperio Romano. Y tradujo el fragmento. He aquí el relato de Joel Rufino:

Numa língua desconhecida, há 2000 anos, do outro lado do oceano, um general escreveu algo que eu podia ler, se quisesse. Quem era eu? Menino pobre, filho de apanhador de carangueijos nos mangues de Olinda e de Dona Felícia, favelada de Casa Amarela. Quem era ele? Julius Caesar. Se eu quisesse aprender Latim - e estava em mim querer - Julius Caesar teria escrito para mim. (SANTOS, 1994, p.86)

La declaración de Joel Rufino es ejemplar. Hoy, son muchas las personas que se benefician y se han beneficiado de su encuentro con Julio César, gracias al profesor de Latín. Las palabras a principio “embalsamadas” del texto latino, al ganar vida por la aclaración del profesor, han ocasionado más que el conocimiento de la guerra de Galia en sí misma, más que un contacto con la lengua latina: el acceso a ese bien cultural ha inaugurado una nueva forma de ver el mundo, un retorno a lo real renovado, enriquecido, transfigurado, gracias al encuentro con las páginas de una historia escondida en las palabras de una lengua desconocida, escritas hace 2000 años, por un general romano.

Tal como Joel Rufino, profesor de la UFRJ, nuestro estudiante podrá decidirse a avanzar cada vez más en el idioma extranjero que se irá

abriendo a su descubrimiento gracias a la seducción del texto literario que el profesor de español de manera sensible y oportuna le ofrecerá a la lectura. Quizás ése sea el mejor camino para el convivio con los atractivos del mundo de la imagen y el tiempo acelerado de la comunicación inmediata referida en el epígrafe: asegurarle al estudiante el espacio (y el derecho de acceso) a una de las maneras placenteras y efectivas de formar los tan deseados cuan escasos lectores críticos.

## Referencias:

- BAGNO, Marcos. “Como matar a linguagem em duas lições”. Disponible en: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/como-matar-a-linguagem-em-duas-lico.es.html>. Acceso en 14/07/2013.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- CANDIDO, Antonio. El derecho a la literatura. In: \_\_\_\_\_. *Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de cultura, 1995, p. 149-173.
- CÁRCAMO, Silvia. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. In *abechange* - ano 3 - nº 4 - 1º semestre 2013, p.73-85. Disponible en <http://mail.uol.com.br/#selectedfolder=INBOX> Acceso em 16/07/2013.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Oralidade, escrita e letramento*. In: *Práticas de leitura e escrita*. FREIRE DE CARVALHO, M. A. e MENDONÇA, R. H. (orgs). Brasília :
- Ministério da Educação, 2006, p. 73 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)> Acceso en: 10 de abril de 2013.
- KATO, Mary. *No mundo da escritura*. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLETT, Estela. Leer en lengua extranjera en la universidad: ¿por qué y para qué?. Ensayo leído en el marco del 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. 30a. Exposición FERIA Internacional de Buenos Aires “El libro del autor al lector”. Buenos Aires 7, 8 y 9 de mayo de 2004

MOROTO, Edna Nogueira da Silva. *Literatura na escola: um direito e um prazer*. Cidade do Conhecimento. [S.l.]: [s.n], 2005. Disponible en: <[http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo2/alunos/edna.moroto/0002/tpl\\_anotacao.html](http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo2/alunos/edna.moroto/0002/tpl_anotacao.html)>. Acceso en: 26 dez. 2005.

# A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis  
Sônia Regina Nogueira

## Introdução

A prática das habilidades orais e/ou escritas e de atividades que propiciem o uso das estratégias de aprendizagem e despertem o estudo autônomo do aluno é a principal ação motora do ‘CAA – Centro de Auto Acesso: estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras’, um Programa de Formação Complementar no Ensino de Graduação, da Universidade Estadual de Londrina. Nesta comunicação temos como objetivo apresentar o referido Programa e destacar a importância do estudo e incorporação dessas estratégias no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras<sup>1</sup>. Apresentamos, também, algumas reflexões sobre o uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e, especificamente, socioafetivas com a finalidade de destacar a importância do controle das emoções e do autorreforço na execução de uma atividade ou na resolução de algum problema em LE.

O CAA se propõe a promover a aprendizagem de LE, no caso inglês, francês e espanhol, por meio de atividades que fomentem o uso das estratégias de aprendizagem, o estudo autônomo e que levem os estudantes desses idiomas a uma reflexão sobre os benefícios de tal uso. Desde o projeto original iniciado em 1995 até o formato atual, o CAA conta com a participação de professores e alunos dos cursos de licenciatura (inglês e espanhol) e bacharelado (francês) do Departamento de Letras Estrangeiras

---

1 | Doravante LE



Modernas da Universidade Estadual de Londrina. O projeto inicial, do qual o Programa CAA é resultado, foi criado em 1995 e tinha o título de “Compreensão e produção em linguagem oral em Espanhol, Francês e Inglês: implementação de um centro de auto-acesso através de estudo individual orientado”. Em princípio, a ênfase estava nas habilidades de compreensão e produção oral, mas, após uma reformulação do Programa, passaram a serem contempladas, também, as habilidades de compreensão e produção escrita. O Programa procura considerar, também, subáreas tais como a pronúncia, o vocabulário, a gramática e os matizes culturais. Desde 2004 o CAA funciona na sala 180, que fica nas dependências do Laboratório de Línguas da UEL. Além dos alunos colaboradores vinculados ao Programa, o espaço do CAA também é destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado supracitados, denominados como usuários. Em seu espaço físico é possível atender de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos, ao mesmo tempo, em atividades diferenciadas. Na realização das atividades propostas no CAA procura-se integrar as habilidades linguísticas, permitindo aos alunos (usuários ou colaboradores) aprofundar seus estudos, consultar materiais didáticos e outras fontes de referência, bem como investigar os temas ou assuntos relevantes para seu aperfeiçoamento linguístico e desenvolver sua autonomia no processo de aprendizagem.

Para a implantação do projeto inicial (de 1995) foram necessárias várias etapas na organização do CAA:

- ✓ Seleção e orientação de alunos colaboradores;
- ✓ Preparação de materiais didáticos, seleção, organização e apresentação destes materiais;
- ✓ Organização e funcionamento do Sistema de Estudo Individual Orientado: horários de atendimento ao público, divulgação, inscrições do alunado, entrevistas para avaliação dos níveis e necessidades individuais, elaboração de programas de estudo, acompanhamento do desenvolvimento das atividades e avaliação.
- ✓ Atualização e adequação constante de materiais didáticos.

O aluno colaborador possui um trabalho importante no CAA e é fundamental que esteja preparado para dar a devida atenção aos usuários e que conheça bem as estratégias de aprendizagem. Atualmente, as principais ações dos alunos colaboradores são:

- ✓ Discussão de leituras referentes às estratégias de aprendizagem;
- ✓ Participação em reuniões periódicas com o professor orientador e os demais alunos colaboradores;

- ✓ Cumprir quatro horas semanais de permanência no espaço do Programa onde, além de realizar estudos individuais, deve dar atenção aos alunos usuários;
- ✓ Solicitar de antemão ao usuário que preencha sua ficha de inscrição informando data, hora, material utilizado, estratégias empregadas;
- ✓ explicar aos usuários quais são as normas para a utilização do espaço, do material e dos equipamentos do CAA, além de estimulá-los para a realização das atividades;
- ✓ Organização e preservação dos materiais e aparelhos do CAA;
- ✓ Elaboração de Programa Individual de Estudos;
- ✓ Apresentação de relatório de atividades.

É sabido que no âmbito de um curso de formação de professores, a ênfase está, geralmente, nas estratégias de ensino e não nas de aprendizagem, que acabam sendo deixadas em segundo plano. O CAA é um local reservado para o estudo individual onde se busca viabilizar o processo de autonomia pelo próprio estudante por meio de atividades que estimulam o uso das estratégias de aprendizagem. Nesse estudo individual é preciso que o aluno, principalmente aquele que faz uma licenciatura, reflita sobre sua formação a partir de uma dupla perspectiva: a de aprendiz de uma língua estrangeira e a de futuro professor dessa língua, ou seja, fomentar uma reflexão sobre como se aprende aquilo que se propõe a ensinar, bem como quais estratégias podem facilitar e dinamizar a aprendizagem para alcançar maior êxito e promover a autonomia.

## Referencial teórico

A base teórica que norteia as ações do CAA está pautada na teoria das estratégias de aprendizagem e no conceito de autonomia na aprendizagem. No âmbito do ensino de LE, as estratégias de aprendizagem são denominadas como um “conjunto de operações a serem ativadas pelo aluno a fim de aprender ou compreender a língua alvo, de integrá-la em sua memória em longo prazo e de reutilizá-la”<sup>2</sup> (CYR, 1998, p. 35). Já a autonomia na aprendizagem é definida como “a situação do aprendiz

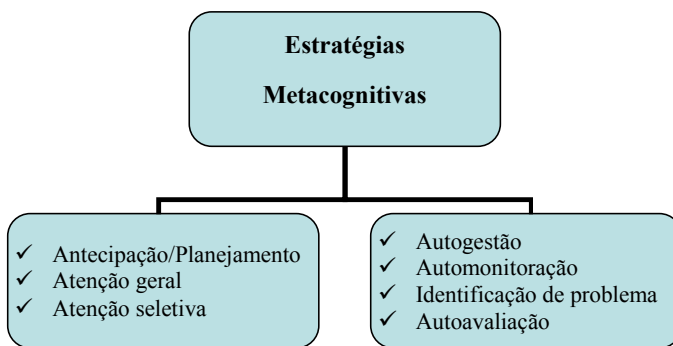
---

2 | No original: “[...] les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en oeuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser.” Todas as traduções do francês foram feitas pela Profa. Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer a quem agradecemos.

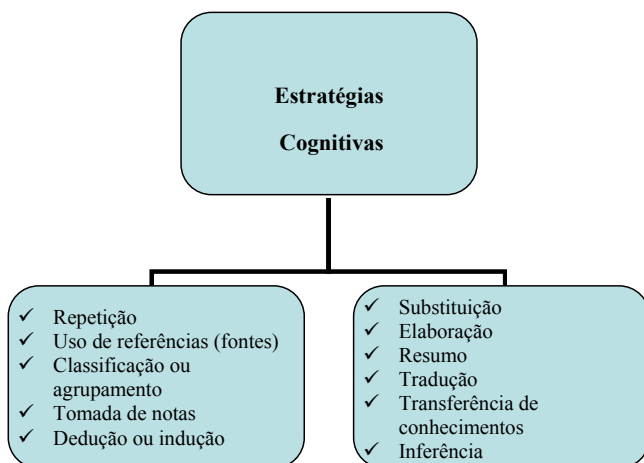
quando se sente seguro para decidir o que aprender, como aprender, quando aprender.”(Taillefer, 1999, p.22)

Quanto à classificação das estratégias de aprendizagem, o CAA tem como base a classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990), que dividem as estratégias de aprendizagem em três grandes categorias: Metacognitivas, Cognitivas e Socioafetivas.

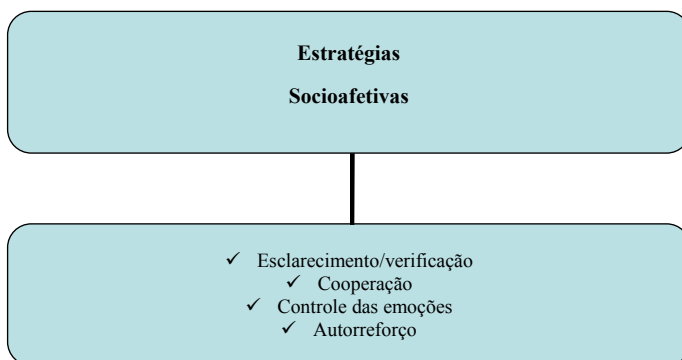
As Estratégias Metacognitivas levam os estudantes a refletir sobre o processo de aprendizagem, a planejar/realizar as atividades e a avaliar-se. Implicam em uma reflexão sobre esse processo, em uma preparação que visa a aprendizagem, o controle ou a monitoração das atividades de aprendizagem assim como a autoavaliação (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.44). Esta estratégia pode ser classificada em sete tipos:



Quanto às Estratégias Cognitivas, O'Malley e Chamot (apud CYR, 1998, p.46) consideram que essas estratégias implicam em uma interação com a matéria de estudo, em uma manipulação mental ou física dessa matéria e em uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem, podendo desmembrar-se em onze tipos:



Já as Estratégias Socioafetivas implicam na interação com outra pessoa, com outros interlocutores e no domínio das emoções pessoais com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que a acompanha (O'MALLEY e CHAMOT apud CYR, 1998, p. 55). Subdividem-se em:



Conforme informamos no início deste artigo, um de nossos objetivos é enfatizar as estratégias socioafetivas, em especial destacar a importância do controle das emoções e do autorreforço na execução de uma atividade ou na resolução de algum problema em LE. Para tanto apresentamos, primeiro, uma breve descrição de cada uma das estratégias socioafetivas e, na sequência procedemos à discussão sobre sua relevância e importância.

Por Esclarecimento ou Verificação entende-se que se trata da ação de perguntar, de pedir explicações ao professor sobre determinado aspecto linguístico que o aluno não compreendeu. Já a estratégia de Cooperação pressupõe a interação que se estabelece entre os interlocutores, um companheiro nativo ou não, com o objetivo de cumprir uma atividade. O'Malley y Chamot (Apud CYR, 1998, p. 56-57) afirmam que:

as atividades de cooperação, além de propiciarem excelentes ocasiões de prática funcional e significativa em sala de aula, encorajam o aprendiz a adotar atitudes apropriadas diante de si mesmo e dos outros e contribuem de maneira apreciável para seu rendimento.<sup>3</sup>

O Controle das emoções ou a Redução de ansiedade é fundamental para que o aluno saiba administrar os seus sentimentos no momento de realizar uma atividade em LE e que tenha consciência de que as emoções comprometem a aprendizagem. Por meio de uma autorreflexão, o aprendiz deve identificar o próprio comportamento emocional diante da execução de uma tarefa. Quando o estudante reconhece e compreende suas próprias emoções, ele adquire confiança e perde a insegurança que, muitas vezes, causa um bloqueio e o impede de realizar determinado exercício.

A estratégia de Autorreforço estimula o aluno a seguir estudando e com isso permite elevar sua autoestima, mesmo que tenha verificado que o resultado de uma prova, por exemplo, não foi satisfatório. Ele é capaz de entender que pode reverter o resultado negativo, mudando sua maneira de estudar, por meio da seleção de estratégias que possam colaborar com o seu sucesso. Os sentimentos de derrota, de frustração não devem ser cultivados, já que desestimulam o aluno que pode, algumas vezes, pensar em desistir de realizar um exercício e ficar a espera da correção, sem nem sequer tentar superar a dificuldade.

Passaremos a seguir a fazer algumas reflexões sobre o uso das estratégias, destacando as socioafetivas, especificamente, o Controle das emoções e o Autorreforço, tão essenciais no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

---

3 | No original: “[...] les activités de coopération, outre qu’elles fournissent d’excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encourageant l’apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement.”

## Discussões

Devemos considerar que os alunos podem utilizar as estratégias aprendizagem de maneira inconsciente, sem saber que as empregam em seus estudos. Consideramos que é muito importante para os aprendizes conhecê-las e aplicá-las com conhecimento e autonomia. Aqueles que as utilizam conscientemente tendem a desenvolver as capacidades de reflexão crítica e de tomada de decisões. Entendemos que o aprendiz que antecipa seus estudos terá mais confiança na aprendizagem que o aprendiz que simplesmente recebe o conteúdo proposto pelo professor na aula. Quando nos antecipamos em relação ao conteúdo, de antemão temos dúvidas e neste sentido vamos interiorizando as novas informações sobre a LE estudada.

É possível observar, também, que as estratégias podem se completar entre si, sendo difícil separá-las em alguns momentos no processo de aprendizagem. Na realidade, a divisão das estratégias é somente um recurso metodológico para sua classificação. Na prática podem ser utilizadas simultaneamente várias estratégias de aprendizagem diferentes. Além de possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos, o uso das estratégias de aprendizagem promove, principalmente, o desenvolvimento da autonomia nos estudos. Entendemos ser mais difícil para o aluno que não teve uma formação direcionada para a autonomia, apresentar uma postura independente com relação a sua aprendizagem.

O emprego das estratégias, portanto, está inter-relacionado à autonomia, pois estimula o aluno a se organizar, a consultar materiais necessários para a resolução de suas dúvidas, a investigar assuntos pertinentes para seu aperfeiçoamento linguístico, a controlar suas emoções para um resultado positivo na realização de uma atividade.

Dessa forma, as estratégias socioafetivas tem um papel importante no processo de aprendizagem de uma LE. Segundo Goleman,

Quando as emoções dominam a concentração, o que está sendo soterrado de fato é a capacidade mental cognitiva que os cientistas chamam de “memória funcional”, isto é, a capacidade de ter em mente toda a informação relevante para a execução de uma determinada tarefa. (2007, p. 102)

O aluno que não consegue perceber que fica nervoso, estressado no momento de expressar-se oralmente ou mesmo de realizar qualquer tarefa solicitada pelo professor, se sentirá bloqueado, podendo até deixar de aproveitar a ocasião de esclarecer suas dúvidas. O descontrole das emoções

prejudica nossa capacidade de pensar e, até mesmo, de elaborar planos para a superação das dificuldades. Se o estudante não consegue perceber e controlar suas emoções, de acordo com Goleman, elas podem definir “os limites de nosso poder de usar nossas capacidades mentais inatas, e assim determinam como nos saímos na vida”. (GOLEMAN, 2007)

Para o controle das emoções é necessário que o aluno consiga observar a si mesmo, definir o que está sentindo durante a realização de uma atividade. Na sequência, precisa tentar nomear esses sentimentos e estabelecer uma relação entre o que ele pensa, sente e como reage. Não é uma tarefa muito fácil, visto que o aluno, em função de sua baixa autoestima, pode obter respostas negativas sobre si mesmo. Neste sentido, ele precisa aprender a superar o medo, a ansiedade ou qualquer outro sentimento que venha a perceber para alcançar resultados positivos.

O controle das emoções traz benefícios para a aprendizagem como:

- ✓ Melhora a tolerância à frustração;
- ✓ Aumenta a capacidade de expressar-se com tranquilidade;
- ✓ Facilita a concentração na realização de uma tarefa;
- ✓ Diminui a ansiedade;
- ✓ Propicia uma visão mais positiva sobre si mesmo e, conseqüentemente, melhora também o relacionamento com os outros;
- ✓ Promove uma segurança no momento de elucidar as dúvidas;
- ✓ Resulta em melhores notas nas provas.

Neste sentido, o autorreforço colabora também para essa superação, pois implica em “aceitar-se tal como é e ver-se sob uma luz positiva; reconhecer suas forças e fraquezas; ser capaz de rir de si mesmo”. (GOLEMAN, 2007, p. 317) Este seria o primeiro passo, o reconhecimento de que temos dificuldades inclusive para aprender um idioma e que o erro faz parte da aprendizagem, somente devemos evitar a fossilização. No segundo momento, encontrar recursos que contribuam para recuperar nossa confiança.

O professor também pode colaborar, estimulando o aluno por meio de elogios durante o sucesso da realização de uma tarefa. O problema é que ele tem que ficar atento e observar quando o estudante não se manifesta ou não consegue fazer algum exercício por conta da inibição ou do nervosismo para poder ajudá-lo. Esta tarefa também não é muito fácil para o professor, já que a heterogeneidade está presente nas turmas de LE e as emoções são individuais, não dá para mensurar ou mesmo generalizar quando e como

elas se manifestam. É um trabalho árduo para alunos e professores e que deveria ser mais bem estudada.

Neste sentido, a prática das estratégias Controle das emoções e o Autorreforço fornece ao aluno ferramentas capazes de levá-lo a refletir sobre a manifestação de suas emoções, já que ele de forma sistemática passa a se observar e perceber que pode melhorar sua capacidade de aprendizagem. Exige do aluno, portanto, uma nova postura diante do processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

## Conclusões

Podemos concluir que a utilização das estratégias de aprendizagem pode trazer muitos benefícios propiciando aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e, por que não, sobre como ensinar uma LE. Nesse sentido, consideramos importante para nossos alunos de licenciatura promover reflexões sobre sua formação a partir de duas perspectivas: a de aprendiz de uma LE e a de futuro professor dessa língua. Através dessas perspectivas esses alunos podem desenvolver uma visão mais ampla sobre como se aprende aquilo que se propõe a ensinar, sobre quais estratégias podem facilitar e dinamizar a aprendizagem.

É fundamental que os estudantes não somente conheçam a teoria das estratégias de aprendizagem, mas que aprendam a utilizá-las de modo satisfatório; que consigam controlar suas emoções; que sejam capazes de escolher caminhos para a resolução de problemas e, principalmente, que revisem e mudem sua própria atuação, com entusiasmo e coragem para atingir o objetivo maior que é o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em LE.

## Referências bibliográficas

- CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: Clé International, 1998. p. 29-63. Tradução (capítulos 3 e 4) de Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer.
- DOMICIANO, R. M. G. (In memorian); TAILLEFER, R. J. Q. F. **Possíveis autonomias vinculadas ao uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras**, Londrina: Revista Signum, 6: 301-318, 2003.



GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge University Press, 1990, p.44-46.

TAILLEFER, R. J. Q. F., **Centro de auto-acesso (CAA): como preparar, organizar e viabilizar um espaço para gerenciar a autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras**. Londrina: Boletim. Revista da Área de Humanas, 39: 19-26, 2000.

Site do CAA: <http://www.uel.br/cch/caa/>

# ARQUITETÔNICA DO CORPO COMO SIGNO IDEOLÓGICO NO FILME *A PELE QUE HABITO*

Priscila Machado Barreto Santos

## Resumo

Este trabalho busca analisar discursos sobre o corpo que circulam no filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar. Para isso, terei como base estudos linguísticos e discursivos, buscando construir hipóteses através do espaço, da linguagem verbal, dos símbolos e da subjetividade que atravessam os personagens. Realizo uma análise por uma abordagem bakhtiniana, trazendo a dialógica para compreender a arquitetônica das cenas em análise, tendo em vista estabelecer um diálogo entre os discursos levantados, a linguagem cinematográfica e a *teoria Queer*, (“estranho”, em inglês). Essa teoria surgiu nos Estados Unidos, na década de 80 do século passado, como forma de protesto a favor das minorias sexuais e de gênero. Atualmente, o objeto da *teoria queer* pode ser visto como esse corpo estranho que incomoda e subverte, sendo assim, é possível extrapolar os sentidos e entender a teoria para além das suas necessidades iniciais. Desse modo, como *corpus* inicial de análise, selecionei duas cenas do DVD que traz o filme *A pele que habito*, iniciadas nas seguintes faixas: Cena 1 - Quebra do simbólico (1h 24 min 46seg) e Cena 2 -Sou eu, Vicente! (1h 48 min 15seg). Além disso, este trabalho objetiva abordar outras linguagens que abarquem o universo comunicativo, quebrando padrões e buscando (re)conhecer o corpo como linguagem. Sendo assim, proponho pensar a importância deste corpo, como construção ideológica e pensar como o corpo se insere e é refratado pelos signos que constroem e dialogam dentro da arquitetônica do filme como enunciado concreto. Desse modo, hipotetizo que a identidade se constrói a partir da alteridade, ou seja, o ser/sentir-se estranho tem como oposição o outro que regula, que determina, que normatiza. Esses discursos que transitam entre os espaços: a cultura, os objetos, a arte, a história; imprimem e constroem corpos que dialogam com as relações de poder através dessa pele, desse “eu” que ousa subverter a norma.

Palavras – chave: A pele que habito; corpo; linguagem; alteridade.

## Introdução – *A pele que habito*: Diálogos discursivos

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 31)

As palavras de Bakhtin/Volochinov citadas na epígrafe deste texto indicam a noção teórica fundamental para o trajeto que pretendo seguir ao largo deste trabalho. Esta pesquisa analisa discursos sobre o corpo que circulam no filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar. Cineasta inicialmente conhecido como “diretor de super-oito”, Almodóvar iniciou sua carreira na década de 70, mostrando seus filmes em festivais e em festas em Barcelona. Ficou conhecido comercialmente depois de lançar *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*, que foi um grande sucesso na Espanha da década de 80. Influenciado por movimentos *underground* como o Fluxus, Almodóvar se diferenciava por inserir “histórias” nos seus filmes. Seu último filme lançado foi *La piel que habito*, dando continuidade a uma carreira que já dura mais de 30 anos, junto à parceria com seu irmão Agustín e a sua produtora independente *El deseo*.

O filme “*La piel que habito*” estreou no Brasil no dia 04 de setembro de 2011, com o título em português *A Pele que habito*. O filme é baseado no romance *Mygale* (1995), de autoria do escritor francês *Thierry Jonquet*, posteriormente publicado com o título de *Tarântula* (2005). Este trabalho se limitará a analisar somente o filme, visando perceber como o autor constrói o discurso do corpo e como esse discurso se relaciona com os sentidos desenvolvido no filme *A pele que habito*.

A relevância deste estudo se explica pela necessidade social de discutir a noção de identidade que é latente em todas as esferas da vida humana, tendo em vista a incorporação de um processo inacabado do corpo discursivo que se refrata entre o “eu” e o mundo, por conseguinte, não deixando de considerar a influência ideológica das relações de poder na refração da identidade e na construção da linguagem dos corpos.

Sendo assim, utilizo o conceito de alteridade sob uma ótica bakhtiniana para situar esse corpo que se refrata a partir do outro na sua relação consigo mesmo. Incorporo como objeto de análise estudos linguísticos e discursivos, e construo hipóteses através do espaço, da linguagem verbal, dos símbolos e da subjetividade que atravessam os personagens.

Portanto, hipotetizo que a identidade se constrói a partir da alteridade, ou seja, o ser/sentir-se estranho tem como oposição o outro que

regula, que determina, que normatiza. Esse discurso que transita entre os espaços, a cultura, os objetos, a arte, a história, imprime e constrói um corpo que dialoga com as relações de poder através dessa pele, desse “eu” que ousa subverter a norma.

### Referencial teórico – O corpo que é signo

Algumas noções teóricas que tenho como base emergem da *teoria Queer*, que significa “estranho”, em inglês. Esta teoria surgiu nos Estados Unidos, na década de 80 do século passado, como forma de protesto a favor das minorias sexuais e de gênero. Atualmente, o estranho, o *Queer*, é discutido como mecanismo de quebra de padrões heteronormativos. Não somente no que tange as minorias sexuais, o *queer* transita em todos os espaços, discutindo, questionando e transgredindo a heteronorma. Desse modo, o objeto da *teoria Queer* pode ser visto como esse corpo estranho que incomoda e subverte. Louro discute como esses caminhos *heteronormativos* delimitam o espaço discursivo do corpo:

(...) Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam as regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (LOURO, 2008, p. 17)

Contudo, o *Queer* pode ser entendido no espaço discursivo do filme como um corpo que é estrangeiro a ele mesmo, como um corpo que é deslocado através do gênero e refratado por esse outro discurso que conflita em dialogismo neste mesmo corpo. Na análise deste trabalho, será possível compreender como esse discurso é estimulado e como as noções de identidade e teoria *Queer* serão desencadeadas nas cenas analisadas. Desse modo, proponho uma análise que parte desse embate das dissonâncias que podem ser aparentes, perceptíveis no físico, ou não aparentes, quando partem de um lugar mais expressivo do que o marcado fisicamente. Isso posto, o meu olhar incorpora essa teoria através do discurso.

Outra noção teórica fundamental é a arquitetônica, postulada pela teoria bakhtiniana. Partindo das materialidades que fazem emergir o conceito de arquitetônica é preciso se aproximar de conceitos estruturais de signo ideológico, dialogismo e enunciado concreto. É imprescindível entender a ótica bakhtiniana de enunciado concreto, que parte de uma visão

verbal entre interlocutores, para uma dimensão extra-verbal, que inclui toda a amplitude que constrói o espaço em que o enunciado está inserido, através de um processo interativo. Essa interação permite visualizar a arquitetônica do enunciado. Segundo Silva (2010),

Essa inter-relação entre os momentos constitutivos do objeto estético é composta por uma dinâmica de criação de sentidos que é a arquitetônica. O complexo conceito engloba múltiplas relações. (idem, p.63)

Sendo assim, podemos incluir como motivadores dessa dinâmica que cria o sentido do objeto estético: o signo ideológico, que emerge dessa interação, e o dialogismo, que também ultrapassa o diálogo para aspectos criadores mais amplos, sempre observando o contexto histórico e social que circunda o discurso.

### **Discussão – O corpo *domesticado*: signos e símbolos em embate**

Como *corpus* inicial desta análise, selecionei duas cenas do DVD que traz o filme: *A pele que habito*, a saber: Cena 1, que nomeio - *Quebra do simbólico*, e a Cena 2, que nomeio - *Sou eu, Vicente!*

Antes de adentrar a discussão e análise das cenas, é preciso situar o espaço discursivo do filme. Trata-se da história de um médico famoso, que ao suspeitar que sua filha foi estuprada por um jovem em uma festa, sequestra-o e violenta-o fazendo uma cirurgia de vaginoplastia (troca de sexo). Depois disso, o mantém aprisionado e pouco a pouco vai transformando o corpo desse jovem, chamado Vicente, chegando a recriar um corpo “genuinamente” feminino.

Na introdução da cena 1, *Quebra do simbólico*, Robert, o médico, tira a máscara de uma personagem feminina, Vera, que na verdade é Vicente já modificado, e começa a olhá-la impressionado dizendo:

- Não posso seguir chamando você de Vicente. A partir de hoje se chamará Vera...



O movimento de câmera sobre Vicente, *plongé* (de cima para baixo), intenciona mostrar um corpo oprimido, dominado. O médico aparece nesta cena em *contra plongé* (de baixo para cima), pretendendo colocá-lo na posição de criador. Contudo, vale ressaltar que o médico, ao aprisionar o corpo de Vicente, aprisiona o próprio corpo na sua lembrança, pois o corpo de Vicente, inaugurado como Vera, foi recriado segundo a imagem da esposa de Robert, que após sofrer um acidente de carro comete suicídio. Desse modo, a relação de aprisionamento está intensamente diluída entre o desejo do médico de vingar o “estupro” (algo que não fica claro no filme) da filha e o de trazer a esposa de volta. Sendo assim, a relação de poder se inverte em alguns momentos do filme - Vicente começa a jogar com essas armas para buscar sair da condição em que se encontra, após perceber o misto de desejo e vingança no olhar do médico, que paulatinamente vai sendo tomando somente pelo desejo. A imagem abaixo mostra a reação de Vicente ao chegar ao quarto e perceber-se como Vera.



Vicente, ao enxergar-se como Vera, deseja romper com os signos que o violentam, que o marcam. O ato de nomear imprime no corpo um discurso que está em diálogo com as relações de poder. Este corpo, que também é signo, está imerso num discurso que interfere nos corpos pré-determinando-os, marcando-os. A respeito da nomeação dos corpos, LOURO (2008) discute, que segundo Butler: “(...) a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói.” (idem, p.44)

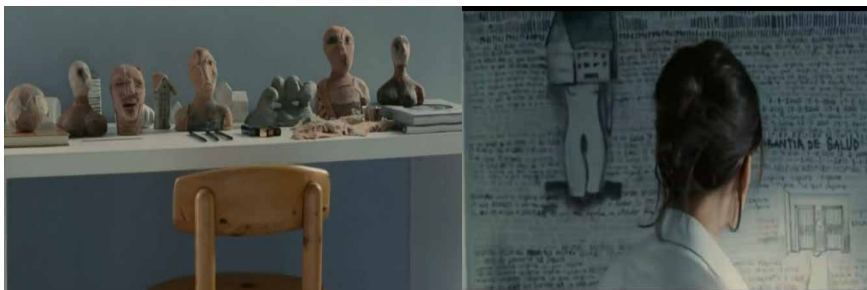
Para Bakhtin, o indivíduo refletido no signo não é somente uma imagem, mas sim uma imagem refratada. Partindo desse pressuposto, o pensador russo questiona: “(...) O que é que determina essa refração do ser no signo ideológico?” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 47). Em relação a Vicente, ele está totalmente preso sob o domínio do médico que representa o poder. No entanto o ato de criar um corpo inaugural - não determina que Vera deixará de ser Vicente, mas que em Vicente agora foi imprimida a ideologia do feminino que constrói Vera.

Ser Vicente e ser Vera está nessa diluição de fronteiras, no trânsito entre a marca ideológica que obriga e a subversão que nega, que rejeita a imposição desses signos, dessa prisão em uma “pele”. O indivíduo que nega essas marcas, possibilita a ressignificação dos símbolos. Vicente, ao voltar para o quarto e perceber-se como Vera, destrói a representação do feminino, rasga os vestidos que estão na cama. De maneira semelhante, através dos objetos de maquiagem, que seriam outro símbolo de representação ideológica do corpo feminino, ele ressignifica o objeto e começa a produzir escritos na parede.

Historicamente, em espaços de prisão, como cadeias e cativeiros, percebemos a intensa necessidade do corpo de expressar-se através de desenhos e escritos. Sendo assim, é possível relacionar os desenhos e escritos na parede como maneira de expressar marcas que o espaço e o tempo tentam apagar, assim como também uma manifestação de dor e de busca pela sobrevivência.

Para Vicente, contar os dias e salvar a memória que se perde entre a loucura e todos os signos que o prendem, é uma forma de buscar relacionar-se com uma liberdade interior, de expor essa identidade que respira em luta. Com isso, podemos pensar: Como manter a identidade em meio à tortura? Para Bakhtin: “(...) a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p.34)”. Esses signos que atravessam os corpos, refratam-nos. Como quebrar esses símbolos? A arte aparece no filme como forma de resgate da memória, como expressão subjetiva da consciência e principalmente como espaço de resistência.





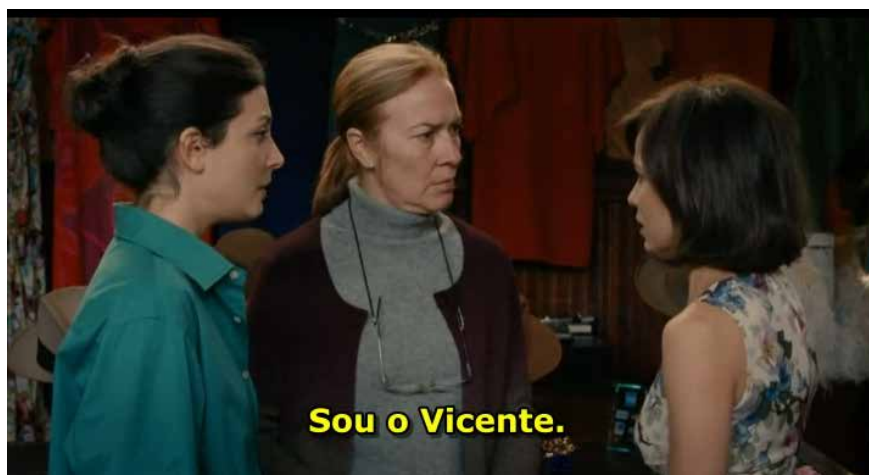
As obras da artista franco-americana Louise Bourgeois (1911-2010), emergem neste enunciado concreto como representação desse corpo “estranho”, que pode ser reconstruído, e que, mesmo violentado, resiste, incomoda. Louise Bourgeois expressou em sua arte as prisões da sua história, das marcas que a refratavam como mulher, como filha, como artista e como indivíduo. Em sua obra, traz o “estranho” e o “feio” como manifestações artísticas, como sobrevivência dessas marcas, assim como faz o personagem Vicente, na tentativa de respirar, de sentir-se vivo, mostrando que em sua pele existe uma identidade em embate, um ar que precisa sair, um corpo que deseja ser livre.

Por conseguinte, entendemos que esses símbolos constroem e materializam o discurso do corpo no filme. Essa relação com a arte e, com o verbal incorpora a ideologia da resistência, marcando a identidade em suas múltiplas facetas. Por isso, torna-se considerável pensar os aspectos linguísticos arquitetonicamente, pois todos eles se materializam para formar um espaço único, irrepitível, ocupado por cada ser. Sendo assim, cabe ampliar o entendimento deste conceito tão complexo nos estudos da teoria bakhtiniana. A arquitetônica é o momento único que plasma um complexo de signos. Como bem explica Silva (2010), “na arquitetônica de um enunciado, são indissociáveis forma composicional, material, conteúdo, autor e autor contemplador.” (idem, p. 59-60). Desse modo, podemos pensar a arquitetônica como relação dialógica de todos os componentes do enunciado que incorpora e materializa os sentidos em um único momento, valorativo e irrepitível. Podemos perceber o sentido do enunciado analisado, pensando o corpo como signo e a relação que este corpo estabelece com os símbolos e conteúdos que compõe esta arquitetônica.

A segunda cena, *Sou eu, Vicente!*, marca o retorno de Vicente, transformado em Vera, à loja da mãe. Este retorno, ao mesmo espaço, constrói outro enunciado. Desse modo, podemos relacionar este retorno com o que afirma Bakhtin em *Para uma filosofia do ato ético*:

“O ato realizado concentra, correlaciona e resolve dentro de um contexto unitário e único, e, desta vez, contexto final, tanto no sentido como no fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável. O ato realizado constitui uma passagem, de uma vez por todas, do interior da possibilidade como tal, para o que ocorre uma única vez.” (1993, p.46)

Para Bakhtin, nunca podemos repetir o mesmo ato. Cada enunciado é completo e possui uma arquitetônica que se materializa através das relações entre signos, aspectos materiais e ideológicos. Assim, mesmo que Vicente realize um retorno ao mesmo lugar, ao encontro das mesmas pessoas, nunca poderá ser o mesmo ato. Nesta cena, após conseguir fugir, ele retorna a casa onde vive a mãe e uma mulher que trabalha com ela desde a época em que Vicente desapareceu.



Portanto, a arquitetônica deste enunciado concreto em destaque é construída por signos em dialogismo, porém, sempre em contenda: um corpo, dois gêneros; a mãe que não o reconhece e a mulher por quem ele era apaixonado antes do sequestro.

Quantos corpos possui Vicente? Até onde é Vera, até onde é Vicente? Vicente, que é Vera, que foi ressignificado segundo a imagem da ex-esposa de Robert, e que também é filho. Essas questões não se fragmentam. Mesmo que no enunciado concreto existam signos em embate, não podemos falar de começo ou fim, mas sim de discursos inaugurais, de enunciados que

se resignificam e de cada arquitetônica que é única e capaz de concentrar enunciados concretos e dialógicos.

### Conclusão – Prisões sem muros

O outro, a alteridade, constrói e marca os corpos. O corpo, que também é signo, estabelece linguagem, cria linguagens e rompe linguagens em suas múltiplas formas. Pensar o corpo como linguagem é buscar, através dessa subjetividade, refletir aspectos reais e concretos das relações humanas. Tais relações partem de um corpo que pode ser “estranho” para o outro, mas principalmente, de um corpo que muitas vezes é outro para nós mesmos, como bem aponta a teoria *Queer*.

Isso posto, pensando o filme como um enunciado concreto, podemos afirmar que as relações de poder aprisionam os corpos em “peles”, em prisões sem muros. Essas relações utilizam diversos meios para marcar os corpos, como a mídia, o estado, o trabalho, o consumo e cada vez mais vão criando mais “peles” e formas discursivas de força, de opressão. O filme *A pele que habito* mostra esse discurso do opressor, que domina através de signos ideológicos em embate com os corpos.

Contudo, mesmo com todas essas violências, essas “peles”, essas prisões, ainda existe espaço para afirmar a identidade, ainda existe o lugar onde é possível transgredir e subverter. Afirmar-se como Vicente, depois de toda essa refração ideológica, psicológica e física, é mostrar essa identidade viva, ainda latente. Isso nos permite acreditar que mesmo nessa dita por Bauman “modernidade líquida”, ainda podemos criar nossas próprias formas e rasgar essas “peles” que tanto nos aprisionam.

### Referências

A PELE QUE HABITO. Pedro Almodóvar. Paris Filmes. Espanha: 2011. LK TEL Distribuidora de filmes Ltda. DVD. 120min. Colorido.

BAKHTIN, M. [1920-1924] *Para uma filosofia do ato*. Tradução para fins acadêmicos e didáticos, não publicada, de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, da edição americana *Towards a philosophy of the act*. Transl. and notes by Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. [original russo publicado em 1929].
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores: 2001.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LOURO, G. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SILVA, A.P.P.F. *Retratos dialógicos da clínica: um olhar discursivo sobre relatórios de atendimento psicopedagógico*. 2010, 199 f. Tese. (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

# ○ MATERIAL DIDÁTICO E O PROFESSOR EM SALA DE AULA: RELAÇÕES DE EMBATE OU DEBATE?

*Renato Pazos Vázquez*

## 1. Introdução

Inicialmente, neste trabalho, serão delineados os entendimentos e encaminhamentos teóricos em relação à língua. Serão colocadas, além do entendimento de língua adotado, as consequências dessa escolha para o material de análise. Para tal, se apresentarão as discussões levantadas pelo Círculo de Bakhtin (1997) seguido de teóricos relacionados à Análise do Discurso de base francesa como Maingueneau (2008), além das discussões trazidas por Foucault (1996).

Em seguida, será tratado o gênero discursivo Edital à luz dos conceitos, novamente, levantados por Bakhtin e seu círculo. Dessa maneira, pretende-se, ao olhar o Edital como gênero, estabelecer seus elementos relativamente estáveis e questionar as instabilidades do material analisado e os elementos que compõem sua estrutura composicional, estilo e circulação temática, além da construção de *ethos* específico e inserido dentro de um contexto específico.

## 2. Discussões Teóricas

Os estudos na área da linguística, assim como qualquer área do conhecimento, possuem diversas correntes teóricas que dialogam entre si, seja para reafirmar os estudos previamente postulados seja para negá-los com novas propostas.

Pouco depois dos estudos realizados por Saussure serem lançados por seus alunos, trabalhos de Bakhtin, Medvedev e Voloshinov<sup>1</sup> sobre a linguagem, na década de 1920, na extinta União Soviética, vieram a tona produzindo novos sentidos de língua estabelecendo outros parâmetros de estudo.

Para o círculo de Bakhtin, a língua é um fato social e está inscrita em meio a um conjunto de indivíduos que a constituem. Ademais, estes teóricos defendem a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala. De acordo com essa teoria, o sentido não existe em si, na palavra ou na frase, mas ele é uma construção que se faz a partir do momento que “encontra” uma série de elementos que o compõem como os sentidos produzidos por outros.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (de outro enunciado), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). “Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e contactaram”. (BAKHTIN, 1997, p.382).

Dessa forma, qualquer pretensão de compreensão de um material linguístico apenas pode ser acessada a partir de uma relação da interação entre um enunciado e outro(s), pois é a partir dessa interação que os sentidos são criados e atualizados. O sentido não é prévio à situação de interação, senão construída concomitantemente a ela. Como consequência desta conclusão se tem um interlocutor ativo na construção de sentido de qualquer enunciado. Por isso, uma mesma forma ganha múltiplos sentidos quando relacionada a elementos distintos e, quando enunciamos, colocamos uma forma no mundo e ela, a partir desse momento, entra no embate de significações e sempre se significa em oposição aos outros enunciados produzidos.

Portanto, além do estudo da materialidade linguística outros elementos são considerados para dar conta das teorias sobre a língua: “A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (Bakhtin, 1997 p.99). Por conseguinte, será considerado, neste trabalho, que uma análise que não considere as condições socio-históricas de produção de

---

1 | Devido à questões relacionadas à impressões de autoria, nesta tese, se referirá ao Círculo de Bakhtin para mencionar as produções desse grupo de teóricos.

dito enunciado não será completa, pois não se acredita que a língua se limite apenas a sua estrutura, mas também é produtora de sentidos a partir de uma relação de interação. Há de se voltar para o exterior da língua, seu entorno, pois estudar apenas sua estrutura interna se considera limitado.

Com a abordagem desses novos elementos para o estudo da língua, consideram-se esses entrelaçamentos que ligam o enunciado ao seu contexto socio-histórico como constitutivo das significações neles produzidos, ou seja, partindo desta linha teórica, é prioritário esse estudo e não subjugado a uma estrutura linguística.

Seguindo e aprofundando ainda mais a teoria apresentada pelo círculo de Bakhtin, volta-se o olhar para outro aspecto fundamental e que se relaciona diretamente com o que foi dito até aqui, o dialogismo. A partir desse conceito, postula-se que todo o enunciado está relacionado com os enunciados que o precederam e, além disso, com os que o seguirão. A ideia é que os enunciados se constituem em um continuum discursivo e Bakhtin utiliza como metáfora um rio em que o enunciado se insere e segue a correnteza, em que havia algo antes e haverá algo depois. Todos são dependentes entre si e, de certa forma, são influenciados e influenciarão.

Bakhtin afirma que: “Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (1997). Portanto, dentro dessas disputas de significações e dos diálogos estabelecidos entre os enunciados se poderá aprofundar os entendimentos dos sentidos.

Todo dizer é orientado para a resposta - todo enunciado espera uma réplica e não pode esquivar-se da influência da resposta antecipada (a compreensão responsiva ativa) do interlocutor. (BAKHTIN, 1997)

Em relação ao material de análise, podem-se levantar hipóteses de que o próprio Edital e o Guia são respostas às demandas, a discursos que circulavam na comunidade acadêmica e escolar em relação à falta de Livros Didáticos nas escolas ou a ideia de que os livros disponíveis não tinham qualidade. E, conseqüentemente, muitos enunciados surgidos após o lançamento desses documentos serviriam de resposta à eles, como, por exemplo, esta própria tese.

Como desdobramentos dessa concepção dialógica para os estudos da linguagem, traz-se o entendimento de interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2008) em que, mais que uma resposta para outros

enunciados, cada enunciado é constituído e atravessado por outros. Ao se inserir dentro de um continuum discursivo, os discursos são influenciados pelas subjetividades tanto de quem o produz como de quem o recebe. Maingueneau define o interdiscurso como “o conjunto imenso de outros discursos que vêm sustentar um enunciado” (2008 p.24).

O discurso encontrado no Edital PNLD 2011 pode se constituir como interdiscurso a partir de sua interação com diversos outros discursos presentes na formação discursiva na qual está inserida. Dessa forma, as escolhas da análise nesse trabalho, as decisões de relacioná-lo com os discursos circulantes em relação à formação de professor, estudos linguísticos etc. o constituirão de uma certa maneira o que não quer dizer que esta não possa se apresentar sob outras relações e, por isso, produzindo diferentes efeitos de sentido. O Edital PNLD 2011, por exemplo, dialoga com inúmeros discursos e enunciados que circulam em alguns contextos sociais como os discursos relativos a metodologias e métodos de ensino do campo da educação, os discursos sobre o que é e qual o papel do livro didático em contexto escolar etc. Todos esses discursos são frutos de embates e diálogos e, seguramente, contribuem para a construção do Edital de uma determinada maneira e não de outra. Baseado, então, nessas relações interdiscursivas que se pretende analisar o corpus desse trabalho.

### **3. Problemática: o gênero Edital**

Utiliza-se também como base teórica para as análises dessa tese o conceito de gênero discursivo que também foi elaborado pelo círculo de Bakhtin (1997) em seus estudos. Segundo ele, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado - orais e escritos - e todo e qualquer enunciado produzido por um indivíduo está definida como uma “forma de representação do real”, previamente aprendida. Portanto, esses enunciados, na verdade, não são de caráter exclusivamente individual, e sim, uma produção coletiva que sofreu influência da rede social na qual está inserida. O autor afirma também, que essas ideologias vêm, sempre, contrapor outras já estabelecidas.

Para Bakhtin (1997), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, têm-se que gêneros são padrões comunicativos, mais ou menos estáveis, que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de



modelos comunicativos globais que representam em conhecimento social localizado em situação concreta. Afirmo o autor:

“A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa”. (BAKHTIN, 1997, p. 60).

Bakhtin (1997) os divide em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, interações familiares e cotidianas); em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (pertencentes ao âmbito científico, teatro, romances etc.), referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas. Esses segundos se caracterizam também por conter mais de um tipo de gênero primário e por isso são considerados complexos. Por exemplo, o Livro Didático se constitui pela interação de vários gêneros já que pode conter uma entrevista e um artigo em sua edição.

Ainda em uma análise dos gêneros discursivos de uma forma geral, há três aspectos pelos quais eles podem ser analisados. Primeiramente, pode-se olhar um gênero discursivo pela sua organização composicional, ou seja, a forma como o enunciado está materializado e que está diretamente relacionada ao suporte utilizado para a circulação do gênero em questão.

Em segundo lugar, há de se analisar os gêneros pelo seu estilo, isto é, o conjunto de regras e normas (oficiais ou não) que o definem. Esse item, vale apontar, é exterior ao sujeito que profere o discurso, ou seja, definido anteriormente pela sociedade e internalizado por cada indivíduo. Em terceiro e último lugar os gêneros discursivos variam quanto à sua circulação temática. Novamente, há a dicotomia de liberdade x regras definidas para cada um dos casos. Há gêneros que permitirão abordar qualquer tipo de tema enquanto há outros que terão limites restritos nesse quesito. Nesta tese, o Edital será abordado como um gênero discursivo nos moldes propostos por Bakhtin e, em seguida será exposto alguns dos argumentos de defendem essa classificação e regularidades próprias do gênero.

O Edital se caracteriza por tornar público determinado acontecimento ou ato, seja por cautela, seja por publicidade, seja para cumprir um requisito legal. No caso particular do Edital tratado aqui, sua

função é tornar público os parâmetros e regras para a seleção de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental em âmbito nacional. Ainda neste sentido, os editais recebem denominação própria segundo seu objetivo ou seu fim, como por exemplo, de casamento, de citação, de concurso para provimento de cargo públicos, de ciência, de concorrência, de convocação, de disponibilidade, de habilitação, etc. Ainda que cada edital, em específico, conte com suas particularidades, o que se pretende nesse momento é estabelecer regularidades para este gênero a fim de justificar seu uso a partir desse conceito de Bakhtin.

Este gênero é de uso corrente em muitas instituições do país. Diversos profissionais lidam diariamente com esse gênero, bem como a sociedade de maneira geral, uma vez que muitas das ações das instituições públicas e privadas, na sua relação diária com a sociedade, têm sido mediadas pelo edital. Uma das discussões que será de interesse nesta tese aborda exatamente os profissionais, o público para o qual esse edital é destinado, seja como co-enunciador ideal seja apenas como co-enunciador.

#### **4. O trabalho professor-livro didático**

Em virtude deste gênero, analisamos, agora, de que forma se estabelece a relação entre o trabalho do professor e um de seus instrumentos de trabalho, o livro didático.

Os entendimentos do que deveria ser a função de um professor dentro das discussões geradas em inúmeros campos sociais carrega consigo embates complexos e divergentes e que não se pretende resolver nesta tese.

Entende-se que esse documento governamental produzido por sujeitos que estão inseridos nas disputas políticas de significações constitutivas da linguagem (Bakhtin, 1997) também contribui para que se chegue a uma compreensão particular do que é ser professor de Ensino Fundamental de LP/LE dentro de “realidades específicas”. Os enunciados produzidos ao longo do Anexo X se legitimam através dos discursos que circulam dentro de uma determinada prática discursiva e, portanto, são atravessados por vozes heterogêneas e que, nem sempre, estão em consonância. Propõe-se, neste ponto, compreender a partir de que lugares esse enunciador produz seu discurso e quais são os efeitos produzidos na construção de suas ideias sobre os limites do trabalho do professor em diálogo com outros atores.

Poderá parecer contraditório, porém, se iniciará ressaltando, no Edital PNLD 2011, exatamente a ausência de evidências de que esse professor está posto no discurso. É interessante notar que o Livro Didático, tema de interesse principal do documento, também é apagado no discurso. Por enquanto refere-se apenas à parte que abrange os Princípios de critérios de avaliação do componente curricular Língua Portuguesa”, ou seja, a parte mais genérica da seção, no qual se discorre de maneira mais abrangente sobre as funções do ensino de LP no segundo segmento do EF. Como foi afirmado anteriormente, o enunciador revela uma visão de língua e, por conseguinte, uma visão de ensino de LP. Essa visão também é construída a partir dessas omissões e, é possível supor que, ao não mencionar LD ou professor, o enunciador está considerando que ambos fazem parte desse processo. Como também defende Nóvoa (1995) o professor está sempre em pauta quando o assunto trata de educação:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar de morto”. (NÓVOA, 1995:10)

Esse “lugar do morto” está materializado no Edital PNLD 2011 no momento em que se encontra, majoritariamente, menções ao professor e o seu trabalho limitados ao subtópico “Manual do Professor” (MP)<sup>2</sup>. Esse fenômeno ocorre tanto em LP quanto em LE.

Nos subtópicos que antecedem o MP, em LP há uma menção ao docente em que diz que o LD deve: “incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático” (BRASIL, 2008:53). Uma afirmação praticamente idêntica é feita na parte de LE em que, ao se falar das coleções, sugere que elas: “estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático” (p. 58). Com essas afirmações, em que apenas o verbo “estimular” e “incentivar” se alteram, estabelece-se uma relação entre professor e LD em que ao segundo é atribuído o papel de incentivar/estimular o professor a buscar textos fora dos limites do livro. Assim, o enunciador parte de dois pressupostos: o LD não deve ser o único material de fonte de informação do professor e também que é necessário que esse incentivo parta do próprio livro pois poderia haver casos em que o professor não fosse, em virtude da

---

2 | Trata-se de um item comum a todas as disciplinas que encerra a descrição de cada componente curricular.

sua consciência adquirida na formação, buscar essas informações por sua própria conta. Assim, o LD adquiriria uma nova função dentro do espaço escolar, o de elemento auxiliar na formação (continuada, ou não) dos docentes que o adotassem. Esse discurso se reforça e se evidencia no MP, como veremos a seguir.

Como foi explicitado anteriormente, trabalha-se com pressupostos teóricos que relacionam o trabalho e linguagem e que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre sua atividade (FREITAS, 2010). Portanto, considera-se que

(...) as normas antecedentes são renormalizadas durante a atividade, pois o trabalhador, com suas experiências e valores, com sua capacidade crítica e reflexiva, institui a sua maneira de realizar o que lhe foi prescrito. (FREITAS, 2010:75)

Dessa forma, a omissão do professor (DUCROT, 1987) desconsidera que, dentro de sala de aula, renormalizações (SANTOS, 2003; FREITAS, 2010) aconteçam e que nenhum documento será capaz de dar conta delas, nem mesmo o LD ainda que este siga fielmente as instruções do Edital como “apresentar instruções claras para as atividades” (p. 57) e/ou “maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno” (p. 57). As condições do trabalho são singulares e, por isso, entende-se que a presença e a atuação interventiva e crítica do docente não é apenas recomendável, mas condição constitutiva para que a situação de aprendizagem aconteça.

Esse lugar morto (NÓVOA, 1995) no qual o professor é colocado ganha sentidos mais contundentes quando o Edital de LE propõe, ainda anteriormente ao iniciar o subtópico relativo ao MP, que as coleções devem: “propiciar-lhe (ao aluno) condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto-avaliação” (p. 57) e “uso do livro didático pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno.” (p.54).

Nesse caso, a autonomia atribuída ao aluno pode ser compreendida como um aprendizado que independa do professor, em que o LD dê conta da relação, mais uma vez estabelecendo a relação LD-aprendiz (NEVES, 2000) Dessa forma, o enunciador parte não apenas do pressuposto que é capaz de criar condições em que o professor seja posto à margem mas que essa seria uma situação recomendável e um objetivo a ser perseguido dentro da busca em atender a todos os itens do Edital.

Volta-se a analisar os sentidos de professor e seu trabalho construídos a partir do discurso apresentado especificamente no subtópico do MP, já que este é o que apresenta mais enunciados em relação à profissão de docente, tanto no que diz respeito ao componente curricular LP como LE, devido a sua própria natureza de conteúdo. As afirmações desse subtópico no Edital PNLD 2011 referente à LP giram em torno de elementos extra-conteúdo. As preocupações em relação ao Manual do Professor referem-se a pressupostos teórico-metodológicos, organização do livro, avaliação, articulação com outras disciplinas, dentre outras. Por outro lado, quando se detém na parte relativa ao MP do componente curricular de LE, nota-se uma preocupação com o que se apresenta de conteúdo no livro, como pode-se ver em:

apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural (BRASIL, 2008:62)

Ao falar em “insumo linguístico” e de “desenvolvimento de competências linguística, comunicativa e cultural” do professor de LE, o enunciador está dialogando com um enunciado antecedente que diz que os profissionais dessa área não detém conhecimento (principalmente linguístico) suficiente para dar conta da sua prática e que o LD serviria para, mais uma vez, suprir uma formação carente e deficiente. Em contraposição, o enunciador do Edital de LP não possui essa preocupação e, portanto, se suporia que esse profissional possui conhecimento suficiente para dar conta da sua atividade. A partir dessa oposição é possível entender que quando se descreve o componente em Língua Estrangeira falta competência linguística para o professor atuar enquanto na Língua Portuguesa esse problema não é posto. No entanto, não acredita-se, nesta tese, que isso se dê por uma crença que a formação em Língua Portuguesa seja satisfatória nas Licenciaturas (ILARI, 1997; PRETONI, 2009).

Dessa forma, essa dita competência linguística carente (no caso de LE) ou suficiente (no caso de LP) estaria atrelada ao fato de que o professor de LP é nativo da língua que irá ensinar enquanto o de LE não, portanto precisaria dessa bengala em forma de LD<sup>3</sup>. Questiona-se essa concepção em que o domínio da língua (o próprio entendimento de “domínio”

---

3 | Da mesma forma que também foi vista como o CD supre essa falta de conhecimento linguístico do professor dentro do seu fazer docente.

é questionável) seria suficiente para ensiná-la, pois usar a língua com proficiência não é, necessariamente, suficiente para que se saiba sobre ela e suas relações no que diz respeito ao contexto de ensino escolar.

## 5. Conclusões

E, finalmente, sobre o trabalho do professor percebeu-se uma omissão deste em detrimento de outros atores do processo escolar (APPLE e JUNG apud NÓVOA, 1992:24) durante a descrição geral das disciplinas em ambos os componentes curriculares. Dentro do MP, nota-se uma tentativa de especificar os detalhes sobre o seu trabalho, ainda que se reconheça nesta tese que essas tentativas são vãs, pois as realidades são infinitas e a aposta em um professor capaz de renormalizar essas recomendações com senso crítico e compreender a organização dos livros de maneira a melhor aproveitá-las dentro de sua realidade, seria uma forma de isentar o MP de uma responsabilidade da qual não dará conta e dar ao professor a voz e o peso de protagonista em sala de aula, como defende Lajolo (1996:4):

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro.

Pode-se, inclusive, dizer que ao detalhar tanto os elementos do MP, busca-se uma espécie de padronização do ensino, uma “industrialização” da educação a partir de uma voz oficial.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M.. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. MEC-FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

- DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1996
- FREITAS, L. M. A. Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. Tese de Doutorado. UFRJ, 2010.
- ILARI, R.. O papel da linguística nos cursos de Letras. In: A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>.
- MAINGUENEAU, D. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria H. M. Examinando os caminhos da disciplina Lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. Anais da 18 Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste. Salvador: UFBA, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- PETRONI, M. R. . Práticas de linguagem e(m) formação do professor de língua materna. In: Revista Polifonia. Mato Grosso: Instituto de Linguagens - UFMT, v. 17, p. 225-238, 2009
- SANTOS, E. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, L. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# LA MUSICALIDAD COMO MOTIVO DE INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN CLASES DE ESPAÑOL LE

*Sandra Cristina Pereira Dutra  
Izabel Souza do Nascimento*

## Resumen

El trabajo que se presenta discutirá la enseñanza del español a través de músicas para alumnos que estudian español LE. Será enseñado como la música puede traer grandes beneficios para el aprendizaje los estudiantes y como a través de canciones, el aprendizaje se transforma en algo significativo, pues cuando el profesor constructivista ministra clases, tiene muchas estrategias para alcanzar sus objetivos. El profesor que trabaja con la idea constructivista hace lo posible para que sus alumnos aprendan el contenido de una manera natural y una de esas estrategias que él puede hacer es poner la música como un gran punto de encuentro con la lengua, pues los alumnos además de aprendieren las destrezas de la lengua (expresión oral y escrita; comprensión lectora y auditiva) a través del vocabulario y gramática, también tendrán un conocimiento amplio sobre el ámbito cultural de la música, entrando así, en contacto con la cultura de un pueblo. En clase, hay muchas estrategias que el profesor usa para facilitar el aprendizaje con canciones. Además, trabajar con música es algo que el profesor hace pensando en los alumnos, pues canciones mucho les agrada y con ese factor, el aprendizaje está muy cerca de los estudiantes. Para hacer ese trabajo, tres canciones de cantantes distintos serán puestas con seis estrategias utilizadas en clase para el aprendizaje. La pesquisa que será hecha en clases de español LE, exhibirá cuales son las estrategias utilizadas por el profesor que trabaja con el aprendizaje significativa, dando énfasis a la musicalidad y de qué manera las canciones pueden ayudar los alumnos a adquirir un ritmo más natural del aprendizaje de la lengua y también de otra necesidad comunicativa.

Palabras clave: música, estrategias, destrezas



## 1. La música: una alternativa de aprendizaje y relajación

La lengua española está difundiéndose rápidamente en el mundo y así, llega en Brasil con mucho más rapidez, ya que el país es tan próximo a los otros que hablan el idioma. La oportunidad de si aprender español crece todos los años, con iniciativas del gobierno brasileño en hacer con que las escuelas tengan el idioma en su plan de estudios, a través de proyectos y leyes que apoyan esa implantación. Actualmente, es muy difícil haber personas, sobre todo chicos, que no tengan algún interés por una lengua extranjera y el español, por tener una similitud al portugués, si forma un idioma bastante buscado por ellos. Además, esas personas, incluso los chicos saben que dominar una lengua les abrirá muchas puertas para el futuro, cuando ellos fueren al mercado de trabajo, hacer un viaje, un posgrado, hacer nuevos amigos y otras cosas más. Es cierto que la idea de si implementar el español en Brasil no es nueva. Hace 1991, con el MERCOSUR (Mercado Común de América del Sur), que la aspiración de algunas autoridades y políticos fue se incorporando y ganó fuerzas, pero tuvo que vencer algunas batallas y resistencias, ya que habían defensores del inglés y de francés, poniendo esos idiomas como obligatorios en la educación del país.

La proximidad del Brasil con países hispanohablantes es muy cercana y no sería posible a no implementación del idioma, una vez que hablar la lengua se tornó una necesidad. La globalización es parcialmente responsable por eso, haciendo con que las fronteras si eliminen, aproximando los hablantes. Hablar español hoy hace un diferencial en la escuela, en el mercado de trabajo y consecuentemente, eso dará a las personas un buen futuro y estabilidad monetaria.

La lengua española crece en las escuelas, sea en el enseñanza regular, como también en cursos de idiomas, necesitando de profesores calificados y que sepan trabajar buenas estrategias con los alumnos para que el aprendizaje sea significativa, eficaz y de a los alumnos el placer de aprender una nueva lengua. El profesor debe estar siempre se actualizando y observando las necesidades de los alumnos. Para hacer eso, él tiene que tener la interacción con los estudiantes y les preguntar lo que a ellos les gusta en una clase de idiomas que no esté por ejemplo, solamente enlazado a los libros. Casi todos os estudiantes dijeron que a ellos les gustan mucho la música y piden al profesor que la ponga más veces en clase. Ellos relataron también que hay profesores que ni siquiera ponen música en

clases de idiomas, tampoco en clases de enseñanza regular y le preguntan por qué.

Sabemos que la música, hace parte de nuestras vidas y seguramente nosotros estamos directamente ligados a ella y con ella. Además, ella hace parte de la cultura de un pueblo y ponerla en clase es llevar esa cultura para los alumnos. Para hacer un buen trabajo, el profesor no solamente hay que poner músicas para que los estudiantes la escuchen, pero hay que tener estrategias para que ellos puedan aprender el idioma con seguridad y facilidad. La música entonces tiene la capacidad de crear un clima al mismo tiempo de relajación y también de seriedad y aprendizaje en clases de lengua extranjera. Es solo el profesor crear ese ambiente y proporcionarlo para sus alumnos. Seguramente que todos ganarán con eso y el aprendizaje se dará de una manera mucho más amplia. ´

## **2. Inúmeros motivos para la música hacer parte de contenidos de clases de LE.**

Para que se llegue a un aprendizaje significativo es necesario: interés, motivación y el uso de una metodología adecuada. Son muchas las oportunidades de aprendizaje de una LE. Ella es ofrecida en instituciones de enseñanza regular, en cursos de idiomas, en clases particulares, en contacto con nativos y también en escuelas privadas. Pero la mayor busca para el aprendizaje de una LE está en las escuelas privadas, que hacen una metodología diferenciada de las de enseñanza regular y pone los alumnos más directamente ligados a la música, haciendo desarrollo de actividades reales con ellos como: viajes, intercambios, uso de materiales del idioma (libros, músicas, periódicos, revistas).

La motivación es una de las principales razones para que si siga adelante con una determinada cosa y en el aprendizaje de una LE no es diferente. Una definición de lo que sea motivación es defendida por (TAPIA; FITA, 2000, p. 77): “conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en determinado sentido para poder alcanzar un objetivo”. Por esa razón, las canciones son muy relevantes para el aprendizaje, pues el profesor puede ponerlas de muchas maneras para que esa motivación de los alumnos sea activada. La música es una manera concreta de los alumnos interaccionaren unos con los otros, escuchándola, cambiando informaciones y también experiencias.

(SMITH, 2000, p.13), afirma que “el hombre es por naturaleza un ser social, nace en una sociedad, aprende a si relacionar con ella por medio de la comunicación, que es el relacionamiento lingüístico de dos seres de la misma especie”.

La música es una manera de haber una interacción social entre ella misma y los alumnos. (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 89), afirman que:

Las canciones también tienen una grande fuerza en clase. Se a los alumnos les gustar de oírla o de cantar la música en inglés, o de declamar versos, estarán vivenciando algo agradable en el idioma. Mismo los alumnos más débiles sienten que, de alguna manera, tuvieron éxito.

Seguramente que, el cualquier cosa que hacemos, sobre todo en clase, necesitamos de la motivación, de algo que siempre pueda estar si innovando. (BARALO, 1999, p. 31), defiende que:

Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.

En clases de enseñanza regular y también de idiomas, la música es de fundamental importancia. (GRIFFEE, 1992, p. 4-5) habla de seis razones que se debe utilizar música en clases. Una de ellas es que “crea un ambiente positivo en la clase: relaja los estudiantes, crea una atmosfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que si sienten más inseguros”. Otra razón para poner la música en clases de LE citada por (GRIFFEE, 1992, p. 4-5) es:

Por su *inupt* cultural: la música es un reflejo del tiempo y del espacio en que es producida, porque son muy idóneas para utilizarlas como reflejos históricos. Cada canción es una cápsula natural llena de información social, así que se llevar a clase una canción, es llevar un pedacito de cultura.

A pesar de todas las afirmaciones de que la música es algo muy bueno y agradable para practicar en clases de LE, hay profesores que todavía son resistentes en utilizar esa estrategia. Algunos de los factores que hacen con que si tenga tengan esa resistencia son explicados por (MURPHEY, 1992): los profesores piensan que utilizar música es una pérdida de tiempo porque

ella va a separar del currículo “normal” de las asignaturas de la escuela. Con ese pensamiento, los profesores no llevan la música en serio.

Además, los distintos gustos musicales entre los estudiantes de un mismo grupo es considerado un problema por parte de los profesores y al pasar canciones, los estudiantes pueden si dispersar y el control de clase si perder. Muchos profesores también creen que los estudiantes sólo quieren escuchar la música y no trabajar con ella.

Como si puede ver, son muchos los pensamientos que si tienen sobre aplicar canciones en clases de LE. Pero seguro que adoptarlas es algo que facilitará el aprendizaje de varios grupos que estudian el idioma, como chicos, adolescentes y también personas en tercera edad. (HOLDEN; ROGERS, 2001), afirman que el profesor puede pedir ayuda de los propios alumnos para seleccionaren juntos el estilo musical que será trabajado en clase.

La sugerencia anterior seguro que creará un ambiente mucho más armónico y confortable para todos los grupos y contará con la participación de todos, no solamente siendo el profesor el único que pueda hacer todo. La interacción con los estudiantes es una grande manera del conocimiento tener los resultados esperados. Es lo que si verá en ese trabajo: cómo la música puede alcanzar grandes resultados en clases de LE.

### **3. Canciones y sus contenidos específicos**

Las clases de español LE son bastante variadas y el profesor está en contacto con muchas calidades de alumnos. Es lo que ocurre en clases de enseñanza fundamental, donde hay chicos con menos y hasta sus doce años, que están en el 6º año. En algunas escuelas de la red privada, el español empieza en este año para que los niños empiecen a si acostumbrar con una lengua extranjera. Además, ellos también pueden elegir entre inglés y español, algo que antes no podría ser hecho, poniéndose sólo el inglés como LE. Lo que es visto es que la mayoría de los alumnos prefieren español, sea porque algunos si identifican con la lengua, sea por la similaridad con el portugués.

El crecimiento en la busca por clases de idiomas fuera de la enseñanza fundamental y medio creció de manera relevante, pues aprender otra lengua para somatizar con inglés, crea muchas oportunidades para el mercado de trabajo, además para quien quiera hacer un viaje, un posgrado,

conocer gente con culturas distintas, eso es, todas las cosas buenas que una LE es capaz de ofrecer. Pero no se ve sólo jóvenes buscando aprender una LE. Personas de tercera edad también buscan ese aprendizaje, pues como muchas ya están jubiladas, quieren hacer algo para no parar en el tiempo, algo que tenga una buena utilidad y aprender una LE es considerado para esas personas un buen camino.

Para tornar una LE interesante es necesario que haya motivación en la clase, que a los alumnos les guste aprender el idioma y el profesor puede ayudar mucho en ese aprendizaje, porque utiliza muchas estrategias que pueden ayudar la motivación y consecuentemente, hacer con que los estudiantes tengan ganas de aprender. El aprendizaje se torna eficiente y al mismo tiempo muy divertido cuando hay una buena interacción entre profesor y los estudiantes, cuando el profesor les estimula el aprendizaje de manera significativa, eso es, de manera que tenga importancia para ellos y que las informaciones dichas en clase sirvan sobre todo para fuera de ella, donde los alumnos sabrán negociar con el idioma, resolviendo las cosas que quieran y necesiten.

Muchos profesores son resistentes con relación a dar clases de LE con músicas, pero si olvidan que las canciones son extremadamente necesarias para un buen aprendizaje, pues además de ellas participaren de nuestras vidas, enseña las culturas de varios pueblos y eso nos hace reflexionar sobre esos pueblos, sobre la propia vida, como si vive, como la vida puede ser etc. En clases de LE, pasar canciones es traer la cultura de muchos pueblos para la vida de los estudiantes. Pero eso no es hecho de cualquier manera, pero a través de estrategias que son utilizadas por el profesor, con la finalidad de que los estudiantes aprenden un contenido que pueda irse para fuera de la clase, un contenido que haga sentido para ellos y ellos digan que vale la pena.

Una buena experiencia de música fue con una clase de adolescentes que tenían clases de español LE en un curso particular. Muchos pedían al profesor que pasase la música “Vivir sin Aire”, del grupo mexicano Maná. Esa canción estaba tocando bastante en la radio, teniendo mucho éxito y los alumnos, entre sus quince y diecisiete años la sabía totalmente.

## Vivir Sin Aire - 1992

### Maná

Cómo **quisiera** poder vivir sin aire  
Cómo **quisiera** poder vivir sin agua  
Me **encantaría** quererte un poco menos.  
Cómo **quisiera** poder vivir sin ti

Pero no puedo, siento que muero,  
Me estoy ahogando sin tu amor.

Cómo **quisiera** poder vivir sin aire  
Cómo **quisiera** calmar mi aflicción  
Cómo **quisiera** poder vivir sin agua  
Me **encantaría** robar tu corazón.

¿Cómo **pudiera** un pez nadar sin agua?  
¿Cómo **pudiera** un ave volar sin alas?  
¿Cómo **pudiera** la flor crecer sin tierra?  
Cómo **quisiera** poder vivir sin ti.

Pero no puedo, siento que muero,  
Me estoy ahogando sin tu amor.

Cómo **quisiera** poder vivir sin aire  
Cómo **quisiera** calmar mi aflicción  
Cómo **quisiera** poder vivir sin agua  
Me **encantaría** robar tu corazón.

Cómo **quisiera** lanzarte al olvido  
Cómo **quisiera** guardarte en un cajón  
Cómo **quisiera** borrararte de un soplido  
Me **encantaría** matar esta canción.

El profesor hice las siguientes estrategias: la primera fue preguntar si alguien de la clase sabía tocar la guitarra y dos de los estudiantes sabía. Entonces, de primero se escuchó la música y por supuesto todos la cantaron. Después se formó un círculo para que los dos alumnos tocando la guitarra hiciesen la música en vivo para todos. Toda la clase la cantó y la estrategia tuvo mucho éxito. En según lugar, después de todos escucharen la canción, el profesor aprovechó el momento y pidió para que los alumnos leyesen la música. Enseguida, les explicó el presente del subjuntivo, que está en la música con los verbos en negrita y hizo una comparación con el tiempo presente de indicativo, hablando de las diferencias entre los dos tiempos. En esa música, fueron trabajadas las destrezas de audición y comprensión lectora.

En la clase de personas de ya más viejas que también hacían curso particular hubo algo curioso. El profesor no sabía que a ellos les gustaba la música cuando una de las estudiantes habló de eso en clase. Ella dice que tendría la costumbre de oír músicas, sobre todo las antiguas. El profesor tuvo entonces la idea de pasar la siguiente canción.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Gracias A La Vida - 1966</b><br/> <b>Violeta Parra</b></p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me dio dos luceros que, cuando los abro,<br/> Perfecto distingo lo negro del blanco,<br/> Y en el alto cielo su fondo estrellado<br/> Y en las multitudes el hombre que yo amo.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me ha dado el oído que, en todo su ancho,<br/> Graba noche y día grillos y canarios;<br/> Martillos, turbinas, ladridos, chubascos,<br/> Y la voz tan tierna de mi bien amado.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me ha dado el sonido y el abecedario,<br/> Con él las palabras que pienso y declaro:<br/> Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando<br/> La ruta del alma del que estoy amando.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me ha dado la marcha de mis pies</p> | <p>cansados;<br/> Con ellos anduve ciudades y charcos,<br/> Playas y desiertos, montañas y llanos,<br/> Y la casa tuya, tu calle y tu patio.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me dio el corazón que agita su marco<br/> Cuando miro el fruto del cerebro humano;<br/> Cuando miro el bueno tan lejos del malo,<br/> Cuando miro el fondo de tus ojos claros.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.<br/> Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.<br/> Así yo distingo dicha de quebranto,<br/> Los dos materiales que forman mi canto,<br/> Y el canto de ustedes que es el mismo canto<br/> Y el canto de todos, que es mi propio canto.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Esa canción trae un fondo de grande emotividad, sobre todo porque fue tocada con la voz de la cantante argentina Mercedes Sosa, que hace

una bella interpretación en su canto. Aquí el profesor utilizó las siguientes estrategias: la primera fue empezar una discusión en clase preguntando a los alumnos si ellos tenían algo para agradecer en sus vidas y por qué. La música fue perfecta para aquel momento, pues toda la clase se hizo disponible a hablar de gratitud, hablando de las experiencias que tuvieron y que los hizo ganar madurez. Muchas cosas buenas fueron habladas por los alumnos. La segunda estrategia fue pedir para que ellos subrayasen en la hoja los artículos determinados e indeterminados, como también los artículos neutros. Después de los artículos subrayados y discutidos, el profesor les pidió que escribiesen palabras con los artículos estudiados en clase, haciendo entonces un ejercicio de artículos y sustantivos. En ese caso se trabajó las competencias oral y escrita, respectivamente.

En la clase de 6º año de la enseñanza fundamental, todos los alumnos estaban curiosos con la novedad de tener español y muchos conocían muchas canciones, incluso quien eran los cantantes del mundo hispanohablante. Todos pedían música al profesor, que pasó esa canción de la cantante mexicana Thalía.

**Entre El Mar Y Una Estrella – 2000**  
**Thalía**

Aunque te hayas ido sigues conmigo  
Siento el respiro de tu amor  
Con un triste suspiro  
Llega la noche  
Y me platica de los dos  
Eterno fue lo que hubo entre tú y yo  
Que nunca un adiós se contempló

(Estribillo)  
Entre el mar y una estrella  
Seguirás estando al filo de mis venas  
Te pondré algunas velas  
Para preguntarle a Dios cuando regresas

Ya no me sabe el día  
Menos la dicha  
Se me entristece el corazón  
Lo que te extraño vida  
Y lo que sufro  
Es tan inmenso como el sol  
Te sigo amando en contra del rencor  
Aunque se muera mi alma de dolor

(Estribillo)  
Entre el mar y una estrella  
Seguirás estando al filo de mis venas  
Te pondré algunas velas  
Para preguntarle a Dios cuando regresas.

Con esa canción, el profesor usó las siguientes estrategias: primero tocó la música para que la clase tuviese conocimiento de ella. Después, dividió la clase en dos grupos, eligiendo en cada uno un representante. Cogió cartones y los desparramó por el piso. En los cartones habían palabras que estaban y que también no estaban en la letra de la canción. Enseguida tocó la canción otra vez. El objetivo era que los grupos cogiesen en el piso las



palabras que tenían en la música. Ganaba el grupo que cogiese más palabras correctas. Eso fue muy bueno, pues los alumnos si motivaron bastante para hacer la actividad y de una manera divertida, ellos adquirieron conocimiento de palabras nuevas, ampliando su léxico. Otra estrategia fue pasar la música otra vez con toda la clase cantando y enseguida, repitiendo las palabras de los cartones que cogieron en el primer momento. Así, fueron trabajadas respectivamente, las competencias auditiva y oral.

Todas las estrategias usadas por el profesor fueron muy bien aprovechadas en clase, pues los alumnos se quedaron motivados a hacer el trabajo con las canciones y a participaren activamente de las propuestas del profesor. Seguramente que el aprendizaje ocurrió tanto para el profesor, que pesquisó varias maneras de motivar sus alumnos a aprendieren el español de una manera natural, como también para los estudiantes, que dieron las sugerencias de canciones y participaron de todas las actividades propuestas.

### **Algunas consideraciones**

En muchas clases de español los profesores aplican la musicalidad y siempre obtienen resultados bastante positivos, pues la reacción del estudiante es siempre diferente cuando si habla de música. Además de relajar el ser humano y tener un increíble potencial de concentración, el aprendizaje con músicas hace con que los alumnos tengan mucho más interés en las clases de LE.

El profesor que enseña una LE tiene que saber sacar provecho de todas las informaciones que tiene sobre sus alumnos y cuales son los gustos musicales de ellos, pues sólo de esa manera, podrá facilitar el aprendizaje con estrategias que no imponen, pero que estén abiertas a las necesidades de los alumnos. Así, utilizar canciones hace con que los estudiantes no sólo trabajen las cuatro destrezas del idioma, como también conozca toda la cultura de un país, de un pueblo que canta, de un pueblo que dejó un bello legado en la historia de la música.

## Referencias

Material pesquisado en libros:

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999, p. 31.

GRIFFEE, D. (1992, p. 4-5), *Songs in action*, Prentice Hall, Londres.

HOLDEN, Susan e ROGERS, Mickey. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: SBS, 2001, p. 89.

MURPHEY, T. (1992, p. 8-9), *Music and Song*, OUP, Oxford.

SMITH, John Lee. *Técnicas para o Ensino da Língua Inglesa*. Lisboa, Portugal: Copyright, 2000, p. 13.

TAPIA, Jesús Alonso & FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 77.

Material pesquisado en internet:

Jurani, Julia – **A importância da língua espanhola no Brasil**. Disponible en: <http://colegiosenadorflaquer.wordpress.com/2011/02/23/a-importancia-da-lingua-espanhola-no-brasil-prof%C2%AA-julia-jurani-espanhol/> Acceso en: 31 mar. 2013.

**O espanhol no Brasil**. Disponible en: [http://www.aresprensa.com/cms/cms/front\\_content.php?idcatart=137&lang=1&client=1](http://www.aresprensa.com/cms/cms/front_content.php?idcatart=137&lang=1&client=1) Acceso en: 31 mar. 2013.

Sugestões de atividades para você trabalhar com música. Disponible en: <http://baudeideiasdaprofkeithy.blogspot.com.br/2010/06/sugestoes-de-atividades-para-voce.html> Acceso en: 31 mar. 2013.

<http://letras.mus.br/mana/24193/> Acceso en 04 abr. 2013.

<http://letras.mus.br/parra-violeta/30183/> Acceso en 04 abr. 2013.

<http://letras.mus.br/thalia/39973/> Acceso en 05 abr. 2013.



LENGUA ESPAÑOLA. ENFOQUES DE ESTUDIO

# EL VOCABULARIO SOBRE EDUCACIÓN (A1-A2): CONSIDERACIONES PARA APRENDICES DE ESPAÑOL BRASILEÑOS

*Ana Berenice Peres Martorelli  
María Antonieta Andión Herrero*

## Introducción

En Brasil la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera ha crecido vertiginosamente en las últimas dos décadas. Podemos afirmar que la lengua inglesa dominaba este campo sin ningún adversario a la vista. Sin embargo, a principios de los 90, con la creación del MERCOSUR, la lengua española recibe un importante impulso. Por un lado, se percibe una atracción por este “nuevo idioma”, que de alguna forma contagia a los brasileños. Por otro lado, surge un cierto prejuicio velado en relación con su aprendizaje. No faltan frases como “no hace falta estudiar español, es igual al portugués”, “comprendemos todo lo que dicen”, “el español es el portugués mal hablado” o “estudiar español está de moda pero pronto todo eso va a pasar”. Lo cierto es que la situación se ha afianzado: en 2005 el entonces presidente de la República, Lula da Silva, sanciona una ley (Lei 11.161 de 5 de agosto) que obliga a todas las escuelas de la enseñanza media a ofrecer a sus alumnos como segunda lengua extranjera, la lengua española.

Consecuencia de ello es que la Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE), órgano perteneciente a la Universidad Federal de Paraíba responsable de la elaboración, aplicación y corrección de los exámenes realizados por los alumnos que quieren ingresar en dicha universidad<sup>1</sup>, recoja en 2011 que el número de inscriptos en lengua española (63 528) superó, por primera vez, a los de lengua inglesa (35 293), dato más que relevante.

Esta situación tan propicia al español tiene también otra cara no tan halagüeña: número insuficiente de profesores cualificados (nativos y

---

1 | Equivalente a la Selectividad española.

brasileños), escasez de materiales didácticos específicos de ELE<sup>2</sup> y, sobre todo, pocos estudios aplicados al español para lusohablantes, específicamente brasileños. Las necesidades de este escenario nos ha guiado en el estudio que hoy presentamos: un análisis comparativo del léxico propuesto en el Inventario de Nociones Específicas del NPCIC<sup>3</sup> para los niveles A1 y A2 relativo al Individuo: su dimensión física y perceptiva y anímica, su identidad y sus relaciones personales<sup>4</sup>.

En este trabajo analizamos cada una de las 76 palabras sugeridas en dicho documento sobre los campos mencionados, observando las distancias léxicas entre el español y el portugués (de Brasil). Elegimos las Nociones específicas porque, de acuerdo con el NPCIC, este enfoque se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de *palabra*, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto de unidades léxicas.

Los vocablos fueron clasificados de acuerdo con la proximidad entre las dos lenguas (español y portugués) y están presentados primero con un criterio relativo a la escritura de las palabras (igual, parecida o diferente); después, atendiendo al significado (igual o diferente); y al final comentamos la etimología de las palabras clasificadas como de escritura diferente.

Las palabras son clasificadas según sean **iguales** (la palabra española se escribe exactamente de la misma forma en portugués; por ejemplo, *boca*, que en español y portugués tiene la misma escritura), **parecidas** (aproximadamente un 70% de las letras son iguales; por ejemplo, tenemos *cabeza* en español y *cabeça* en portugués<sup>5</sup>) y **diferentes** (las palabras son

---

2 | Utilizamos en este trabajo las siglas ELE, es decir, *español lengua extranjera* porque para los alumnos brasileños en Brasil, la lengua española tiene carácter de extranjera ya que es estudiada en un país de habla no española, y es utilizada por nuestros aprendices apenas en contextos educacionales formales, o sea, en las clases.

3 | Las Nociones Específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados.

4 | Este estudio forma parte de un trabajo mucho más ambicioso en el que se analizan las restantes nociones específicas de dicho inventario para los niveles de referencia A1 y A2, a saber, Alimentación; Educación; Trabajo; Ocio; Información y medios de comunicación; Vivienda; Servicios; Compras, tiendas y establecimientos; Salud e higiene; Viajes, alojamiento y transporte; Economía e industria; Ciencia y tecnología; Gobierno, política y sociedad; Actividades artísticas; Religión y filosofía; Geografía y naturaleza.

5 | Pusimos en este apartado también las palabras que se diferencian solo por una tilde, por

totalmente distintas, como *gafas* en español y *óculos* en portugués, o cuando el número de letras iguales no la transforma en una palabra transparente para el alumno de estos niveles iniciales, por ejemplo, *hielo* en español y *gelo* en portugués).

Son especialmente interesantes aquellas palabras que presentan una dificultad especial para los aprendices brasileños pues tienen la escritura igual en las dos lenguas pero poseen significados diferentes; por ejemplo, *pelo* en español corresponde a *cabelo* en portugués, y a su vez la palabra *pelo* en portugués equivale a *vello* en español. También existen palabras con escrituras parecidas y significados diferentes, como *rubio* (español), que corresponde a *loiro* (portugués) y no a *ruivo*, que en español es *pelirrojo*. Estos vocablos son los llamados falsos cognados, falsos amigos o heterosemánticos<sup>6</sup>.

## Aportaciones de la Lexicología

Empezamos nuestro trabajo con la disciplina que se ocupa del estudio de las palabras, la Lexicología. De acuerdo con el DRAE (2001), Lexicología es el “estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas.” Sin embargo, según Lipka (1991: 1) “hasta cierto momento el término *lexicología* estuvo ausente de los diccionarios, los manuales de lingüística y las gramáticas del inglés. Desde luego, es llamativa su ausencia en la *Introducción en la lingüística teórica* de Lyons (1968).” Efectivamente, las unidades del léxico y sus relaciones sistemáticas son también objeto de interés de otras ramas de la lingüística.

De hecho, tras un largo período de ostracismo, el léxico ha recuperado su espacio en los estudios lingüísticos pasando a constituir el principal foco de atención de diversas corrientes. Para Vilela (1994) la Lexicología suele ser definida como la ciencia del léxico y estudia las palabras de una lengua, en todos sus aspectos que pueden incluir la etimología, la formación de palabras, la morfología, la fonología o la sintaxis.

Pontes (2008) comenta que desde siempre los investigadores intentan elucidar el objeto de la Lexicología ya que éste no debe ser considerado solamente como un conjunto de palabras o el vocabulario de cualquier

---

ejemplo *estômago* en español y *estômago* en portugués o *serio* en español y *sério* en portugués.

6 | Las fuentes primeras de referencia para atender a los significados han sido: el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* para las palabras en español y el *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (DHLP)* para las palabras en portugués.

hablante de una lengua. Se hace necesario entender el léxico, también, como un conjunto de vocablos que cada individuo tiene en la memoria y, que posibilita la transmisión de pensamientos, ideas, deseo, emociones y cada acto de habla.

## **Análisis de la escritura de las palabras: educación**

Es importante destacar que clasificamos las 76 palabras correspondientes al vocabulario de educación pero, en este artículo, presentamos apenas tres de los ocho apartados en que las palabras fueron distribuidas.

### *1.1. Centros e instituciones educativas*

| PALABRAS    |                    | ESCRITURA |          |           |
|-------------|--------------------|-----------|----------|-----------|
| Español     | Portugués          | Igual     | Parecida | Diferente |
| academia    | academia           | x         |          |           |
| aula        | clase/sala de aula |           |          | x         |
| ballet      | balé               |           | x        |           |
| biblioteca  | biblioteca         | x         |          |           |
| clase       | aula               |           |          | x         |
| colegio     | colégio            |           | x        |           |
| instituto   | instituto          | x         |          |           |
| universidad | universidade       |           | x        |           |

### *1.2 Aprendizaje y enseñanza*

| PALABRAS   |           | ESCRITURA |          |           |
|------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Español    | Portugués | Igual     | Parecida | Diferente |
| aprender   | aprender  | x         |          |           |
| dar clases | dar aula  |           |          | x         |
| estudiar   | estudar   |           | x        |           |
| ir a clase | ir à aula |           |          | x         |

### 1.3 Material educativo y mobiliario de aula

| PALABRAS      |               | ESCRITURA |          |           |
|---------------|---------------|-----------|----------|-----------|
| Español       | Portugués     | Igual     | Parecida | Diferente |
| armario       | armário       |           | x        |           |
| bolígrafo*    | caneta        |           |          | x         |
| cuaderno      | caderno       |           | x        |           |
| diccionario   | dicionário    |           | x        |           |
| estantería    | estante       |           | x        |           |
| fotocopia     | fotocópia     |           | x        |           |
| fotocopiadora | fotocopiadora | x         |          |           |
| goma          | borracha      |           |          | x         |
| hoja          | folha         |           |          | x         |
| impresora     | impressora    |           | x        |           |
| internet      | internet      | x         |          |           |
| lápiz         | lapis         |           | x        |           |
| libro         | livro         |           | x        |           |
| mapa          | mapa          | x         |          |           |
| mesa          | mesa          | x         |          |           |
| ordenador**   | computador    |           |          | x         |
| papel         | papel         | x         |          |           |
| pizarra***    | quadro        |           |          | x         |
| silla         | cadeira       |           |          | x         |

En relación a la tabla del material educativo y mobiliario de aula encontramos, en el Diccionario Panhispánico de VARILEX, variaciones para los siguientes vocablos:

\* *Bolígrafo: estilográfica, estilógrafo, lapicera, lapicera de tinta, lapicera fuente, lapicero, lápiz tinta, pluma, pluma de fuente, pluma estilográfica, plumilla...*

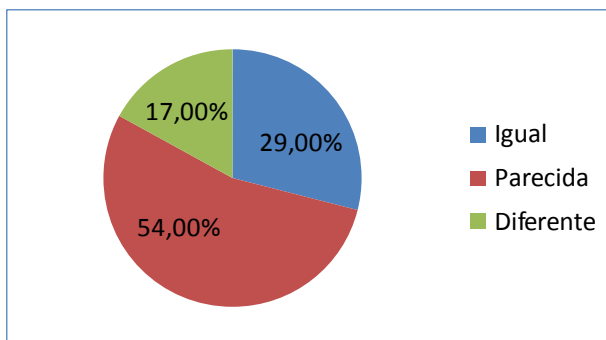
\*\* *Ordenador (ya fue tratado en el apartado anterior).*

\*\*\* *Pizarra: encerado, pizarrón y tablero.*

En el **Apartado 6. Educación**, fueron analizadas 76 palabras. De estas palabras el 29,0% tiene escrita igual, el 54,0% tiene escrita parecida y el 31,0% tiene escrita diferente. A presentamos los datos en forma de gráfico:



## Gráfico- Educación



| ESCRITURA  |       | Igual | Parecida | Diferente |
|------------|-------|-------|----------|-----------|
| TOTAL      | 76    | 22    | 41       | 13        |
| Porcentaje | 100,0 | 29,0  | 54,0     | 31,0      |

### 1.4 Análisis del significado de las palabras: Educación

En este apartado tenemos como falsos cognados apenas 3 palabras – clase, aula y suspender.

#### 1.4.1 CENTROS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

| Español   |                                                              | Portugués |             |
|-----------|--------------------------------------------------------------|-----------|-------------|
| Escritura | Significado                                                  | Escritura | Significado |
| aula      | 1 sala donde se celebran las clases en los centros docentes. | aula      | 1. clase    |
| clase     | 1 lección que da el maestro a los discípulos cada día.       | clase     | 1. aula     |

Encontramos en la tabla 6.2.1 un *grupo de dificultad* ya que las palabras *clase* y *aula*, en portugués, corresponden respectivamente a *aula* y *clase* en español.

### 1.4.2 EXÁMENES Y CALIFICACIONES

| Español   |                                                           | Portugués |             |
|-----------|-----------------------------------------------------------|-----------|-------------|
| Escritura | Significado                                               | Escritura | Significado |
| suspender | 1. negar la aprobación a un examinado hasta nuevo examen. | suspender | 1. colgar   |

Es importante destacar que, de acuerdo con el DRAE, suspender también puede significar levantar, colgar o detener algo en el aire o alto. Sin embargo, no es este el sentido para los exámenes y calificaciones.

### 1.5 Análisis etimológico de las palabras: Educación

Clasificadas como de escrita diferente encontramos 5 palabras - *dibujar*, *bolígrafo*, *silla*, *hoja* y *pizarra*.

Al analizar etimológicamente estas palabras observamos que para *dibujar* ( del fr. ant. *deboissier*) tenemos en portugués *desenhar* (del latín *designare*) y que también existe esta variación en español - diseñar. Para *bolígrafo* (de bola y -grafo, pues tiene en su punta una bolita que gira libremente al escribir) tenemos *caneta* ( de cana +eta, el diminutivo de caña. Para *silla* (del latín *sella*, asiento) tenemos *cadeira* (del griego *Káthedra*). Por otro lado tenemos, en portugués, *sela*, que corresponde a la silla de montar o al sillín de la bicicleta y, en español, cátedra como facultad o materia particular que enseña un catedrático. Para *pizarra* (de origen incierto) tenemos *quadro-negro* (se refiere al color de la pizarra que antes era un cuadro negro, después verde y ahora, en general es blanco).

La palabra *hoja* aunque tenga el mismo origen de *folha* fue clasificada como diferente porque los alumnos no logran inferir su significado. Observamos que *hoja* y *folha* provienen del latín *folium* pero debido a sus distintas transformaciones, a lo largo del tiempo, no fue clasificada como semejante.

## Conclusiones

En este artículo hemos atendido al estudio del vocabulario propuesto en el Inventario de Nociones Específicas para los niveles A1 y A2 del *Nuevo Plan Curricular* de Instituto Cervantes, referido a la Educación. No solo nos hemos fijado en el aspecto cuantitativo de este inventario léxico

(fueron analizadas 76 palabras del inventario de Nociones del NPCIC), sino que hemos presentado un análisis cualitativo minucioso en relación con la variante brasileña del portugués.

Los resultados obtenidos nos permitieron establecer los grados de diferenciación y parecido en la forma y el significado de las palabras propuestas que podemos comparar en la siguiente tabla.

Las palabras clasificadas como “parecidas” (en ambas caras del signo lingüístico) representan el mayor número del corpus: el 54%. Es importante recordar que fueron clasificadas como “parecidas” palabras que tenían apenas un acento gráfico como elemento diferenciador como, por ejemplo, *serio* (español) y *sério* (portugués). Es deducible que palabras como estas no suponen dificultad alguna para nuestros alumnos, que sumadas a las palabras consideradas iguales (29%) nos da un total de 83%. A la vista de este dato, podemos concluir que en la propuesta léxica del NPCIC para los niveles A1 y A2 referida a la *Educación* hay una gran cantidad de léxico favorecido por la convergencia entre ambas lenguas. Estas coincidencias y paralelismos recomiendan que se pueda realmente se deba presentar al alumno brasileño un mayor número de vocablos en estos campos en los niveles A1-A2, así como intensificar el trabajo con aquellas palabras de escritura y significados diferentes, que apenas representan el 13% del total, para así rentabilizar su tiempo y esfuerzo.

La proximidad lingüística entre el portugués y el español determina muchas veces que muchos alumnos brasileños emprendan sus estudios de la lengua española con una confianza excesiva, fijándose más en las similitudes que en las diferencias. Se pasa así de una posición más favorable en relación con otros alumnos extranjeros, a otra bastante desfavorable, una vez que se dejan llevar por las interferencias de su propia lengua o no reconocen que deben “verdaderamente” aprender y estudiar otra lengua. Esta situación empeora cuando los manuales didácticos contribuyen a reforzar esa actitud al dedicar un gran número de actividades a un léxico que realmente es muy similar entre las dos lenguas. Es extremadamente importante que el profesor de ELE conozca y respete las similitudes y diferencias entre las dos lenguas para poder hacer un trabajo efectivo con el alumno brasileño, y que este empiece, desde sus primeras clases, observando peculiaridades de la lengua que está aprendiendo de todo tipo, especialmente y por lo que aquí nos ha estado ocupando, las que afectan al léxico.

Todo lo anterior nos lleva a seguir reflexionando sobre los distintos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE para alumnos

brasileños, un grupo que presenta características marcadas y que necesita todavía de estudios aplicados específicos.

## Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. Paes de (2009): *Linguística Aplicada ao ensino de línguas e comunicação*, Campinas, Pontes.
- Alvar Ezquerro, M. (2006): *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco libros.
- Alvar López, M. (direc.) (1996a): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona, Ariel.
- Alvar López, M. (1996b): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona, Ariel.
- Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. (2004): *Variedades del español de América: una lengua diecinueve países*, Brasilia, Embajada de España. Consejería de Educación.
- Real Academia Española de La Lengua (2001, con modificaciones hasta julio de 2010): *Diccionario de la Lengua Española*. En <http://www.rae.es/> (consultas hechas en 2010-2011).
- Bagno, M. (2007): *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo, Parábola.
- Bartra, A. (2009): “La enseñanza del léxico”, in MIGUEL, Elena de. *Panorama de la lexicología*, Barcelona: Ariel.
- Basilio, M. (2007): *Teoria Lexical*, São Paulo, Ática.
- Batista, R. de Oliveira (2011): *A palavra e a sentença*, São Paulo, Parábola.
- Bordón, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de EL2: bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros.
- Carvalho, N. (2009): *Empréstimos lingüísticos na língua portuguesa*, São Paulo, Cortez.
- Equipo Varilex (1993-2007): *Diccionario Panhispánico de VARILEX*. En [http://lingua2.cc.sophia.ac.jp/varilex/php-atlas/Diccionario\\_Panhispanico\\_VARILEX.pdf](http://lingua2.cc.sophia.ac.jp/varilex/php-atlas/Diccionario_Panhispanico_VARILEX.pdf).

- Houaiss, A. (2001), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Objectiva.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular. Niveles de referencia para el español: A1/A2, B1/B2, C1/C2*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3 vol.
- Miranda, J. A. (1994): *La formación de palabras en español*, Salamanca, Calatrava.
- Torrens Álvarez, M.<sup>a</sup> J. (2007): *Evolución e historia de la lengua española*, Madrid, Arco Libros.
- Varela Ortega, S. (2005): *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid, Gredos.

# LA MOVILIDAD SINTÁCTICA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y SU TRATAMIENTO EN LOS MANUALES DE ELE

*Antonio Messias Nogueira da Silva*

## 1. Introducción

Este trabajo investiga el tratamiento de la movilidad sintáctica o distribucional de los marcadores del discurso (en adelante MD) en los manuales de ELE. Se trata de una investigación que se enmarca en el terreno de la lingüística pragmática (o pragmagramática) y en la didáctica de las lenguas extranjeras. Concretamente, es un estudio fundamentado en teorías anteriormente presentadas por los siguientes autores: García Negrón y Tordesillas (2001), Montolío Durán (2001), Llamas Saiz (2010) y Briz y Pons Bordería (2010), quienes señalan que la posición de los marcadores del discurso es relevante porque puede producir ciertos efectos de sentido. Por ello, esa caracterización constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilita al aprendiz de ELE el reconocimiento y aprendizaje tanto de estas últimas –unidades sintáctico-proposicionales– como de las primeras –unidades de carácter discursivo- pragmático.

Para el *corpus* del presente estudio, elegimos cinco manuales de ELE del nivel B2 y cinco del nivel C1, los cuales actualmente utilizan profesores y alumnos de las principales academias, institutos y facultades en Brasil<sup>1</sup>. La aspiración principal de este análisis es verificar, en términos generales, cómo dichos manuales introducen, en sus unidades didácticas, los marcadores del

---

1 | La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Referencias bibliográficas.

discurso en relación con su movilidad sintáctica y, en términos específicos, si la enseñanza propuesta para estas unidades discursivas alcanza su objetivo, es decir, permitir que los estudiantes aprendan a usar dichos marcadores tanto en los discursos escritos como en los orales que producen.

## 2. Breve estado de la cuestión de la movilidad sintáctica o distribucional de los marcadores del discurso

La movilidad sintáctica o distribucional tal vez sea una de las propiedades de los marcadores del discurso que podría denominarse prototípica (Llamas Saíz, 2010: 197). Como indica esta autora, la libertad posicional de los marcadores del discurso es “también una consecuencia de su situación externa al núcleo proposicional”. Sin embargo, esa versatilidad posicional se encuentra restringida por el estatuto categorial al que estas partículas discursivas pertenecían originariamente. De ahí que dicha libertad no afecta, del mismo modo, a todos estos elementos. Los adverbios y locuciones adverbiales, por ejemplo, son los que tienen mayor movilidad distribucional, pero son más frecuentes en posición inicial e intermedia y no suelen ocupar posiciones finales (Llamas Saíz, 2010: 197,199).

Por otro lado, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a las conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que estos últimos se caracterizan por gozar de mayor posición sintáctica mientras que aquellas suelen situarse en posición inicial. De ahí los MD pueden ocupar tres posiciones posibles dentro del enunciado en el que se encuentran: *inicial* (**Por consiguiente**, *Rajoy ganará apoyo en Galicia*); *intermedia* (*Rajoy ganará, por consiguiente, apoyo en Galicia*) y *final* (*Rajoy ganará apoyo en Galicia, por consiguiente*)<sup>2</sup>. Pero, como hemos comentado anteriormente, esa movilidad no es común a todos los tipos de marcadores, o sea, para algunos no es posible ningún tipo de permutabilidad distribucional, puesto que se sitúan en posiciones determinadas, fijas: por ejemplo, el marcador *ahora bien*. Aparte de eso, aunque suelen presentar movilidad posicional, tienden a situarse al inicio o en un lugar próximo al comienzo del enunciado, para que sea evidente la relación de conexión con lo anterior (*Llegaremos a la hora prevista, así que, esperanos para que cenemos juntos*).

Para Montolío Durán (2001: 35), los marcadores (o *conectores*, como los denomina esta autora) de tipo *parentético*, es decir, los que van entre pausas

---

2 | En este estudio, consideramos el *enunciado* como unidad de referencia.

en el discurso oral y, en el escrito, van marcados por sus correspondientes signos de puntuación, constituyen por sí mismos una especie de estructura independiente, ya que su función es semejante a la que tiene un paréntesis en el texto. Este hecho, según la autora, explica la razón por la que este tipo de conectores “tengan gran independencia sintáctica dentro de la oración y, en consecuencia, que presenten gran movilidad oracional” (Montolio Durán, 2001: 35). El ejemplo con el conector *por consiguiente*, anteriormente descrito, ilustra claramente lo que afirma esta estudiosa.

García Negroni y Tordesillas (2001: 273) señalan que la posición que los MD ocupan dentro de la oración es relevante porque puede producir ciertos efectos de sentido. Así, si el marcador se sitúa en una posición inicial (“frontal” o “átoma”), será para poner de relieve su función como conector, cumpliendo, en este caso, un papel predominantemente argumentativo. Por el contrario, si se sitúa en una posición intermedia o final (“no frontal” o “tónica”), será para resaltar su función como operador, lo que hace que el marcador establezca un fuerte vínculo con la enunciación, dado que su posición marca el punto de vista del hablante. En particular, la posición final de un marcador puede expresar un matiz de duda respecto de la relación argumentativa y enunciativa establecida entre los miembros del discurso que vincula.

En el marco de la conversación, Briz y Pons Bordería (2010), partiendo del modelo propuesto por la Escuela de Ginebra (Roulet y otros, 1985; Roulet y otros, 2001), desarrollaron un modelo de análisis cuya propuesta estriba en investigar la relación existente entre los MD y su posición discursiva. Dicha propuesta se ocupa, concretamente, de verificar cómo la función o el valor semántico-pragmático de un MD se vincula a una cierta posición en un tipo de unidad determinado. Así, según Briz y Pons Bordería (2010: 342), las funciones de un MD, como *bueno*, por ejemplo, se pueden explicar en relación con su posición discursiva en unidades monológicas y dialógicas<sup>3</sup>. Es decir, en cuanto a su posición discursiva, *bueno*

---

3 | El sistema de unidades propuesto por el Grupo Val.Es.Co. considera que la unidad máxima monológica es la *intervención* y la mínima dialógica es el *intercambio*. Por encima de estas unidades, según este grupo de investigación, hay unidades superiores, como el *diálogo* o *secuencia dialógica*, y por debajo, unidades inferiores, como el *acto* y el *subacto*. Así pues, para este grupo, una intervención puede formarse por un acto o por varios; el *acto*, a su vez, representa por sí mismo una acción comunicativa aislable, y está formado por una unidad informativa mínima que se denomina *subacto*. Briz y Pons Bordería (2010: 332) utilizan el siguiente ejemplo para explicar estos conceptos:

“P1: #{a ese paso no adelgazarás} {eh?}#



puede aparecer en *actos*, *subactos*, *intervenciones* y *diálogos*. En las unidades monológicas, este conector puede constituir acto por sí mismo; o puede encontrarse formando parte de un acto, sin constituir un subacto; o puede formar un subacto por sí mismo. De otra parte, en el ámbito del diálogo, *bueno* puede aparecer en intervenciones reactivo-iniciativas, situándose en la parte reactiva de la intervención (en posición inicial), o en intervenciones iniciativas simples o compuestas.

En resumidas cuentas, las posiciones pertinentes de *bueno* en el discurso son tres: en *posición inicial*, este conector se relaciona con la expresión del acuerdo, al aparecer al inicio de acto y de intervención de reacción; en *posición inicial de diálogo*, se vincula al cambio de tópico; en *posición inicial de acto*, expresa valor modal de atenuación (intenta evitar responsabilidades sobre lo dicho); en *posición inicial de subacto en el interior del acto*, *bueno* se asocia con valores reformulativos; además, dicho conector puede aparecer en *posición intermedia*, donde adquiere valores formulativos (en ese caso, constituye un subacto adyacente); y en *posición final*, caso en que *bueno* se vincula a valores modales de atenuación/intensificación (Briz y Pons Bordería, 2010: 344-345).

Desde nuestro punto de vista, el estudio desarrollado por Briz y Pons Bordería consigue dar cuenta de los valores de los MD a partir de su asociación y posición en las unidades discursivas, lo que nos permite afirmar que tal propuesta es un hallazgo en lo que tanto a la movilidad distribucional como a la polifuncionalidad de los MD se refiere, puesto que, sin duda, este modelo consigue probar que “la variación funcional de los marcadores del discurso está limitada por su posición discursiva y por el tipo de unidad en que se integran” (Briz y Pons Bordería, 2010: 328). Cabe destacar, además, que el estudio de los MD del español desde esta perspectiva –la relación entre MD y su posición en las unidades discursivas– puede contribuir, sobremanera, a los estudios que investigan el tratamiento de la polifuncionalidad de estas partículas discursivas; lo que es una de las carencias más significativas en lo que respecta a los trabajos que se desarrollan en este campo de investigación. Esto es lo que también afirman Briz y Pons Bordería (2010) al señalar que,

(...) la combinación de los criterios de posición y de unidad discursiva abre una nueva vía de estudio para el tratamiento de

---

C1: #sí↓ # # he perdido un poquito↑#”

donde P1 es una intervención iniciativa y C1 una intervención reactiva; P1 y C1 constituyen un intercambio; los actos son las unidades que están entre signos sostenidos (#) y los subactos entre claves.

una de las características más recurrentes de los marcadores del discurso: su polifuncionalidad. Así, hablar de concesividad en el caso de *bueno* como preludio a un rechazo solo se puede explicar por relación a la unidad intervención (reactiva) en que aparece; por su parte, su valor de minimización de la aseveración se mide respecto a la unidad acto (Briz y Pons Bordería, 2010: 337).

Lo dicho hasta aquí, sobre todo con respecto a la propuesta de Briz y Pons Bordería (2010), nos hace concluir que la movilidad sintáctica o distribucional de los MD (o la posición discursiva de los MD, conforme a estos autores) es un aspecto de significativa importancia porque nos permite entender, con mayor exactitud, el funcionamiento de estas partículas en los discursos oral y escrito, así como nos posibilita comprender e interpretar los diversos sentidos que se pueden desprender de su uso. Por todo ello, dicho aspecto debería recibir mayor atención por parte no solo de los investigadores, autores de manuales de ELE, gramáticas y diccionarios sino también de los docentes en las clases de ELE. Asimismo, se trata de una caracterización muy importante que, además de identificar a estas partículas discursivas, las diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilita al aprendiz de ELE el reconocimiento y el aprendizaje de los MD.

### 3. Tratamiento de la movilidad sintáctica de los MD en los manuales de ELE

La movilidad sintáctica o distribucional de los marcadores del discurso es una realidad lingüística y su enseñanza en las clases de ELE contribuiría al aprendizaje de estos elementos discursivos. Pese a la importancia de la movilidad sintáctica para el aprendizaje de los marcadores, en los manuales de ELE, apenas se observa el tratamiento de estas partículas discursivas en relación con el aspecto referido.

Así pues, de entre los 10 manuales analizados, solo tres tratan de la movilidad distribucional o sintáctica de los MD, es decir, su posición inicial, intermedia y final en los enunciados. Por lo general, los pocos manuales que tratan este aspecto sintáctico de los MD lo hacen en relación con la pausa (o entonación) y con el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación. Así pues, nos encontramos con los siguientes *manuales de nivel B2* que tratan de la movilidad sintáctica de los MD y su relación (o no) con la pausa y el acompañamiento de la puntuación:

- a) el manual *Destino Erasmus 2* (p.90) que o bien presenta algunos conectores consecutivos (*por [lo] tanto, en consecuencia y por*

*consiguiente*) como marcadores de gran movilidad distribucional –“posición libre (inicial, media o final)”–, pero sin hacer ninguna relación con la pausa o la puntuación, o bien presenta (p.121 del mismo manual) los conectores contraargumentativos (*en cambio* y *por el contrario*) según su movilidad sintáctica (“posición inicial de un nuevo enunciado”) y en relación con la pausa (“seguido de pausa”).

- b) Otro ejemplo es el manual *Nuevo Ven 3* (p. 68) que introduce los conectores consecutivos (*por consiguiente*, *por lo tanto*, *por eso*, *así pues*, etc.) según su movilidad sintáctica y el correspondiente acompañamiento de la puntuación (“principio de la frase y van seguidos de coma”).

De otra manera, también nos encontramos con manuales de nivel B2 que no hablan directamente de la movilidad sintáctica de los MD, sino que los tratan solo en relación con la pausa y el correspondiente acompañamiento de los signos de puntuación: el manual *Nuevo Ven 3* (p.47), por ejemplo, introduce marcadores, tales como, *por lo tanto*, *así que*, etc. a partir de sus funciones en el discurso y su acompañamiento con los signos de puntuación, pero no menciona nada respecto de la movilidad sintáctica de esas unidades.

En relación con los *manuales de nivel C1*, solo uno, entre los cinco que elegimos para este nivel, introduce este aspecto. Se trata del manual *El Ventilador* (p.64), que presenta, en un ejercicio, los conectores consecutivos *pues* (“posición en la frase: no inicial”, entre comas), *por lo tanto*, *en consecuencia*, *por eso*, *por ello*, *de ahí que*, *así que* (“posición en la frase: inicial”). Además, en el mismo manual (p.65) se presentan como conectores contraargumentativos los marcadores *sin embargo*, *no obstante*, *de todos modos*, *de todas formas*, etc., los cuales “suelen ir precedidos de un punto, o aparecer en el inicio de un párrafo”, aunque disponen de una peculiaridad “una gran movilidad sintáctica dentro de la frase”; salvo, según este método, los conectores contraargumentativos *pero* y *ahora bien* que “tienen fija su posición al principio”.

Un aspecto interesante relacionado con el tratamiento de la movilidad distribucional de los MD en los manuales analizados es el hecho de que el grupo de los conectores *consecutivos* y *contraargumentativos* ha sido el único tratado desde el punto de vista de su movilidad sintáctica (también en relación con la pausa y con los signos de puntuación que acompañan los

MD)<sup>4</sup>. Al parecer, la especial atención que prestan los manuales a estos dos tipos de conectores se debe a que dichos elementos actúan como importantes mecanismos de cohesión textual de textos expositivo-argumentativos que, en los niveles B2 y C1, según propugna el MCER, es donde se debe dar un mayor énfasis en su aprendizaje. En este sentido, en el descriptor “La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia”, el MCER sostiene que el estudiante de nivel B2 debe aprender a utilizar “(...) *cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza[r] con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; (...)*” (MCER, § 3.6). Y para el nivel C1, dentro de este mismo descriptor, el MCER propugna que el aprendiz de este nivel debe producir “(...) *un discurso claro, fluido y bien estructurado y posee[r] el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.*” (MCER, § 3.6).

A fin de ponerse de acuerdo con estas orientaciones del MCER para ambos niveles, los manuales, en general, plantean actividades y ejercicios donde los conectores consecutivos y contraargumentativos (más bien, el uso de estas unidades en relación con su movilidad sintáctica, con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan) aparecen casi como el único mecanismo de cohesión de los que se debe valer el aprendiz de estos niveles para conseguir producir textos expositivo-argumentativos claros, fluidos y correctamente estructurados. En otras palabras, estos conectores se presentan como nexos, conjunciones o enlaces que sirven para introducir oraciones consecutivas y adversativas, bien en secciones que tratan de comunicación escrita, donde se da énfasis en el aprendizaje de los textos expositivo-argumentativos, bien en las que tratan de contenidos gramaticales. Ahora bien, aunque el propósito de la enseñanza de dichos conectores sea el aprendizaje de estructuras adversativas y consecutivas a partir de explicaciones basadas en una perspectiva completamente gramatical, lo que, quizás, se deba a lo complejo que es el tratamiento de los conectores desde una perspectiva pragmática, en estos manuales, los ejemplos utilizados para ilustrar dichas explicaciones muestran conectores consecutivos y contraargumentativos empleados desde una perspectiva semántico-pragmática y no oracional. Tal es el caso de los siguientes ejemplos:

---

4 | En general, además de los conectores consecutivos y contraargumentativos, en estos manuales, también aparecen, junto a estos conectores, las conjunciones causales, a que muchos manuales denominan conectores causales. Pero, no los hemos considerado como objeto de nuestro análisis ya que este tipo de conector, los causales, no son marcadores del discurso sino conectores sintáctico-proposicionales.

“El 90% de las lenguas está en peligro y no existen políticas concretas de freno. Es, *por lo tanto*, necesario comenzar algún tipo de acción” (*Destino Erasmus* 2: p. 90), y  
“No nos queda dinero. *Por consiguiente*, no podemos ir al restaurante” (*Nuevo Ven* 3: p. 68).

Donde el uso de los conectores consecutivos *por lo tanto* y *por consiguiente* se adecua al valor semántico-pragmático que, por lo común, se les suelen otorgar a estas unidades, esto es: “(...) conectores que fundamentan su paso de un antecedente al consecuente en un razonamiento” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.3.).

De igual modo, este aspecto también se observa con el uso de conectores contraargumentativos que, al igual que los conectores consecutivos, se introducen a partir de explicaciones que parten de la sintaxis oracional y no de la pragmática. Sin embargo, en los ejemplos presentados para ilustrar dichas explicaciones, se nota que los conectores contraargumentativos utilizados tienen sus valores semántico-pragmáticos bien definidos. Esto es lo que se observa en los siguientes ejemplos:

“En la península hace bastante frío. *En cambio*, en Canarias hace calor” (*Destino Erasmus* 2: p. 121), y  
“(...) Tiene muchas aficiones, no se aburre. *Sin embargo*, no pasa mucho tiempo dedicándose a esas aficiones, porque estudia muchas horas (...)” (*Nuevo Ven* 3: p. 33).

Como se puede apreciar en estos ejemplos, los conectores contraargumentativos *en cambio* y *sin embargo* son usados de acuerdo con los valores semántico-pragmáticos que se plantean como adecuados para estas unidades. Es decir, *en cambio*, precisamente en este ejemplo citado donde la contraargumentación no llega a ser una verdadera oposición de contrariedad, muestra un significado de contraste entre los miembros del discurso que vincula (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.4.2.)<sup>5</sup>; mientras que el conector *sin embargo*, en el otro ejemplo citado, muestra que el miembro del discurso que introduce (“Sin embargo, no pasa mucho tiempo dedicándose a esas aficiones, porque estudia muchas horas...”) es una conclusión contraria que elimina cualquier otra conclusión que se pudiera inferir del primer miembro (“Tiene muchas aficiones, no se aburre...”) (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: § 63.3.4.7.).

---

5 | Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.3.4.2.), el significado de “contraste” del conector *en cambio* hace que este conector sea preferible a otros conectores, como, por ejemplo, el conector *por el contrario*.

En síntesis, el análisis del tratamiento de la movilidad sintáctica o distribucional de los MD, en los manuales, nos muestra que dichos métodos presentan distintas perspectivas para hacer comprender los marcadores a un aprendiz de español: es decir, por un lado, introducen explicaciones de carácter gramatical, basadas en la sintaxis oracional, y cuyo objetivo es hacer que el aprendiz comprenda el uso de conectores sintáctico-proposicionales entremezclados con conectores pragmáticos; y, por otro lado, ilustran estas explicaciones a partir de ejemplos en los que los significados de las unidades explicadas, precisamente de los conectores discursivos, se ve bien definido desde un punto de vista semántico-pragmático. Esta forma resulta, desde la perspectiva didáctico-lingüística, compleja para el aprendiz, pues, en cierta manera, confunde, aún más si cabe, el aprendizaje de los marcadores de esta clase, ya que no hay congruencia entre las explicaciones presentadas y los ejemplos que muestran el uso de estas partículas discursivas.

Por otra parte, en nuestro análisis, nos hemos encontrado con otro tipo de equivocación que estos métodos suelen cometer al explicar la movilidad sintáctica de los MD y el uso de estas unidades en relación con la pausa y con los signos de puntuación que los acompañan. Es decir, algunos manuales, como los que hemos citado en este apartado, limitan la distribución sintáctica de algunos marcadores dentro del miembro del discurso en el que se encuentran estas unidades, tal es el caso del manual *Destino Erasmus 2* (p.121) que afirma que los conectores *en cambio* y *por el contrario* expresan un significado de contraste, se usan en el inicio del enunciado y van seguidos de pausa. Dicha afirmación puede resultar confusa para el aprendiz que habrá de enfrentarse (mucho más en los niveles avanzados y superiores de aprendizaje de ELE) a la lectura de diversos géneros de textos donde, desde luego, estos marcadores se presentan con una mayor libertad de posición dentro del enunciado y, por consiguiente, ocupando otras posiciones además de la inicial; tampoco habrán de aparecer únicamente seguidos de pausa (cfr. Fuentes Rodríguez: 2009; Montolío Durán: 2001), como se afirma en el manual en cuestión.

Asimismo, según hemos visto más arriba, el manual *El Ventilador* (p.64), al introducir los conectores consecutivos *por lo tanto*, *en consecuencia*, *por eso*, *por ello*, *de ahí que* y *así que*, sostiene que todos estos conectores tienen su posición fija en el inicio de la frase. Sin embargo, sabemos que dicha afirmación no es del todo válida, pues los dos primeros conectores citados (*por lo tanto* y *en consecuencia*) frecuentemente presentan gran libertad de posición dentro del segundo miembro del discurso en el que se incluyen (cfr. Montolío Durán: 2001).

En definitiva, la forma como algunos manuales de niveles avanzado y superior introducen la movilidad sintáctica de los marcadores, además de ser muy general, no valora una de las características más importantes de dicho aspecto sintáctico y que, en efecto, podría facilitar la comprensión de estas unidades: la distribución sintáctica de los MD ayuda en la identificación de estas unidades discursivas y, además –y según hemos comentado anteriormente–, los diferencia de las conjunciones. Esta característica, por supuesto, cuando bien explicada en los manuales contribuiría sobremanera al aprendizaje de estas partículas.

En suma, según lo expuesto anteriormente, el tipo de introducción que hemos analizado en estos métodos se muestra confusa y equivocada al no reflejar con exactitud el uso en la lengua de los conectores que describen. En consecuencia, los aprendices de ELE de los niveles de que nos ocupamos aquí, al enfrentarse a este problema (y también al enfrentarse a la propia ausencia del tratamiento de la distribución sintáctica de los MD, puesto que, de entre los 10 manuales investigados, solamente tres destacan este aspecto), ni serán capaces de adquirir por completo el funcionamiento de los pocos conectores que se introducen en estos métodos ni, por consiguiente, de comprenderlos ni de emplearlos adecuadamente.

### *3.1. Los tipos de ejercicios para practicar el uso de los MD en los manuales de ELE*

Tras la descripción y la revisión de los principales tipos de ejercicios destinados a la práctica de uso de los MD, hemos comprobado que, de entre todos los ejercicios que se presentan en los manuales analizados, los ejercicios de rellenar huecos son los más frecuentes<sup>6</sup>. La mayoría de los ejercicios de este tipo proponen una lista cerrada de MD con los que el aprendiz debe trabajar, si bien es verdad que en muchos manuales también nos hemos encontrado con ejercicios de este carácter en los que no se presenta ningún tipo de lista. En este último caso, pensamos que, dado el propio carácter semántico-pragmático de los MD, el ejercicio podría conllevar ciertos problemas para el aprendizaje de estas unidades. En otros términos, –y según explica Portolés, (1998:158)– si se propone al aprendiz un ejercicio donde este tenga que rellenar con marcadores los huecos en blanco de un texto o enunciados sueltos sin que se le presente, antes, una lista de los probables marcadores

---

6 | Son ejercicios típicos de completar textos o enunciados con una lista de marcadores que, en general, los manuales ofrecen a los alumnos.

que pueden servir para completar los contextos propuestos, podría ser posible que el marcador que eligiera este estudiante, aunque pareciera pragmáticamente extraño, no fuera agramatical y, consiguientemente, resulte difícil de corregir para el profesor. Para ilustrar este problema, el autor acotado (1998:158) nos presenta el siguiente ejemplo:

“María es inteligente, \_\_\_\_\_, su hermano no lo es”.

Donde, conforme a este autor, se podría completar con diversos marcadores, tales como, *pero, en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante*, etc. o bien con otros más complejos de ser entendidos en este contexto, como, por ejemplo, *por tanto* o *en consecuencia*, los cuales nos forzarían a buscar un contexto que justificara dicha elección. Así, ante estas diversas posibilidades de respuestas, creemos que lo ideal es que los manuales y los propios profesores sean los que propongan los MD para rellenar los huecos de los ejercicios (al final, no inútilmente resultan más cómodos de corregir para el profesor y son muy pautados para el aprendiz, frente a los ejercicios de uso libre en un texto<sup>7</sup>, por ejemplo) (Montañez Mesas, 2009: 3-4).

Pues bien, a nuestro entender, los ejercicios del tipo rellenar huecos (sobre todo los que no ofrecen las listas de MD para los aprendices) no suelen resultar eficientes para el aprendizaje de estas unidades ya que tanto manuales como profesores, por lo común, no se preocupan en hacer explícito en el aprendiz el valor del hueco así como el valor de la estructura en que se señala ese hueco (Montañez Mesas, 2009: 4). Para esta autora, el espacio vacante entre los enunciados indica al estudiante la *posición*<sup>8</sup> del MD, es un hueco de carácter funcional que dar indicios de la posición en que cada marcador debe aparecer, revelando, consiguientemente, su función en el discurso (Montañez Mesas, 2009: 5).

Ahora bien, pensamos que el tipo de ejercicio de rellenar huecos podría resultar eficaz siempre y cuando el profesor, en sus clases, se sirva de teorías (fruto de investigaciones más recientes) y de herramientas que ya dispone, como los diccionarios de marcadores o partículas discursivas (Fuentes Rodríguez, 2009; Santos Río, 2003; Briz, Portolés, Pons Bordería,

---

7 | Consisten en una propuesta abierta que se centra en escribir un género textual elegido por el propio estudiante y, en general, no se ofrecen listas cerradas de MD, con lo cual no se tiene la obligación de utilizar todos y cada uno de los marcadores que se proponen.

8 | Montañez Mesas (2007 y 2009) considera que la *posición discursiva* y la prosodia son los rasgos más importantes que permiten describir los distintos usos de un MD.



eds., 2008), para hacer ver al estudiante el porqué de los huecos que se presentan entre los enunciados.

#### 4. Conclusiones

En primer lugar, cabe reiterar que el estudio de los MD en relación con su movilidad sintáctica o distribucional (o la posición discursiva) revela que las posiciones, que ocupa un MD, permiten “predecir qué funciones puede (y no puede) desempeñar dicho marcador” (Briz y Pons Bordería, 2008: 150).

En segundo lugar, es importante resaltar que el tratamiento de la movilidad sintáctica o distribucional de los MD (o posición discursiva) puede ser de gran utilidad para la enseñanza de estas partículas discursivas en las clases de ELE, puesto que contribuye, de modo natural y eficaz, al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, concretamente de las expresiones oral y escrita. Sin embargo, pese a la importancia de este aspecto para la enseñanza y aprendizaje de los MD, los manuales de nivel avanzado y superior que analizamos no presentan suficientes informaciones sobre la movilidad sintáctica de los MD como para que un aprendiz de español pueda llegar a comprender el funcionamiento de estas unidades discursivas.

En conclusión, nuestro análisis trata de concienciar y ayudar al profesor e, incluso, al aprendiz de ELE a entender que el uso de los MD, tanto en el discurso escrito como en el oral, puede ser mejor aprendido a partir del estudio y de la práctica de uso de estas unidades discursivas en relación con su movilidad distribucional o posición discursiva.

#### Referencias bibliográficas

- BRIZ, A., PONS BORDERÍA, S. y PORTOLÉS, J. (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, [en línea], disponible en <[www.dpde.es](http://www.dpde.es)>.
- BRIZ, A. y PONS BORDERÍA, S. (2010): “Unidades, marcadores discursivos y posición”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 327-358.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y TORDESILLAS, M. (2001): *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*, Madrid: Gredos.
- LLAMAS SAÍZ, C. (2010): “Los marcadores del discurso y su sintaxis”, en ACÍN, E. y LOUREDA, Ó. (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, pp. 183-239.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS, J. (1999): “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, tomo 3, pp. 4051-4213.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2007): *Marcadores discursivos y posición final. A propósito de ¿eh? y ¿no?*, Trabajo de investigación (inédito), Valencia, Dpto. Filología Española, Universitat de València.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2009): “La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los MD en la clase de E/LE”, en *Revista del V Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, [en línea], disponible en <[www.uv.es/foroele](http://www.uv.es/foroele)>.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- ROULET, E. et al (1991): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang, 3ª ed. (1ª ed., 1985).
- ROULET, Eddy et al (2001): *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berna: Peter Lang.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.

## Manuales de ELE analizados (corpus)

ÁLVAREZ RAMOS, D. *et al* (2008): *Destino Erasmus 2*, Madrid: SGEL.

BLANCO, C. *et al* (2006), *Prisma consolida*, Madrid: Edinumen.

BLANCO, C. *et al* (2007): *Prisma avanza*, Madrid: Edinumen.

CASTRO VIÚDEZ, F. *et al* (2007): *Español en marcha 4*, Madrid: SGEL.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (2006), *El Ventilador*, Barcelona: Difusión.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. *et al* (2008), *Español lengua viva 4*, Madrid: Santillana.

MARCOS DE LA LOSA, M. C. *et al* (2006), *Punto final*, Madrid. EDELSA.

MARÍN, F. *et al* (2007): *Nuevo ven 3*, Madrid: EDELSA.

NATAL, E. *et al* (2007): *Español lengua viva 3*, Madrid: Santillana.

SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al* (2005), *Español sin fronteras 3*, Madrid: SGEL.

# POSSÍVEIS DIFICULDADES NO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA PELAS SEMELHANÇAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Barbara Jaine de Melo Barbosa  
Orientadora: Luciana Pitwak

## Introdução

Provar a semelhança entre o português e o espanhol é apenas questão de constatação. O histórico de ambas as línguas apresenta-as como irmãs que, ao mesmo tempo em que reproduzem com bastante fidelidade os traços da mãe comum, aproximam-se muito uma da outra. “*De fato, dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si*” (P. de Almeida, 1995, p.14). A afinidade entre as nossas línguas, porém, não é uniforme, ou seja, não atinge do mesmo modo os diferentes aspectos delas, nem apresenta o mesmo nível entre os diversos falantes.

A vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa *interlíngua*, mais ou menos distante da meta. Facilmente a *fossilização* toma conta, inviabilizando qualquer progresso.

O português brasileiro tem um papel na aquisição de uma extensa área da gramática do espanhol. Atuando no nível de intake, ele afeta a compreensão, o processamento e a retenção de uma série de regras da L2 que termina por afetar as escolhas feitas, deixando na interlíngua uma série de marcas, mais ou menos clara da LM dos aprendizes.

Segundo a classificação de Corder (1992) há dois tipos de transferência:

Empréstimos que funcionam quando as línguas estão muito próximas; a estratégia deixa de funcionar em casos em que há uma semelhança moderada. De todo modo, sempre e fenômeno da performance e estratégia comunicativa; Transferências estruturais fazem parte da aprendizagem de uma língua como parte da competência lingüística. Corder (1992)

A transferência opera na aprendizagem de espanhol por brasileiros, tanto nos frequentes empréstimos linguísticos quanto na morfossintaxe, provocando alterações estruturais, algumas das quais se podem observar nos estágios de interlíngua (Brabo 2001). Ela se manifesta também nas simplificações, empréstimos e decalques semânticos e sintáticos, também como na tradução literal.

## Aprendizagem e avaliação em LE

Tendo como preocupação os requisitos necessários para um bom rendimento em provas de LE, é importante destacar que para analisar as questões de LE não se pode saber apenas o significado (tradução) das palavras, é necessário saber o que essas palavras representam no contexto onde estão inseridas. Como Fraga (2001, p.14) ressalta: *“As palavras não têm significado em si, se uma palavra significa é porque tem textualidade, a sua interpretação é resultado de um discurso que a sustenta, que a insere em uma realidade significativa”*.

Sobre a aprendizagem, Jordão (s/d, p.08) defende que:

[...] aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. Assim, o espaço de sala de aula é percebido como local de formação de subjetividades. (JORDÃO, s/d, p.08)

Tal afirmativa nos leva a acreditar que o ensino de LE deveriam ser desenvolvidas quatro habilidades: ler; escrever; ouvir e falar; e a avaliação das mesmas. Entretanto, a metodologia de ensino é voltada para a gramática, tradução e interpretação de textos, pois são itens exigidos por vestibulares e recentemente pelo ENEM.

Sobre a avaliação, Fraga (2001, p. 50-51) é concisa:

Gostaríamos que a avaliação, na sua prática diária, fosse encarada como um auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem cujo objetivo não estivesse centrado na aprovação ou reprovação do aluno, mas no sentido de realimentar o planejamento, identificando os pontos fortes e fracos da aprendizagem, apontando para as dificuldades e para formas de melhor resolvê-las. (FRAGA, 2001, p. 50-51)

Através dessa citação percebe-se que a avaliação deveria ter como objetivo analisar se o aluno está aprendendo o que lhe é ensinado e se o mesmo é capaz de utilizar esse conhecimento. E, sendo o resultado negativo, um novo planejamento de ensino deveria ser colocado em prática. A avaliação seria uma ferramenta fundamental no processo de ensino, verificando os pontos fortes e fracos, revelando as dificuldades.

As provas de LE do ENEM são apresentadas de forma objetiva, sendo questões de múltipla escolha, em sua maioria compostos de textos para compreensão, além de tópicos gramaticais.

Essa preocupação do ENEM em apresentar textos para leitura e interpretação visa avaliar se o aluno está preparado para se deparar com os diversos tipos de textos em LE, já que há grande diversidade de materiais publicados na internet e em meios de comunicação, de fácil acesso ao público.

Avaliando a leitura no teste, seja ele vestibular ou ENEM, Fraga (2001, p. 53) ressalta que *“no caso específico da língua estrangeira, pode-se perguntar pelo significado de palavras, por fatos isolados do texto, bem como solicitar conclusões e julgamentos”*.

Os professores de LE devem estar atentos ao rendimento dos alunos, pois, segundo Picanço (2009, p. 37): *“Se nossos alunos da escola básica têm mostrado, no geral, uma baixa capacidade de leitura e produção de texto em língua materna é de suspeitar que o resultado não seja muito animador em LE”*. Ao notar um baixo rendimento em LE, os professores devem conversar com os demais professores e questionar se esse rendimento é apenas em LE ou nas outras disciplinas também.

Foram avaliados quarenta e nove alunos divididos em duas turmas do terceiro ano do ensino médio da escola estadual Plácido de Castro do município de Jaru, no interior de Rondônia. Entre esses quarenta e nove alunos, catorze deles fazem ou já fizeram algum curso particular de Língua Estrangeira ou curso preparatório para o ENEM que contém disciplinas de Língua Estrangeira. Ou seja, aproximadamente 28,5% dos alunos possuem algum tipo de experiência com LE, como mostra a figura 1:



Fig. 1

Após a aplicação dos simulados média dos alunos que já fizeram ou fazem cursos de ELE fora do âmbito escolar na disciplina de espanhol foi 3,78. Já os que nunca fizeram algum curso de ELE, 2,85 (as notas poderiam variar de 0 a 10). Foi observado que um número considerável de erros devia-se ao fato de que os alunos se faziam interpretações textuais aceitáveis apenas na língua portuguesa, tendo um significado completamente diferente em língua espanhola, isto é, os alunos se apegavam aos seus conhecimentos prévios em suas LM, fazendo com que esta interferisse em suas interpretações e respostas às questões em LE.

## Discussão

Para que a transferência se constitua como caminho uma nova aprendizagem é necessário que exista alguma semelhança entre o conhecimento prévio e o subsequente. Essa interação desses elementos levou a psicologia behaviorista a propor dois tipos de transferência: a transferência positiva, quando uma aprendizagem prévia contribui para que se aborde com mais facilidade uma nova aprendizagem. E a transferência negativa, que é quando conhecimentos anteriormente existentes entorpecem a nova aprendizagem, dando lugar a confusões e equívocos.

Brown (1987/1994) caracteriza os estágios iniciais de aprendizagem de uma L2 pela transferência interlingual da LM ou interferência interlingual não somente da L1, como também da L2 na aprendizagem de uma L3. Fernández (1997) ressalta que *“as dificuldades e erros dos alunos eram atribuídos à transferência negativa dos hábitos da LM”*.

Na apreciação dos diferentes sentidos que intervêm entre os membros de um conjunto formalmente ligado o é sempre inclinado a guiar-se inconscientemente pelas categorias da sua própria língua. Daí os problemas semânticos que se reduzem com as devidas considerações, a problemas de tradução.

Segundo Locke, *“as palavras, na sua significação primária, estão simplesmente no lugar das ideias na mente de quem as usa”*, todavia se o significado de uma palavra fosse uma imagem mental, não teríamos como compartilhar os mesmos significados, pois cada um usaria uma palavra com seu próprio significado privado, a imagem evocada em sua mente.

O erro de Locke, assim como dos alunos avaliados nessa pesquisa, consiste em considerar as palavras isoladas. Desconsiderando que as palavras só têm significado no contexto de um enunciado. Só a partir dos enunciados completos é que se pode pôr a pergunta pelo significado de uma palavra.

### **Considerações Finais**

A partir dessas análises foram quebrados preconceitos de que o espanhol é uma língua fácil, que não precisa ser estudada, e que qualquer falante da língua portuguesa pode se desenrolar ao se comunicar com um falante da língua espanhola.

Apesar de a língua espanhola ser muita semelhante à língua portuguesa, o que a princípio torna essa comunicação uma tarefa fácil, é necessário um cuidado minucioso ao interpretar e emitir os enunciados, para que não ocorram equívocos propiciados de costumes oriundos da LM.

Levamos em consideração também que esse déficit quanto à interpretação textual tenha procedência de uma deficiência na interpretação da própria LM, partido da ideia de que a qualidade da transferência que se produz durante uma nova aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade da primeira aprendizagem. Se esta foi satisfatória, seu peso sobre a nova aprendizagem será muito mais considerável do que se houvesse sido



apenas superficial. Ou seja, a aquisição de uma segunda língua é influenciada pela medida em que a primeira se desenvolveu.

## Referências

- BRABO, OTERO, M.L (2001) *Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP.
- BROWN, H. D. (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall. Regents.
- \_\_\_\_\_. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Second Edition. New Jersey. Prentice Hall.
- CORDER, S.P. (1992) A role for the mother tongue. In: GASS, S& SELINKER, L *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition. Philadelphia.
- FERNANDEZ, S (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FRAGA, Sandra Madalena da Rocha. *Língua estrangeira moderna no vestibular: Que conhecimento lingüístico é exigido nas provas de língua espanhola?* Porto Alegre, 2001.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *O ensino de línguas estrangeiras \_ de código a discurso*. UFPR. (s/d).
- LOCKE. *ensaios sobre o entendimento humano*, livro II, cap. II, § 2.
- PICANÇO, D. *Diálogos latinoamericanos y autores*. In: *O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil*. Universidad de Aarhus. Dinamarca, 2009. p. 37.
- PAZ DE ALMEIDA F., J. C., 1995 *Português para estrangeiros - Interface com o espanhol*. Pontes Editores, Campinas, S. P.
- Questões de Língua Espanhola pertencentes ao ENEM 2010 disponíveis no site: <http://www.mundovestibular.com.br/categories/Enem/> Acessado 10 de Outubro de 2011.

Questões de Língua Espanhola pertencentes ao vestibular da UNIR, 2010, disponíveis no site: <http://www.processoseletivo.unir.br/> Acessado em 10 de Outubro de 2011.

# A LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO: O USO DE MATERIAL AUTÊNTICO EM SALA DE AULA

*Bianca Agarie*

## **Introdução**

Há anos o ensino de espanhol busca seu espaço na educação básica em nosso país. Muitos projetos de lei tentaram incluir o espanhol como língua estrangeira nas escolas. Entretanto, somente com a lei 11.161 de 2005, foi possível vislumbrar o início da inserção do espanhol no ensino regular. Tal lei fez com que crescesse, ainda que lenta e gradativamente, a oferta de espanhol,

A definição do ensino de língua espanhola, formalizada pela “lei do espanhol”, como é mais comumente conhecida a lei 11.161, também evidenciou a necessidade da criação de documentos oficiais específicos para essa disciplina. Em 2006, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino médio: conhecimentos de espanhol, diretrizes que não trazem normas ou conteúdos a serem seguidos, mas norteiam o trabalho do professor no sentido de sinalizar rumos, de forma não dogmática, pois entende a diversidade de cada sistema de ensino e contexto.

Um dos temas tratados nesse documento é a utilização de material didático (uso de material pronto ou produção de material próprio), em que afirma que o material didático é um conjunto de recursos de que se vale o professor em sua prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 154). O documento afirma ainda que o ensino não deve apoiar-se apenas em um tipo de material, visto que um único tipo não contempla todos os aspectos relacionados com a língua. Antes disso, o professor deve valer-se de uma infinidade de recursos que possam contribuir para alcançar os objetivos estabelecidos para o curso como um todo.

Além dos materiais produzidos para fins didáticos, o professor pode (e deve) valer-se de materiais produzidos por e para nativos: os materiais autênticos. Tais materiais são de grande valia para a inserção sociocultural no meio em que foi produzido. Os materiais autênticos não foram criados para fins didáticos e por isso auxiliam para que o aluno tenha um contato direto com a língua-alvo. Segundo Carvalho (1993, p. 118-119), o uso de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais e a usar expressões em determinados contextos, bem como na assimilação de informações socioculturais que auxiliam no entendimento e uso da língua estrangeira.

### **Referencial teórico**

Segundo Leffa (2008, p. 15). “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. E para que tal aprendizagem ocorra, o material preparado deve se adequar ao nível de conhecimento que o aluno possui. O conhecimento prévio deve servir de base para que ele alcance o que ainda não sabe. O autor ainda acrescenta que o “material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2008, p. 17).

Para que se escolha o material a ser utilizado é importante, primeiramente, definir os objetivos de aprendizagem, que caracterizam o que esperamos que o aluno desenvolva ao final de um curso ou de uma aula. Para tanto, é importante considerar as diretrizes das Orientações Curriculares específicas para o espanhol, nas quais observou-se que, quanto às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua estrangeira, devem ser focadas “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 87). O documento afirma ainda que a escola não deve desenvolver o ensino de língua estrangeira pensando num método meramente instrumental, desvinculado de valores culturais e sociais. Pensando assim, a disciplina de língua estrangeira na educação básica visa não somente o ensino de um idioma estrangeiro, mas também contribuir para a formação do indivíduo, expondo-o a novas culturas para que ele possa entendê-las e interaja com elas. “Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Para Widdowson (1991, p. 36-37), “o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso”, ou seja, não basta que o aluno tenha o conhecimento gramatical da língua, mas que possa utilizá-la em seu contexto, que ele consiga comunicar-se por meio dela em situações de real uso. Leffa (2008, p. 27) coloca que muitas vezes o aluno não consegue transferir para o mundo real o que aprendeu na escola; por isso, uso do material autêntico pode facilitar essa transferência de aprendizagem, Segundo Mennuto (2013, p. 23), o aluno, enquanto aprende a língua estrangeira, não deve limitar-se a escutar discursos orais que não reflitam as situações reais. Somente a fala do professor (na maioria brasileiros) ou áudios que não expressem sotaques e maneiras de falar cotidianas e coloquiais apenas fazem com que o aluno tenha dificuldades ao se deparar com a fala de um nativo, provocando desânimo.

A autora ainda acrescenta que

Entre las grandes ventajas que nos proporcionan los materiales auténticos están: son motivantes, son ricos en contenidos culturales, nos muestran la realidad de los países en donde se habla la lengua en cuestión, el estilo de vida de las personas que la hablan, sus formas de vestir, sus gestos y esto permite que el alumno se involucre más con el idioma. (MENNUTTO, 2013, p. 23)

Os materiais didáticos são importantes para o entendimento da língua. Entretanto, é o material autêntico que abre as portas para que o aluno possa conhecer melhor o mundo que envolve a língua estrangeira.

## Discussão

Mennuto (2013, p. 24) discorre acerca do uso de materiais autênticos para os níveis iniciais. Em geral, o uso desse tipo de material se reserva a níveis mais avançados porque o aluno já possui conhecimento de vocabulário e estruturas que facilitam a compreensão. Entretanto, os alunos de níveis iniciais podem ganhar muito com o contato com esse tipo de material. Para tanto, o professor deve selecionar um material que seja relevante e com o qual os alunos possam relacionar a sua própria experiência. Além disso, o professor deve guiar e apresentar previamente exercícios para facilitar a compreensão (MENNUTTO, 2013, p. 24). Portanto, os critérios para o uso desse tipo de material são importantíssimos para atingir os objetivos a que se propõe.

Segundo Chulim e Pérez (2013, p. 8-9), quando se utiliza material autêntico auditivo, é importante que se faça um planejamento em que se observe: a linguagem utilizada, esclarecimento do tipo de situação de comunicação, estabelecimento e esclarecimento ao aluno do tipo de atividade solicitada (responder perguntas, extrair informação específica), atenção à quantidade de vezes que se tem para escutar e realizar a tarefa. Isso quer dizer que antes de escolher o material devemos observar os diversos aspectos que envolvem a aula, principalmente o aluno e a forma como ele decodifica as informações. Tais indicações podem ser consideradas também para o uso de outros tipos de materiais autênticos.

Tomando como exemplo o uso de vídeos, verificamos que esse tipo de material é enriquecedor ao aluno, pois são explorados tanto aspectos auditivos como visuais. Um exemplo que oferecemos é o uso do vídeo *Novio sale horroroso en las fotos*, que poderia ser utilizado no nível básico. O vídeo mostra um rapaz que tem problemas ao tirar fotos por não ser fotogênico, pois a sua imagem nas fotos é pior do que sua aparência é em realidade.

A seguir organizamos o planejamento de uma proposta de atividade usando o vídeo citado.

| Tema: A aparência (a forma como uma pessoa se vê e como as outras a veem).<br>Público-alvo: adolescentes ou adultos<br>Nível: básico |                                                                                                                                                           |                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo                                                                                                                             | Atividade proposta                                                                                                                                        | Conhecimentos prévios                                                                      |
| calentamiento<br><br>Introduzir ao tema proposto.                                                                                    | Responder às perguntas oralmente:<br>¿Les gusta sacar fotos? ¿Salen bien en las fotos? ¿Qué les parece lo de sacar fotos 3x4?                             | Verbos de opinión,<br>Verbos de gusto                                                      |
| Formular hipóteses a partir de imagens                                                                                               | Observar as imagens (que o professor retira do vídeo) e formular hipóteses.                                                                               | características físicas, descrição de lugares, verbos de opinião, formulação de hipóteses. |
| Discutir sobre as conclusões do vídeo                                                                                                | Assistir o vídeo e contar histórias parecidas.                                                                                                            | Verbos no Pretérito Perfecto Compuesto e Pretérito Imperfecto.                             |
| Relacionar costumes de seu país com o de outro                                                                                       | Redigir um texto respondendo:<br>¿Cuál es la importancia de la imagen para nuestra sociedad y a otras de otros países?<br>Ou<br>¿Las apariencias engañan? | Organização de texto dissertativo.                                                         |

Observando a tabela verificamos que, com as primeiras atividades, intensificamos a comunicação oral e reavivamos conhecimentos gramaticais e de vocabulário anteriormente aprendidos.

É importante a atenção à duração do vídeo. Vídeos muito longos, por mais que sejam interessantes, fazem com que o aluno se disperse. O ideal é que a exibição tenha em torno de 5 minutos.

Ao término, os alunos poderão contar sobre sua própria experiência ou a de outra pessoa que tenha passado por alguma situação parecida. As discussões sobre o entendimento do vídeo e a relação da história da personagem com as histórias dos alunos faz com que eles se identifiquem. A visão da personagem sobre sua própria condição faz com que os alunos possam refletir sobre a importância da imagem em nossa sociedade, o que proporciona o desenvolvimento da última atividade, em que os alunos redigem um texto sobre a importância da imagem, seja em nossa sociedade ou em outros países.

Outro tipo de material autêntico que é ricamente utilizado em aulas de línguas é a tirinha de jornal. É um importante recurso, pois, segundo García, por meio dele

el alumno puede aprender no solamente cuestiones lingüísticas sino también puede aprender expresiones coloquiales, problemas sociales y económicos vida política así como también cultura. todo esto, lo puede ir adquiriendo el alumno de una manera amena y con humor (GARCÍA, 2013, p. 603).

A tirinha de jornal, portanto, se torna importante instrumento para os objetivos que propõem as Orientações Curriculares para o ensino de espanhol, pois evidenciam a expressividade de questões próprias de seu país de origem. Elas também podem tratar de situações que são comuns a qualquer sociedade. Temas cotidianos são muito frequentes em tais materiais e por isso podem ser intensamente utilizados para ampliar discussões, enfocando a produção oral e escrita.

A tirinha pode ser utilizada tanto para introduzir um tema como para ser centro da discussão. No exemplo a seguir, verificamos um tema cotidiano: a evolução das tecnologias e o seu reflexo na interação entre os homens.

Figura 1 – quadrinho on-line do personagem Gaturro



Fonte: site oficial gaturro.com

A tirinha da personagem Gaturro pode ser utilizada como introdução ao tema proposto, conforme planejamento a seguir.

| Tema: Uso das tecnologias e o distanciamento interpessoal<br>Público-alvo: adolescentes ou adultos<br>Nível: básico ou intermediário |                                                                                                                                            |                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Objetivo                                                                                                                             | Atividade proposta                                                                                                                         | Conhecimentos prévios                      |
| calentamiento<br>Introduzir ao tema proposto.                                                                                        | Observar a tirinha e responder:<br>¿Las nuevas tecnologías nos alejan de nuestra familia/amigos?                                           | Verbos de opinión                          |
| Expressar opinião sobre a frase.                                                                                                     | Discutir e opinar sobre a frase:<br>Te acerca a los que están lejos y te aleja de los que están cerca                                      | Verbos de opinión                          |
| Leitura e discussão de texto.                                                                                                        | A partir da leitura do texto Una mirada filosófica a las nuevas tecnologías comunicativas, de Jaime Nubiola (2013), discutir sobre o tema. | Depende da adaptação que se faça do texto. |

Nessa proposta, além de utilizar a tirinha de jornal, que introduz o tema, inserimos a leitura de um artigo de revista. Antes de introduzir a leitura do artigo, colocamos a frase que inicia o texto e que também o conclui. Com isso, buscamos iniciar uma discussão que provoque nos alunos a atenção aos tópicos que podem ser tema do texto. Nesse momento, o professor pode organizar as ideias principais na lousa, como um *brainstorm*.

Como colocamos anteriormente, será necessário fazer uma adaptação ao texto, pois este trata de vários aspectos que envolvem a tecnologia. A extensão e a relevância dos trechos dependerão do nível da



turma. Uma proposta de atividade poderia ser que os alunos fizessem um decálogo para o uso moderado dos aparelhos celulares. É possível propor também que eles pesquisem sobre estabelecimentos que estimulam o não uso do celular (como ocorre já em alguns bares no Brasil) e redijam um texto com suas conclusões. Desse modo, eles poderão verificar a incidência do uso de tecnologia na sociedade de outros países (no caso do texto e da tirinha, na Argentina) e no Brasil, por meio das medidas para amenizar o distanciamento provocado pelos aparelhos eletrônicos.

## Conclusões

Os planejamentos que organizamos se referem ao tempo de uma aula (em média 50 minutos, dependendo da escola) e a atividade final pode se estender como uma atividade para casa. Não pretendemos colocar esses esquemas como únicos, mas como uma das muitas formas de utilizar o material autêntico em sala de aula. Por isso, acreditando que o professor possa e deva modificá-la e adequá-la ao seu contexto e ao nível de seu público. Com este trabalho, pretendemos enriquecer as discussões sobre ensino de língua espanhola a fim de aperfeiçoá-lo. Buscamos evidenciar que se pode recorrer aos conhecimentos gramaticais prévios sem necessariamente focalizá-los, promovendo o uso da língua de forma menos artificial. Buscamos também utilizar esse tipo de material de forma a promover discussões sobre temas culturais e sociais, que envolvem nossa sociedade e a de outros países, sejam estes próximas (territorial ou culturalmente) ou não. Por isso, a aula não se centra no conteúdo gramatical e sim em uma temática que leva a produção oral e escrita não artificial e que tenha relação com os conhecimentos do aluno.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p.
- CARVALHO, A. A. Materiais autênticos no ensino de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade de Minho. Braga. V. 6, n. 2, p. 117-124, 1993.

- CHULIM, F. D; PÉREZ, S. R. M. Material auténtico de audio en la enseñanza del inglés. In: *Foro Nacional de Estudios en Lenguas*, 3, 2007, Chetumal, Memorias..., Chetumal, Universidad de Quintana Rôo, 2007, p. 220-237. Disponível em < [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_III/Medina\\_Perez\\_Sandra\\_Raquel\\_&\\_Dzay\\_Chulim\\_Floricely.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Medina_Perez_Sandra_Raquel_&_Dzay_Chulim_Floricely.pdf) >. Acesso em 10 jan 2013.
- GARCÍA, J. M. M. *El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ele en el aula*. Disponível em < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0597.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0597.pdf) >. Acesso em 22 abr 2013.
- LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.
- MENNUTO, A.A. *¿Cómo puedo usar materiales audiovisuales auténticos com principiantes?* In: Jornadas Didácticas de Instituto Cervantes de Manchéster, II, 2009, Manchester, Atas eletrônicas..., Manchester, Instituto Cervantes de Manchéster, 2009, p. 21-28. Disponível em < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/05\\_alvarez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/05_alvarez.pdf) >. Acesso em 13 jan 2013.
- NUBIOLA, J. *Una mirada filosófica a las nuevas tecnologías comunicativas*. Disponível em <[www.unav.es/users/MiradaFilosoficaNuevasTecnologias.pdf](http://www.unav.es/users/MiradaFilosoficaNuevasTecnologias.pdf)>. Acesso em 20 maio 2013.
- VIDEOS COMERCIAL. *Novio sale horroroso en las fotos*. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_profilepage&v=M8WRHnI78T4](http://www.youtube.com/watch?feature=player_profilepage&v=M8WRHnI78T4)>. Acesso em 15 abr 2013.

# LA INFLUENCIA DE LA INTERLENGUA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA COMO L2

*Bruna Katarina Santos Costa  
Bárbara Castro Mellendz*

## Introducción

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un largo camino que el aprendiente suele pasar para lograr la fluidez del idioma deseado. En el caso del aprendizaje de la lengua española como L2, para aprendientes que tienen como lengua materna (LM) el portugués, siendo ambas lenguas originarias del latín y que por algunos son consideradas aparentemente próximas en algunos aspectos, como en la fonética y en la sintaxis.

El alumno pasa por muchas fases en esa adquisición. El proceso intermediario en que el aprendiente pasa para lograr la fluidez de la lengua meta, fue intitulado por SELINKER como interlengua.

Es a partir de esto concepto, de SELINKER que se han desarrollado varios estudios de como esto proceso psicolingüístico puede ayudar el estudiante para que esta “creación” de una nueva lengua, temporaria, pueda actuar positivamente para el estudiante adquirir seguridad en la L2.

Dicho eso, presentaremos las influencias de la interlengua y como estas pueden influenciar en el proceso de adquisición de la L2. Serán abordados los puntos negativos y positivos de esas influencias, como estos pueden, o no, ayudar el estudiante a lograr su objetivo.

## Objetivo

Este artículo tiene como objetivo exponer a respeto de la interlengua, sus conceptos y sus interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua,

bien como presentar los puntos positivos y negativos en el proceso de aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños. Disertaremos sobre los errores que son acometidos cuando uno va comunicarse en una segunda lengua, tomando como préstamo su lengua madre.

También hablaremos de cuando el intermedio de la LM ayuda y cuando no. Para eso, serán presentados los conceptos de la *Transferencia positiva* y de la *Interferencia*.

## Interlengua

El primero a tratar del concepto fue S.P. Corder (1967), pero el término fue acuñado por L. Selinker (1969; 1972) que tenía el objetivo de determinar cuáles serían los datos importantes para elaborar una teoría psicolingüística del aprendizaje de una segunda lengua.

De acuerdo con Selinker, existe en la mente una estructura latente del lenguaje, responsable pela adquisición de la lengua materna y por lo éxito de algunos adultos que aprenden L2, y una estructura psicológica latente, que es activada en gran parte en que de los casos en que un adulto intenta producir o comprender una L2, pero no logra en dominar la L2 como un nativo. El sistema psicológico latente es responsable por un sistema cuyas reglas no corresponden a lengua materna ni a lengua que está siendo estudiada. Este sistema independiente es denominado InterLengua.

Se entiende por interlengua, el sistema lingüístico que uno estudiante pasa cuando está dispuesto en aprender una segunda lengua, en cada uno de los estados sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. No se puede olvidar que el concepto de la variabilidad de la interlengua, se distingue entre *variación sistemática* y *variación libre*:

La variación sistemática se produce como resultado de la influencia de factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico.

En cambio, **la variación libre** se da cuando el aprendiente hace un uso no sistemático y arbitrario de dos o más formas en un mismo contexto discursivo, y tales formas desempeñan la misma función y se utilizan en tareas que requieren iguales condiciones de procesamiento.

Conforme Selinker no hay hablantes nativos ideales de la interlengua, así el análisis de la interlengua debe ser hecha a través de locuciones recogidas en situaciones de comunicación en la lengua meta y no en situaciones pedagógicas. Las oraciones de la interlengua revelan los procesos de la estructura psicológica latente, entre ellas están: *la transferencia lingüística, la transferencia de instrucciones, las estrategias del aprendizaje, las estrategias de comunicación e la gran generalización de reglas de la lengua en estudio.*

De la interlengua, basando se en el concepto de Selinker, el sistema de la está caracterizado por:

- Ser un sistema individual propio de cada aprendiente;
- Por mediar entre el sistema de la LM e de la L2;
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas;
- Ser sistemático y a su vez variable, como ya expuesto;
- Por ser capaz de reestructurarse para dar paso al siguiente estadio;
- Estar en constante evolución puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación de la lengua meta.

## Transferencia de la LM

El aprendizaje de la lengua española por aprendientes brasileños, principalmente por tener similitudes fonéticas, morfológicas, sintáctica y léxicas, hace con que en medio al proceso el estudiante empiece a traer, para mejor comprender sus estudios, conocimientos previos de la LM. En el caso del hablante portugués suele ser común eso, aunque no sea en todos los casos, se pasa en la mayoría como forma hasta de hacer con que el aprendizaje sea más fácil, pues hay estudiantes que no se sienten a gusto de hablar.

Se puede decir que la transferencia es un conjunto de “estrategia de aprendizaje” y de producciones ensayadas por el aprendiente de la L2, pues ve eso, como punto positivo y hasta como un paso para obtener la fluidez. Estas “estrategias de aprendizaje”, es solo uno de los caminos que los buenos aprendices encuentran para ajustar lo que saben con lo que están aprendiendo.

La “transferencia intralingüística” sirve como base para facilitar la adquisición del nuevo. Faerch y Kasper (1987 *apud* MAHMOUD, 2004 P.2), la define como “*un proceso psicolingüístico a través del cual los aprendices activan su conocimiento lingüístico previo con el fin de desarrollar y usar la interlengua*”.

El aprendizaje de una nueva lengua y específicamente en el caso del español por brasileños, suele pasar por procesos de imitación por la similitud de las dos, pero esto puede actuar facilitando o no el proceso pues dependiendo de la forma como es utilizada, puede ser positiva o negativa, como veremos adelante.

### Transferencia positiva

La transferencia como ya expuesto es un fenómeno que suele ayudar de forma positiva, el aprendiente de la L2 a comunicarse en la segunda lengua, pues tiende a relacionar la nueva palabra o información con sus conocimientos previos, esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo. Cuando esto ocurre es gracias a ella que consigue comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un texto, etc.

En algunos casos al transferencia en un proceso consiente y por otros inconsciente. En determinados casos el aprendiente decide recurrir a sus conocimientos del mundo o lingüísticos de su LM, juicioso de que estos pueden y ciertamente van ayudarlo en la comunicación y el aprendizaje.

La estrategia de la transferencia es válida tanto para la producción como para la percepción:

- En la producción el aprendiente emplea sus formas lingüísticas previas, formaciones sociales, conocimiento del mundo, etc. que ya tienen internalizados de la LM y que cree que son iguales o por lo menos muy semejantes, para comunicarse en la L2, y así no cree está haciendo errado. Ej. En mi casa **tiene** una tele cuando el correcto sería decir: En mi casa **hay** una tele.
- Ya en la percepción el aprendiente utiliza como base sus conocimientos de la LM para interpretar un discurso o un texto en la L2. Eso ocurre con frecuencia en los casos en que la LM, el portugués, y la L2, el español, están emparentadas, ésta con una estrategia de la lengua de comunicación frecuente, incluso entre personas que nunca han estudiado es español, logran comunicarse con éxito.

Es cierto que la transferencia positiva es más común entre lenguas que son próximas, como en el caso de este estudio, de aprendientes brasileños que tienen como lengua materna el portugués, y que tiene como objetivo

la fluidez del español. Esto ocurre por la similitud entre las dos lenguas románicas que les permiten a sus hablantes distinguir con más facilidad entre consonante sorda e sonora, por ejemplo, y también pronunciar sin gran grado de dificultad el sonido correspondiente al grafema “ñ”.

**Interferencia de la LM**

Es un término utilizado en la didáctica de la lengua extranjera y en la psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, originados por su contacto e transferencia de la LM , se puede decir que es un sinónimo de *transferencia negativa*.

En general uno aprendiente de la L2 recurre a sus conocimientos lingüísticos previos de la LM como un puente que le sirve de ayuda, para que tenga un buen desempeño en la L2, es una forma de aprovechar lo que ya sabe en sus nuevos conocimientos. En algunos momentos y generalmente en el inicio del aprendizaje, esto le sirve como algo bueno, que es lo que ya hablamos la *transferencia positiva*. Ya en otras ocasiones, por el contrario esto proceso de *transferencia* ocasiona un error, que pude se extender a largo camino, y a esto le llamaremos *interferencia o transferencia negativa*.

En casos de *interferencia o transferencia negativa*, se considera que lo aprendido y los conocimientos lingüísticos previos, pueden dificultar lo que se quiere aprender. La interferencia puede aparecer en el medio del proceso cuando los hábitos lingüísticos o culturales, entre las lenguas, en nuestro caso, portugués y español, se chocan, y el aprendiente por la costumbre de su lengua materna, emplea una cierta estructura gramatical de la LM en la L2, lo que al final puede resultar en un error. Veremos en el cuadro algunos ejemplos de los errores más comunes en los casos de *interferencia*:

| PORTUGUÉS                              | ESPANHOL POR<br>BRASILEÑOS            | FORMA CORRETA EM<br>ESPANHOL         |
|----------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Ele tem...                             | “Elle tiene...”                       | Él tiene...                          |
| Eu gosto muito de caminhar.            | “Yo gosto mucho de caminar.”          | Me gusta mucho caminar.              |
| Minha família não é muito grande.      | “Mi familia no és mucho grande”       | Mi familia no es muy grande.         |
| Tem uma padaria muito perto.           | “Tiene una panadería muy cerca”       | Hay una panadería muy cerca.         |
| Seu cabelo é liso e comprido.          | “Su pelo es liso e largo”             | Su pelo es liso y largo.             |
| O namorado da minha irmã é engenheiro. | “Lo novio de mi hermana es ingeniero” | El novio de mi hermana es ingeniero. |

| PORTUGUÉS                                 | ESPANHOL POR<br>BRASILEÑOS                  | FORMA CORRETA EM<br>ESPANHOL               |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| A professora vem <b>de carro</b> .        | "La profesora viene <b>de coche</b> "       | La profesora viene <b>en coche</b> .       |
| Tenho <b>o costume</b> de comer bolachas. | "Tengo <b>el costume</b> de comer galletas" | Tengo <b>la costume</b> de comer galletas. |

Fuente: Autoras

Esta mezcla del portugués con el español tiene motivos para suceder, como ya hablado, porque las dos son lenguas muy próximas de origen común; dos lenguas románicas originadas del latín. Esta proximidad resulta por causar algunos errores de *interferencia* como los de los ejemplos arriba, incluso DURÃO (in SEDYCIAS, 2005, p.130) coloca que:

Al menos entre lenguas tipológicamente cercanas, la interferencia interlingüística es la principal fuente de errores, como resultado de un continuo conflicto entre las estructuras de la LM y las de la LE que el alumno experimenta durante el proceso de aprendizaje de esa LE.

Es cierto que en algunos momentos la *interferencia o transferencia negativa*, suele ser, en menor o mayor medida, responsable por determinados errores en el aprendizaje de la L2. Por eso hay que tener cuidado con eso pues algunos de ellos si no detectado y corregidos temprano, puede acompañar al hablante de la L2 hasta después de la clausura del curso.

### Consideraciones finales

En el estudio realizado fue posible percibir y analizar los puntos negativos y positivos que existe cuando uno usa la interlengua en lo largo proceso de adquisición de una segunda lengua. El estudiante de una lengua extranjera tiene un objetivo, que es la fluidez del idioma escogido para hablar y para eso hay que tener en mente, sea por iniciativa propia o sea por la del profesor que desempeña un papel de mucha importancia en el aprendizaje del alumno y principalmente para el aprendizaje alumno.

No hay lo que dudar que tradicionalmente se ha dedicado mucho más atención, tanto en los estudios como en las clases del enseñanza del español, a los errores ocasionados por la interferencia de la lengua materna. Es cierto que ellos existen, son fuertes y hasta peligrosos, y que si no fue dada



la debida importancia a ellos, el alumno coge el riesgo de que un error que podría ser pasajero, le acompañe siempre, sea hablando o escribiendo en el idioma deseado. Aunque esto ocurre porque lo preocupante para las personas que participan de la enseñanza sean profesores alumnos, elaboradores de materiales didácticos, etc.; son los errores y no los aciertos.

Sin embargo, además de prestar la debida atención a los errores, conviene que los alumnos también conozcan la existencia e importancia de la transferencia positiva en su aprendizaje, y así siendo puede sacar provecho de sus errores. La interlengua también puede actuar de forma a beneficiar al alumno, si ellos sepan que cuentan con esta estrategia y que eso puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la L2.

Por último es bastante claro que la interlengua desempeña un gran papel en el proceso de adquisición de la L2, pero la forma como eso puede o no ayudar al estudiante, es que es un punto a ser estudiado, analizado y principalmente hay que se tomar en cuenta las dificultades que suele pasar cada alumno y lo ayudar en su aprendizaje.

## Referencias

ALONSO, M. R. y GONZÁLEZ ÁLVAREZ, E. M. (1996). «**Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva**». En *Encuentros en torno a la traducción II: una realidad interdisciplinar*, Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 133-141.

[http://www.spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/DL\\_ROSA\\_INT\\_GRAL.PDF](http://www.spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/DL_ROSA_INT_GRAL.PDF)

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A **transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas**. [S.l.], 2002.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

CORTÉS MORENO, M. (1998): «**Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino**». En *Estudios de Fonética Experimental*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, IX, pp. 67-134.

[http://scholar.google.com.br/scholar?q=interlengua&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](http://scholar.google.com.br/scholar?q=interlengua&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina, PR: UEL, 1999.

MANCHÓN, R. (1985). «**Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación**». En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, V. 1, pp. 55-75.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. (Comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1972.

# O ENSINO DOS PRETÉRITOS *INDEFINIDO* E *PERFECTO COMPUESTO* NAS AULAS DE ELE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Caroline Alves Soler

## Introdução

O presente trabalho visa a apresentar um recorte de nossa dissertação de mestrado<sup>1</sup> que tratou da investigação dos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* do modo indicativo espanhol, com o intuito de compreender os procedimentos de ensino mais adequados quando do tratamento do assunto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) para falantes do português brasileiro devido a que, em geral, os mencionados pretéritos normalmente equivalem a um único tempo verbal em língua portuguesa: o pretérito perfeito simples.

Os motivos que nos levaram a investigar esses tempos verbais espanhóis originaram-se nas dificuldades encontradas por alguns alunos de ELE no momento da sua aprendizagem. Tal situação levou-nos a uma incessante busca pela melhor forma de abordá-los em sala de aula de maneira que essas dificuldades pudessem ser sanadas, ainda que houvesse necessidade de reiteradas explicações sobre o assunto. Contudo, ao investigar possíveis formas de ensinar os referidos tempos verbais, deparamo-nos com outras dificuldades relacionadas ao ensino desse tema em sala de aula, o que gerou o interesse de pesquisar mais a fundo o assunto.

Respaldados em algumas gramáticas normativas tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa, constatamos que os destacados tempos verbais de ambos os idiomas são organizados de maneira muito

---

1 | Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, em maio de 2013.

semelhante, pois se enquadram na variação “aspectual” perfeita, isto é, fazem parte do pretérito perfeito do modo indicativo e servem, portanto, para expressar ações concluídas que podem ter ou não relação com o tempo presente. Verificamos, também, que as gramáticas da língua espanhola enfatizam o significado básico dos tempos verbais citados, isto é, caracterizam o *Pretérito Indefinido* como tempo passado que não se vincula ao presente e o *Pretérito Perfecto Compuesto* como forma pretérita que expressa acontecimentos que estão relacionados ao momento da fala, o que não contempla o uso dos destacados tempos em sua totalidade, uma vez que a referida forma composta em língua espanhola também pode ser empregada para fazer referência a acontecimentos passados que, independente de serem recentes ou distantes, podem influenciar o momento da enunciação segundo a percepção do falante no tocante à situação expressada (valor psicológico). Tal possibilidade de uso refuta o entendimento de que as destacadas formas verbais devem estar atreladas a expressões temporais que definem a escolha pelo uso de um tempo verbal ou outro, visão muito difundida em diferentes materiais didáticos e acadêmicos de ELE os quais, por sua vez, não refletem a realidade do uso da língua.

Sendo assim, o recorte que fazemos nesta comunicação diz respeito às dificuldades mais gerais relacionadas ao ensino dos pretéritos destacados nas aulas de ELE para estudantes brasileiros, com o objetivo promover reflexões acerca de possíveis alternativas que minimizem tais entraves concernentes ao tratamento do tema em questão.

## Referencial teórico

O referencial teórico utilizado no desenvolvimento deste trabalho baseou-se, principalmente, nos conceitos propostos e/ou defendidos por Almeida Filho (1992; 2000; 2006), Durão (2000; 2004), Eres Fernández (2009) e Reis (2011), bem como em algumas das reflexões contidas nas **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (BRASIL, 2006), doravante OCEM.

## Discussão

### 1. *Dificuldades de ensino do Pretérito Indefinido e do Pretérito Perfecto Compuesto nas aulas de ELE*

As convergências relacionadas aos tempos de pretérito em estudo se referem, de maneira geral, à equivalente estrutura dos tempos destacados em língua espanhola e em língua portuguesa embora, especialmente, as formas compostas abranjam usos e valores diferentes, o que contribui para o surgimento de algumas dificuldades no ensino de ELE para falantes do português brasileiro.

As semelhantes formas dos tempos verbais em espanhol e em português decorrem do fato de que ambas as línguas ao lado do italiano e do francês, por exemplo, tiveram sua origem no latim vulgar. Contudo, dos idiomas provenientes dessa mesma raiz, os idiomas em discussão são os que apresentam maior afinidade, o que ocasionou muita resistência no tocante à aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Para muitos, falar espanhol significava apenas “enrolar a língua”, modificar “um pouco” o sotaque ou até mesmo apelar para a “ditongação” de algumas palavras (\*cientro, \*brasilenia, \*mietros, \*solamiente etc.), dentre outros aspectos decorrentes do pensamento de que a língua espanhola era sinônimo de uma língua fácil, sendo, portanto, desnecessário o estudo aprofundado do idioma.

De acordo com Gregolin (2002), essa maneira de pensar está relacionada especialmente aos brasileiros os quais, muitas vezes, restringem as diferenças do referido idioma apenas a meras questões sistemáticas em comparação com a língua portuguesa:

Essa idéia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. Com base nesta premissa equivocada, pensa-se – principalmente no Brasil – que “espanhol é fácil” e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de “falsos cognatos”, etc. (GREGOLIN, 2002, p. 11-12, grifos da autora)

A menção do pensamento referente à suposta facilidade da língua espanhola para os falantes do português brasileiro também pode ser observada nas OCEM - no capítulo específico sobre “Conhecimentos de espanhol” (BRASIL, 2006, p. 128), quando da abordagem referente ao momento em que a língua espanhola passou a se destacar nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira:

Estereótipos de todo o tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros... A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Cabe ressaltar que tais afirmações nos conduzem a relemburar algumas situações vivenciadas em sala de aula, quando de nossa atuação docente, nas quais muitos estudantes brasileiros de ELE partilhavam desses mesmos pensamentos apresentados acerca da suposta facilidade da língua espanhola devido à sua semelhança com a língua portuguesa. Entretanto, logo após o início do estudo efetivo do mencionado idioma estrangeiro, percebiam que cada um possuía suas particularidades e eram, portanto, diferentes um do outro. Somente aí é que mudavam de opinião sobre o assunto e admitiam que, inicialmente, o espanhol parecia ser fácil, mas, na verdade, era difícil, além de ser distinto da língua portuguesa.

Salinas (2005, p. 54-55) destaca a relativa proximidade existente entre o português e o espanhol e afirma que o ensino de ELE no Brasil deveria considerar essa característica, visto que proporciona um ambiente de confiança aos estudantes, possibilitando uma melhor comunicação entre professor e aluno; entretanto, também pode provocar interferências da língua materna sobre a língua estrangeira devido à mescla que os estudantes podem fazer entre os idiomas, considerações com as quais estamos de acordo.

Já Alcaraz (2005, p. 195-196) afirma que a semelhança entre as referidas línguas está relacionada à origem que possuem e se reporta a uma das afirmações de Almeida (1973) quando este diz que, dentre os idiomas de origem românica, a língua portuguesa e a língua espanhola são as que possuem maior afinidade. Ainda de acordo com a autora (2005, p. 197-199),

ao invés de ajudar, tal característica pode gerar dificuldades na aprendizagem de ELE para falantes do português brasileiro, pois o aluno pode estagnar em uma interlíngua, distanciando-se, assim, da língua meta.

Durão (2000, p. 43) afirma que alguns estudiosos vêm investigando acerca da semelhança e da diferença entre línguas, visando a descobrir se tais características facilitam ou prejudicam o processo de aprendizagem de um determinado idioma, sendo que uns procuram demonstrar que as línguas próximas são mais fáceis de serem aprendidas e outros visam a comprovar justamente o contrário. Entretanto, a autora parte de conceitos da Análise Contrastiva (AC), bem como da Análise de Erros (AE) para abordar algumas dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros de ELE.

Tanto no tocante às convergências e às divergências entre os tempos de pretérito em análise quanto em relação aos estudos apresentados acerca da relativa proximidade existente entre as formas verbais em língua espanhola e em língua portuguesa, observamos certa ênfase nas dificuldades de aprendizagem, ou seja, nos problemas encontrados pelos alunos. Contudo, entendemos que as maiores dificuldades vinculadas às formas verbais em questão nas aulas de ELE são, em primeira instância, do professor que transmite o assunto de maneira superficial e pouco adequada, talvez porque ele mesmo não compreenda o assunto em profundidade. Assim, consideramos que estamos diante muito mais de um problema de ensino do que de um problema de aprendizagem.

Ao considerar que nosso objeto de estudo está diretamente relacionado à gramática da LE, entendemos que o ensino dos tempos verbais em pauta ocorre de maneira metódica e descontextualizada<sup>2</sup> devido a que, em geral, o entendimento acerca do conceito de gramática está atrelado ao estudo de regras, de memorização e de repetição, a exemplo das reflexões de Bechara (2006), Matte Bon (2009; 2010b), Sánchez Pérez (2000) e Neves (2002). De acordo com Sánchez Pérez (2000, p. 24), tal concepção resulta da maneira como o ensino de línguas era realizado na antiguidade, época em que a aprendizagem de um idioma materno ou estrangeiro era associada apenas ao domínio da gramática e estava pautada na metodologia romana de ensino.

Também verificamos por meio dos resultados de uma entrevista efetuada por Neves (2002), o desprezo de alguns professores de língua

---

2 | Nesse contexto, entendemos por metódico e descontextualizado o ensino dos tempos verbais destacados com base em conjugação sistemática de verbos e listas de exercícios de fixação repletos de frases desvinculadas de um contexto, por exemplo.

portuguesa pelo assunto, os quais afirmaram que ensinavam a gramática, apesar de julgarem-na inútil, além do fato de que costumavam transmiti-la apenas com base em conteúdos estabelecidos nos livros didáticos que, segundo a referida estudiosa, habitualmente propõem uma descrição sistemática da língua (NEVES, 2002, p. 238).

Reis (2011, p. 135-179), por meio de uma pesquisa de campo efetuada na ocasião de seu doutoramento, concluiu que a maioria dos alunos e dos professores de um curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola vinculava o ensino e a aprendizagem de verbos a um enfoque sistemático, gradativo e regular, além de considerar importante a aplicação de exercícios estruturais no decorrer do referido processo, embora tais professores também julgassem relevante a inclusão de atividades comunicativas com vistas à prática das regras formais sobre o assunto. A pesquisadora (2011, p. 181) também constatou que, enquanto os docentes entrevistados optavam pela apresentação contextualizada das estruturas verbais para posterior prática de exercícios, os alunos, futuros professores de ELE, preferiam receber as explicações relativas às regras verbais anteriormente à sua contextualização por meio de exemplos e exercícios práticos.

Entendemos que a preferência desses alunos pelos procedimentos metodológicos mais conservadores estão atrelados à prevalência e à consolidação do Método Gramática e Tradução no ensino de línguas ao longo dos séculos, bem como à concepção de gramática mais difundida na sociedade, conforme explicitamos nas linhas anteriores. Inferimos, ainda, que tal resultado reflete a maneira como esses alunos aprenderam verbos no decorrer de sua vida escolar.

Com base nas reflexões de Neves (2002), nas constatações de Reis (2011), bem como em comentários informais de alunos e de professores de línguas quando de nossa atuação docente, consideramos que, em geral, o ensino do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto* consiste na apresentação das mencionadas formas verbais, na aplicação de exercícios de fixação e em explicações superficiais que pouco esclarecem o assunto e, por conseguinte, não são capazes de explorar suas diferentes possibilidades de uso.

De modo geral, uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes tanto para preparar aulas quanto para ministrá-las é o livro didático, instrumento por meio do qual, habitualmente, o professor organiza boa parte de sua atuação profissional. Conforme Reis (2011, p. 189), tanto



os professores quanto os alunos entrevistados por ela concebiam que os materiais didáticos são instrumentos imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem de verbos. Segundo a pesquisadora (2011, p. 188), “tal constatação ganha importância na medida em que, como se sabe, muitas vezes o livro didático é o principal recurso – quando não é o único – de que se valem professores e alunos”, a exemplo das considerações de Neves (2002) destacadas nas linhas precedentes.

De acordo com Eres Fernández (2009, p. 47-49), essa vinculação limitada aos materiais didáticos se dá por diferentes motivos: ausência de recursos financeiros; restrição da possibilidade de seleção do livro didático pelo professor, visto que muitas instituições adotam materiais de uso exclusivo ou efetuam a escolha sem que o docente esteja presente; ausência de um acervo variado de livros e outros materiais pedagógicos disponibilizados pelo próprio estabelecimento, o que conduz o docente a efetuar pesquisas e a preparar suas aulas com base em sua biblioteca pessoal que, em geral, é muito reduzida; muitos docentes lecionam em mais de uma escola e, consequentemente, se responsabilizam por uma carga horária excessiva, o que diminui o tempo dedicado à preparação de aulas e à seleção de materiais variados e adequados a cada contexto, “de tal modo que a melhor solução – quando não a única – é optar apenas pelo seguimento do livro didático e, melhor ainda, se for o mesmo livro para todas as instituições em que leciona” (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 49).

Sendo assim, respaldados nas afirmações de Neves (2002), Reis (2011) e Eres Fernández (2009), inferimos que, muitas vezes, os docentes ensinam os tempos verbais relacionados a esta dissertação com base em poucos materiais didáticos os quais, por sua vez, costumam abordar o assunto da seguinte maneira:

Em espanhol, o *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito indefinido* correspondem ao pretérito perfeito do português. O primeiro é utilizado com expressões temporais que incluem o presente (*esta semana, hoy, nunca, siempre* etc.). [...] vamos estudar a conjugação dos verbos no *pretérito indefinido*, utilizada com expressões temporais que não incluem o presente (*ayer, el mes pasado* etc.)<sup>3</sup> (MARTÍN, 2003, p. 188, grifos do autor)

---

3 | No original: *En español, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido corresponden al pretérito perfeito del português. El primero, se utiliza con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.). (...) vamos a estudiar la conjugación de los verbos en pretérito indefinido, utilizada con expresiones temporales que no incluyen el presente (ayer, el mes pasado, etc.)*

Dessa forma, observamos que a abordagem dos tempos verbais em estudo nos diferentes materiais didáticos de ELE<sup>4</sup>, em geral, se resume à apresentação do significado básico de ambos os pretéritos associados a uma relação de marcadores temporais, ou seja, vincula o *Pretérito Indefinido* a ações passadas ocorridas em um espaço de tempo terminado e o *Pretérito Perfecto Compuesto* a situações pretéritas realizadas em um espaço-temporal ainda não encerrado e apresentam os indicadores de tempo como referência para o uso de uma forma verbal ou outra. Em seguida, propõem alguns exercícios de fixação para consolidação do referido conteúdo. Também verificamos que raramente complementam o assunto com esclarecimentos acerca do uso real desses tempos nas diferentes regiões em que a língua espanhola é idioma oficial.

Com base nas considerações tecidas ao longo de nossa dissertação, compreendemos que o uso real dos tempos verbais destacados não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não-encerrado, mas, principalmente, ao vínculo emocional que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada região em que o idioma é falado. Também observamos que os marcadores temporais não devem ser considerados referências fundamentais na escolha de um tempo verbal ou outro, pois, de acordo com as considerações da RAE (2010) e de Matte Bon (2010a) explicitadas neste capítulo, os referidos pretéritos são empregados de maneira alternada em lugares diversificados. Entendemos que os indicadores de tempo utilizados na enunciação são elementos secundários que, em algumas situações, nem aparecem no discurso, assim como explicitamos anteriormente.

Assim, consideramos que a abordagem do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto* nos livros didáticos de ELE costuma ser superficial

---

4 | Esclarecemos que explicações muito próximas à citação destacada também podem ser encontradas nos seguintes materiais didáticos:

- BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. **Hacia el español**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- HERMOSO, A. G.; DUEÑAS, C. R. **Eco**. Edelsa, Grupo Didascalía S.A. Madrid, 2005.
- PALOMINO, M. A. **Estudiantes – curso de español**. Edelsa, Grupo Didascalía S.A. Madrid, 2002.
- ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. **Espanhol expansión: ensino médio**. São Paulo: FTD, 2004.
- BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; ÉRES FERNÁNDEZ, G. **Español Ahora**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MELONE, H.; MENÓN, L. **Tiempo español**. São Paulo: Atual Editora, 2007.
- SOUZA, J. O. **Espanhol para brasileiros**. São Paulo: FTD, 1997.
- \_\_\_\_\_. **¡Por supuesto! Español para brasileños**. São Paulo: FTD, 2003.

e pouco adequada, uma vez que não esclarecem com precisão o uso dos tempos verbais em estudo, pois não se reportam às diferentes possibilidades de uso da língua.

Concluímos, então, que, se os livros didáticos costumam esclarecer o uso dos tempos verbais em estudo por meio de explicações insuficientes e, muitas vezes, constituem um dos poucos materiais utilizados pelos professores no tocante ao preparo de suas aulas, a primeira dificuldade em relação ao tema nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro se dá no ensino, visto que o docente se respalda, basicamente, nas informações contidas nesses manuais e podem ser levados a reproduzir o assunto de maneira incompleta e insatisfatória.

Entendemos que o livro didático consiste em uma ferramenta importante às aulas de ELE, entretanto, não deve ser a única referência do professor ao preparar suas aulas, a exemplo das reflexões apresentadas nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 154):

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas.

Outra questão que influencia diretamente o processo de ensino e que não poderíamos deixar de mencionar é a formação de professores de ELE no Brasil.

De acordo com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB-EN):

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dessa forma, o requisito mínimo para lecionar ELE na Educação Básica é ser licenciado em Letras-Espanhol por uma instituição de ensino superior legalmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, nem todos os docentes de língua espanhola são devidamente graduados na área. Segundo Eres Fernández (2009, p. 17), existem

professores que realizaram uma complementação pedagógica, outros que possuem diplomas convalidados no Brasil por terem seus títulos originários de países estrangeiros e, ainda, docentes que, apesar de não apresentarem a titulação mínima necessária, atuam na Educação Básica. Cabe ressaltar que essa situação se dá devido à carência de profissionais habilitados para o exercício da docência no referido idioma, especialmente após a sanção da lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil.

Conforme as afirmações de Almeida Filho (1992, p. 1-2), uma das dificuldades relacionadas à formação do professor de língua estrangeira é o fato de que, habitualmente, ele “não fala, pouco lê, não escreve e nem entende” o idioma no qual está habilitado a lecionar, aspecto que implica na preparação de conteúdos estudados e transmitidos aos alunos de modo extremamente simplificado. Para o teórico, a baixa remuneração que obriga o docente a ministrar um número exacerbado de aulas semanais e o fato de as instituições escolares não exigirem uma formação especializada também constituem fatores que contribuem para a precariedade do ensino de línguas no Brasil.

De acordo com o mesmo estudioso (2000, p. 14), é necessário que o professor de línguas obtenha uma sólida formação inicial para atingir seu auge profissional. Contudo, após iniciar a prática docente é preciso que permaneça em constante atualização a fim de que obtenha oportunidades de crescimento e um bom desempenho no exercício de sua função. Já Eres Fernández (2009, p. 17) afirma que, independente da formação inicial, se o professor de ELE não se atualizar frequentemente, é possível que enfrente dificuldades com as quais não seja capaz de lidar com eficácia.

Dessa maneira, observamos que a formação inicial do professor exerce papel fundamental no exercício da docência de ELE. Entretanto, após ingressar no mercado de trabalho é imprescindível que esse profissional se atualize constantemente em sua área de atuação, ou seja, é importante que ele sempre participe de eventos, tais como seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc., pois a formação é um processo contínuo que tem início na graduação e “serpenteia pela vida inteira dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 1).

Assim, entendemos que as dificuldades destacadas exercem influência direta no processo de ensino de línguas. Além dos baixos salários, do grande número de aulas assumidas pelos docentes e do acesso restrito a materiais didáticos, as salas superlotadas e a infraestrutura inadequada

também constituem fatores que comprometem a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Elencamos no quadro a seguir uma síntese das dificuldades de ensino concernentes aos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro:

| DIFICULDADES DE ENSINO DOS PRETÉRITOS INDEFINIDO E PERFECTO COMPUESTO NAS AULAS DE ELE |                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dificuldades de ensino:                                                                |                                                                                           |
| ✓                                                                                      | acesso restrito do professor a diferentes materiais didáticos de ELE;                     |
| ✓                                                                                      | explicações superficiais acerca do assunto em materiais didáticos de ELE;                 |
| ✓                                                                                      | precária formação docente;                                                                |
| ✓                                                                                      | confusão dos usos dos mencionados tempos e das conjugações verbais em língua estrangeira. |

Quadro 1 - Síntese das dificuldades de ensino dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* nas aulas de ELE

### Considerações Finais

No tocante à abordagem do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, consideramos que os professores costumam buscar respaldo em poucos materiais didáticos e acabam reproduzindo informações superficiais acerca do tema, conforme abordamos nas linhas precedentes deste trabalho. Entretanto, também convém ter presente outro aspecto que talvez esteja relacionado a essa situação, qual seja, a maneira como os mencionados tempos verbais são apresentados aos futuros professores do referido idioma na graduação, ou seja, o modo como o assunto é discutido - caso seja discutido. Nesse sentido, reportamo-nos à visão apresentada por Almeida Filho há duas décadas (1992) quando ele afirmava que, naqueles anos, muitas vezes o professor concluía o curso universitário sem dominar o idioma estrangeiro em que estaria habilitado a lecionar. No caso dos pretéritos que nos ocupam, ocorreria algo semelhante na formação dos docentes de espanhol? Durante o curso de graduação o assunto seria tratado de maneira insuficiente?

Como o propósito de nosso estudo não é investigar os procedimentos ou as características da formação inicial dos professores de ELE - embora esse aspecto repercuta no nosso objeto de pesquisa -,

voltamos nosso olhar àqueles elementos sobre os quais nos debruçamos até este momento, ao mesmo tempo em que vislumbramos os caminhos que eles nos oferecem para tentarmos melhor compreender o problema em análise assim como para buscar soluções que visem a redução das dificuldades do seu ensino.

Consoante às considerações explicitadas no item anterior deste trabalho, verificamos que a dificuldade vinculada à compreensão dos tempos verbais em análise nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro consiste, principalmente, na semelhança entre as formas verbais compostas em língua espanhola e em língua portuguesa, a despeito de seus significados serem diferentes. Assim, verificamos que o problema maior gira em torno de uma característica que, a nosso ver, pode ser sanada por meio da análise contrastiva entre os idiomas. Entendemos que se a língua materna dos estudantes é o português, que se eles dominam o uso desse idioma e que se os principais problemas que detectamos na correlação entre os pretéritos em foco no espanhol e no português vinculam-se ao uso nas duas línguas, o apoio na Linguística Contrastiva pode ser de grande utilidade posto que buscará respaldar-se naqueles conhecimentos que os estudantes já têm, isto é, a ênfase girará em torno daquilo que é conhecido pelos alunos, ou seja, o uso dos pretéritos em língua portuguesa.

## Referências

- ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 195-205, 2005.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de LE. **Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, vol. 9, p. 9-19, 2006. Edição especial. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

- \_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**. São Paulo: APLIESP, vol. 1, p. 77-85, 1992. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 15 out. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Secretaria da Educação Básica, v. 1, p. 127-164, 2006.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes. (Orgs.). **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol**. Londrina: Eduel, v. 1, p. 43-54, 2000.
- ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. **Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores**. Relatório final de pesquisa individual vinculada ao Edital Programa de estágio-docente no exterior – pró-reitoria de pós-graduação da USP, 2009. Trabalho inédito, não publicado, cedido pelo autor.

- GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. **Português e espanhol: enfrentando as discursividades**. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2002. (Apresentação de livro).
- MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español – Tomo I**. 13. reimp. rev. Madrid: Edelsa, 2010a. (1. ed. 1995)
- \_\_\_\_\_. De nuevo la gramática. **MarcoELE: Revista de didáctica ELE**, n. 11, p. 246-266, 2010b. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. **MarcoELE: Revista de didáctica ELE**, n. 8, p. 75-81, 2009. Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_matte.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria, análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española - manual**. Madrid: Espasa Libros, S. L., 2010.
- REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino de. **O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 54-60, 2005.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000. (1. ed. 1997).
- SOLER, C. A. **¿Comprendí o he comprendido?: procedimientos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)**. 2013. 255 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



# OS CONECTORES PARA ALÉM DO TEXTO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

*Daniel Mazzaro Vilar de Almeida  
Paula da Costa Souza*

## **Introdução**

Em Almeida (2012) vimos que existe uma lacuna no tratamento dos conectores nos livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2012 (PNLD-2012) no que tange ao seu alcance discursivo. Na ocasião, fizemos uma diferença entre os termos *texto* e *discurso* que nos levou a concluir que o tratamento didático dado aos conectores nas coleções supracitadas não inclui questões discursivas e se limitam a apresentar dados do texto. Na verdade, a maioria trata os conectores no nível interfrástico sem mesmo uma atualização textual.

Seja como for, isso quer dizer que esses elementos linguísticos usados para significar relações e guiar inferências não são abordados nas atividades de leitura e interpretação de texto, mas apenas nas sessões dedicadas à gramática. Sendo assim, propomos, neste trabalho, duas atividades que visam a uma reflexão da importância de se estudar os conectores sob o ponto de vista do gênero textual/discursivo, já que esse enfoque leva em conta características não apenas sistêmicas, mas também socioculturais da língua.

Dessa forma, apresentaremos algumas definições de texto, discurso, gênero, leitura e conectores para justificar a importância destes na compreensão crítica do discurso. Em seguida, proporemos duas atividades pensadas para os alunos do Ensino Médio baseadas em textos da esfera jornalística nos quais se destacam as sequências argumentativa e expositiva. Nosso objetivo nessas atividades é evidenciar as funções dos conectores na construção, por exemplo, da imagem do autor (*ethos*) e suas representações sociais sobre o tema abordado nos textos. Para tanto, vamos nos basear nos

trabalhos de Portolés (1998) e Montolio (2001) sobre os marcadores do discurso e as relações pragmáticas e textuais envolvidas em suas significações. Além disso, vamos nos pautar nos trabalhos de Cassany (2006), Amossy (2005) e Charaudeau (2011) para compreendermos as questões discursivas envolvidas nas atividades.

## **Referencial teórico: os termos e os conceitos**

Quando propomos explicar e diferenciar termos ou conceitos, como *texto*, *discurso* e *gênero*, inevitavelmente já tomamos a perspectiva de que se trata de elementos diferentes, o que, na verdade, nem sempre é um consenso para linguistas e teóricos da linguagem. No entanto, a nossa intenção é escolher, dentre as diversas possibilidades de definições, uma diferenciação que possa nos servir para compreender, como dissemos em Almeida (2012), o que acontece com o tratamento dos conectores.

Aliás, outra palavra muito usada para se referir aos conectores, embora não sinônima para muitos pesquisadores, é *marcadores discursivos*. Ora, por que *discursivos* e não *textuais*? Seguramente, essa opção passa pelos olhares que se lançaram nos conceitos de *língua* e *linguagem*, termos que também causam incômodos quando definidos e distinguidos. Em consequência, os objetos da língua(gem) receberam atenção sob diferentes perspectivas.

Devido ao recorte deste texto, passemos para uma rápida distinção inicial de *texto*, *discurso* e *gênero*. No breve histórico de Bentes (2001) sobre texto, encontramos três fases e, uma vez que cada uma delas tem um foco teórico específico, percebemos uma ampliação do ponto de vista, que inicialmente se concentrava na organização do material linguístico que se limitava a uma análise transfrástica. Passou, então, num segundo momento, a incorporar as condições de produção e de recepção pensando a produção textual como uma atividade verbal consciente e interacional. Finalmente, com o avanço da Linguística Textual (LT), o texto passa a ser visto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. O texto passa a ser frequentemente tratado como um ato de comunicação

unificado num complexo universo de ações humanas, e deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão, além de considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear (níveis do sentido – aspectos semânticos – e intenções – funções pragmáticas).

O foco que damos na terceira fase da conceituação de texto é proposital, já que é nesse momento que um dos passos mais expressivos para perceber que o texto não é apenas um combinado de frases é dado: adiciona-se a ideia de *textualidade* à discussão. Em um momento dos estudos da LT, o texto passou a ser entendido como um sistema uniforme, estável e abstrato, uma unidade linguística mais alta, superior à sentença e, dessa forma, a textualidade seria uma propriedade distintiva do texto. Além desse termo, *contexto* é outro que ganha bastante atenção e que pode englobar muitas ideias, desde o entorno sociocultural no qual a atividade comunicativa se desenvolve, até seu cenário imediato de ocorrência ou o conhecimento prévio dos falantes e a própria linguagem.

É nesse mesmo caminho tortuoso que se tenta definir *discurso*. Ao fazer um panorama sobre análise do discurso, Maingueneau (2008) explica que discurso pode ser objeto, isto é, uma atividade verbal em contexto que se manifesta sob forma de unidades transfrásticas, e a linguagem é considerada na sua relação com seus objetivos social, expressivo e referencial. Ele pode também ser entendido, por outro lado, como uma palavra-slogan, isto é, aborda-se o domínio discursivo a partir de certos pressupostos, contesta-se uma abordagem hermenêutica ou uma abordagem estruturalista, e se levam em conta outras instituições. Nesse caso, trata-se de um termo instável que difunde certas opções teóricas e é explorado nas mais diversas disciplinas.

*Discurso* pode também ser compreendido como o uso da língua em um contexto particular, que filtra os valores virtuais ou que pode suscitar novos valores (vê-se uma associação de discurso à dimensão social e mental). Por outro lado, pode ser também um uso restrito desse sistema compartilhado que é a língua. As restrições seriam um posicionamento em um campo discursivo (discurso feminista), um tipo de discurso (discurso jornalístico), produções verbais específicas de uma categoria social (discurso das enfermeiras) ou uma categorização baseada num critério comunicacional (discurso polêmico).

Segundo Maingueneau (2008), *discurso* é também diferente de *texto* pois, como se tem afirmado, aquele é a relação de um texto com seu contexto (discurso = texto + contexto). Essa distinção permite distinguir a atividade discursiva nas suas múltiplas dimensões e sua única manifestação verbal,

escrita ou oral. No entanto, como vimos anteriormente, o conceito de texto já incorporou o de contexto, o que deixa margens a dúvidas se realmente existe uma diferença entre este e discurso.

Mainueneau (2008, p. 147-148) esclarece que, uma vez que a análise do discurso é “uma tentativa de articular estruturas textuais e situações de comunicação”, as pesquisas da área discursiva podem se separar em dois polos:

- De um lado, os pesquisadores que têm como argumento o estudo da organização textual, especialmente na Suíça romanda, J.-M. Adam (teoria dos “tipos de sequências”) em Lausanne, ou E. Roulet (“teoria modular”) em Genebra.
- De outro, aqueles que visam primeiramente articular discursos e posicionamentos ideológicos. Podemos citar pessoas que trabalham na revista MOTS (S. Bonnafous, M. Tournier, P. Fiala) ou o grupo de Montpellier “Praxiling” (J.-M. Barbéris, J. Bres, P. Siblot, B. Détrie...), que defendem uma concepção de linguagem na qual se misturam as influências do marxismo e da linguística da enunciação.

O autor faz uma divisão interna da área discursiva na qual utiliza termos específicos para diferenciá-las: na definição do primeiro polo aparece a expressão “organização textual”, e na do segundo polo ele usa “discursos” e “posicionamentos ideológicos”. Curiosamente, esta diferença costuma estar no imaginário comum quando se diferencia *texto* de *discurso*, ou seja, os limites do texto estão em sua organização sistêmica, enquanto que os limites do discurso se encontram em seu alcance sócio-ideológico. É esta a diferença que consideramos em Almeida (2012) e que manteremos aqui.

O mesmo acontece com o conceito de *gênero*, que ora se apresenta acompanhado de *textual* e ora de *discursivo*. Rojo (2005) resume que o termo *gêneros textuais* (ou *de texto*) como *família de textos*, sendo que *famílias* podem ser reconhecidas por similaridades, estas, por sua vez, podem se dar no nível do texto, do contexto ou da situação/condição de produção. Neste caso, a referência se faz à função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários. Além disso, parece que os autores que preferem esta nomenclatura enfocam as análises da textualidade normalmente por meio de sequências, operações e tipos textuais. Ainda nesses termos, a leitura feita é do contexto/situação de produção, o que nos permite concluir que existe uma tentativa de canonização de textos a partir de sua forma e funções pragmáticas. Como exemplo de gêneros textuais temos: *receitas*, *artigos de opinião* e *tese de doutorado*.

Por outro lado, a escolha do termo *gêneros discursivos* (ou *do discurso*), segundo Rojo (2005), parte da perspectiva sócio-histórica do contexto, na

qual prevalece a finalidade enunciativa do locutor, além de sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos. O caminho de análise é diferente daqueles que optam pelo termo *gêneros textuais*, já que se buscam, nas formas linguísticas que refletem no enunciado/texto, os aspectos do contexto. O foco, portanto, é a maneira de configurar a significação, e não a análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição.

Podemos concluir que a diferença entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* parte do mesmo ponto da diferença entre *texto* e *discurso*, ou seja, o foco nas formas de composição do texto ou nos valores socioculturais impressos no discurso. O diferencial para *gênero* e *texto/discurso* é que o primeiro categoriza em grupos, seja por forma, seja por objetivos de comunicação, seja por impactos sociais, os textos/discursos. E isso é importante para nosso trabalho já que os conectores, privilegiados nos estudos da textualidade, são muito visados pelos pesquisadores do primeiro polo da área discursiva definida por Maingueneau (2008), a saber, J-M. Adam e E. Roulet. Coincidência ou não, esses dois autores estão relacionados à “organização textual”, e não a “discursos” e “posicionamentos ideológicos”.

Nesse sentido, os elementos linguísticos que vamos destacar nas atividades que propomos, isto é, os *conectores*, normalmente recebem uma visão mais textual que discursiva. Pesquisadores como Rossari (2000) preferem o termo *conector pragmático*, já que essas unidades têm por função significar uma relação (daí o termo *conector*), que se estabelece entre unidades linguísticas ou contextuais (daí o termo *pragmático*). Resumidamente, os conectores seriam “expressões linguísticas que, ao poder atuar tanto na estrutura oracional como fora dela, ou seja, no âmbito textual, desempenham importante função na articulação do discurso” (MARINHO, 2005, p. 14). Para Rossari, conexão é a relação entre as unidades linguísticas e as unidades contextuais.

Portolés (1998), ao contrário, considera como conectores um tipo concreto de marcador discursivo (MD) que realmente conecta de um modo semântico-pragmático um segmento do discurso com outro anterior ou com uma suposição contextual facilmente acessível, como *além disso*, *portanto* e *no entanto*. Para o pesquisador espanhol, MD são:

unidades lingüísticas invariables, no ejercen función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus diferentes propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (PORTOLÉS, 1998, p. 25-26)

O que diferencia sua definição de MD para a de conector de Rossari é que, para Portolés, os MD têm certa mobilidade dentro do enunciado e se encontram geralmente entre pausas, o que exclui os elementos de conexão interfrástica em sua análise, como a conjunção *porque*. Dessa forma, os conectores são MD que realmente relacionam, pelo seu significado de processamento, dois ou mais segmentos do discurso, diferente de outros marcadores cujo significado só afeta um segmento do discurso.

Portanto, para nosso trabalho, conector e marcador discursivo serão termos sinônimos e os compreenderemos como uma classe de expressões linguísticas que reagrupa palavras e estruturas de diferentes classes da gramática tradicional. Além disso,

essas expressões linguísticas possuem a função de contribuir para o estabelecimento de uma relação coesiva com, pelo menos, o enunciado que as precede no discurso e pode afetar toda a porção de discurso precedente, ou seja, pode conectar um enunciado a todo o texto que vem antes do conector. Ao ligar unidades de diferentes níveis (palavras, proposições, conjuntos de proposições, grandes porções de texto), os MD guiam, de acordo com suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam no momento da comunicação. Por outro lado, algumas relações só existem entre diferentes segmentos textuais graças à presença desses elementos conectivos explícitos (ALMEIDA, 2011, p. 40-41).

A definição de leitura que concebemos para as atividades está nos moldes de Cassany (2006), ou seja, uma leitura crítica, que leva em conta uma concepção sociocultural do texto. Segundo essa visão, tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que aporta o leitor têm origem social. Assim, o discurso não surge do nada, isto é, há alguém por trás dele. Logo, compreender o discurso é compreender esta visão do mundo. Afinal, discurso, autor e leitor tampouco são elementos isolados. As práticas de leitura e escrita se dão em âmbitos e instituições particulares e, então, cada ato de letramento é uma prática social complexa que inclui vários elementos.

Essa é a palavra: *letramento*. Para Cassany (2006), o letramento abarca tudo que está relacionado com o uso do alfabeto: desde a correspondência entre som e letra até as capacidades de raciocínio associadas à escrita,

incluindo o código escrito, os gêneros discursivos, os papéis de autor e leitor, as formas de pensamento, a identidade e o *status* como indivíduo, coletivo e comunidade, além dos valores e representações culturais. Dessa forma,

al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (CASSANY, 2006, p. 39-40)

Ler é, portanto, ver o que há por trás das linhas de um discurso. E o discurso, ao ser materializado, por exemplo, na forma escrita por um alguém que expressa ideologia(s), ponto(s) de vista, intenção(ões) e argumentação(ões), pode conter conectores para melhor alinhar suas ideias. E se os conectores ajudam o leitor deste discurso guiando-o no processo de interpretação, então esse elemento é muito importante para a leitura crítica, pois é uma porta para inferências do tipo socioculturais.

Passemos agora para as propostas de atividade para elucidar as questões abordadas.

### **Discussão: propostas de atividades**

Apresentaremos duas atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do Ensino Médio durante a proposta de leitura. Por questões de espaço, apresentaremos apenas uma atividade que tem como foco as interpretações a partir dos conectores. Obviamente, o professor pode (e deve) trabalhar os textos por meio de outras perspectivas, como das funções sociais do gênero textual/discursivo, as inferências de informações por meio de palavras, etc.

A primeira atividade trabalha com um conector específico e aborda mais as questões textuais devido ao gênero ao qual pertence. A segunda, por outro lado, adentra no terreno das inferências socioculturais e que exige, portanto, uma leitura mais crítica.

## ACTIVIDAD 1

### ¿HASTA DÓNDE PUEDE CRECER UN ÁRBOL?

Por qué los árboles no pueden crecer más de 100 metros

Se suele decir que cuánto más alto es un árbol, más pequeñas son sus hojas. Lo que no sabíamos es que **precisamente por esta razón hay una altura límite** más allá de la cual un árbol no puede crecer: alrededor de los **100 metros**, que es lo que miden las secuoyas más grandes del mundo.

La culpa la tiene el sistema circulatorio. En las hojas se producen azúcares que después se distribuyen a través de una red de células con forma de tubo conocidas como **floemas**. La velocidad a la que se mueven estos azúcares es mayor cuanto más grande es la hoja, pero se ralentiza en las ramas, el tallo y el tronco. Es como si se produjese un atasco. Por esta razón, hay un punto en el que **seguir creciendo sería improductivo para la planta**. Es como si la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento.

Así que, por ahorrar gasolina, los árboles **paran de crecer** cuando llegan a esta altura.

(Quo, #Quonectados, 4 abr. 2013, disponible en: <<http://www.quo.es/naturaleza/hasta-donde-puede-crecer-un-arbol>>

Acesso em: 1 mai. 2013)

- 1) Un alumno, para ayudar con el entendimiento de sus colegas, vuelve a explicar todo de la siguiente manera:

“Si los árboles fueran seres humanos, el floema serían los vasos sanguíneos. Como más alta la persona, más dificultad tendría la sangre para alcanzar las extremidades. A pesar de eso, si crecemos mucho, la circulación sería afectada en determinadas partes del cuerpo.”



- a) En el texto, el autor establece una comparación entre árbol y coche. Con el fin de relacionar todas las comparaciones, elabora una tabla en que estén contemplados los ámbitos ÁRBOL, COCHE y CUERPO.
- b) En el texto del alumno, encontramos un error en la explicación del funcionamiento del sistema. Este error fue provocado por una expresión que relaciona argumentos (es decir, funciona para establecer la cohesión entre ideas). Busca esta palabra y explica el equívoco.
- c) ¿Qué expresión usada por el autor del texto para relacionar ideas y argumentos pondrías en el lugar de la expresión equivocada de la explicación del alumno?

O texto desta atividade pertence ao gênero artigo e foi obtido de uma revista de divulgação e ciência popular. Dessa forma, a abordagem do ensino da leitura por meio das perguntas de interpretação será diferente da que apresentaremos para a atividade 2. Isso explica a importância da pergunta 1a, na qual o aluno deve estabelecer comparações entre as informações apresentadas pelo autor do texto, o modo como ele dispõe essas informações, e a reformulação do suposto colega no enunciado do exercício. Trata-se, portanto, de uma leitura no máximo entrelinhas (de inferências semânticas) que amplia o conhecimento de mundo (ou resgata esse conhecimento) do estudante e torna esse conhecimento disponível na memória de curto prazo para realizar as outras atividades<sup>1</sup>.

A pergunta 1b necessita, para ser respondida, que o aluno perceba a relação entre os argumentos que explicam o funcionamento do corpo e da árvore. Os argumentos foram resgatados na pergunta 1a, mas agora o que é importante é ler a conexão feita entre esses argumentos. Nesse instante, o foco deve estar na expressão “a pesar de eso” no discurso do suposto colega. O equívoco está, portanto, em estabelecer o argumento “*si crecemos mucho, la circulación sería afectada en determinadas partes del cuerpo*” como contra-argumento, como oposição a “*como más alta la persona, más dificultad tendría la sangre para alcanzar las extremidades*” quando, na verdade, a relação

---

1 | Todo texto é subjetivo. O professor pode questionar se para explicar um fenômeno da natureza é necessário fazer uma comparação ao mecanismo dos carros, ou se isso não é uma estratégia (opção) do autor. Ao propor essa indagação, o aluno precisa fazer uma leitura por trás das linhas e relacionar estrutura linguística, gênero textual e intenção comunicativa.

entre eles é de causa-consequência. O aluno não precisa necessariamente usar esses termos (causa, consequência, contra-argumentação), mas pode reconhecer e explicar as relações e, consequentemente, o equívoco, por meio de paráfrases.

Finalmente, na pergunta 1c, o aluno deve voltar ao texto e encontrar a expressão usada pelo autor para estabelecer a relação entre os argumentos sobre o crescimento das árvores e os floemas, argumentos esses que são paralelos aos argumentos do crescimento humano e a relação com os vasos sanguíneos. O fragmento que responde a esta atividade é “*Es como si la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento. Así que, por ahorrar gasolina, los árboles paran de crecer cuando llegan a esta altura.*” e a relação se marca pelo conector *así que*”. O aluno deve, dessa forma, seguir a indicação do autor do texto em relacionar “*la carretera se hiciese cada vez más larga y el coche cada vez fuera más lento*” como causa de “*por ahorrar gasolina, los árboles paran de crecer cuando llegan a esta altura*”, além, obviamente, de rever as comparações entre carro, árvore e corpo.

Esta atividade está estruturada em três fases que exigem a comparação e o estabelecimento de relações entre argumentos. A partir da resposta da primeira pergunta, o aluno possui subsídios para encontrar a resposta das perguntas seguintes, o que torna essa atividade um exemplo de exercício que abarca tanto a interpretação de informações linguísticas como de informações inferenciais.

## ACTIVIDAD 2

### VECINOS

Vivo en Saavedra y mi casa, en una planta baja, se inundó. He seguido todos los debates sobre el tema y he leído opiniones sobre las peleas entre Nación y Ciudad, la construcción irresponsable, la falta de infraestructura hídrica, el impacto ambiental del shopping DOT y de Tecnópolis, la indignación de los vecinos, el cementerio de autos sobre el bulevar García del Río, los créditos y no sé cuántas cosas más.

Hoy el Servicio Meteorológico volvió a dar un parte de alerta y todavía nadie habla sobre los vecinos irresponsables que siguen sacando la basura -por más que nos hayamos inundado hace una semana- con pronóstico de una fuerte

tormenta por delante. Es fácil echarle la culpa al otro y, seguramente, la desidia política ha tenido mucho que ver con nuestra situación; sin embargo, la basura que tapó los sumideros no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta, sino nosotros, los vecinos. Es hora de hacernos cargo de la parte que nos corresponde y promover un cambio cultural en pos del respeto mutuo, la buena convivencia y las mejores costumbres. Si no, no nos quejemos más.

(La Nación, Carta de los Lectores, 12 abr. 2013, disponible em: <[www.lanacion.com.ar/1571890-cartas-de-los-lectores](http://www.lanacion.com.ar/1571890-cartas-de-los-lectores)> Acesso em: 13 abr. 2013)

- 1) En épocas de mucha lluvia, algunos barrios de Buenos Aires sufren con las consecuencias provocadas por las inundaciones.
  - a) Según el autor, en esos casos, ¿a quién o quiénes culpa la gente por la situación?
  - b) ¿El autor está en contra o a favor de la opinión de la gente? Transcribe del texto el fragmento que confirma tu idea y circula la expresión que relaciona la opinión del autor a la de la gente.
  - c) A partir de eso, ¿qué imagen de ciudadano el autor intenta construir de sí mismo?

Este texto é um exemplar do gênero *carta de leitor* veiculado no jornal argentino *La Nación* no mês de abril de 2013. Como os textos pertencentes a este gênero, *Vecinos* veicula a opinião de um leitor sobre as enchentes provocadas em alguns bairros de Buenos Aires.

A atividade que propomos exige do aluno uma leitura inferencial, já que precisa compreender que o autor se refere a uma *vox populi*, isto é, um discurso comum relacionado às causas e impactos sociais das inundações. Dessa forma, ao propormos a pergunta da letra *a* convidamos o aluno a refletir sobre esse “já-dito” presente na carta do leitor. A resposta, portanto,

poderia ser que os culpados são o governo, os políticos e/ou a política de forma geral. Dizemos que se trata de um discurso “já-dito” exatamente porque a construção linguística usada pelo autor do texto é a de oposição de ideias. Aliás, há duas oposições feitas e ambas podem ser resposta para a pergunta *b*. Assim, o estudante poderia transcrever o fragmento “sin embargo, la basura que tapó los sumideros no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta, sino nosotros, los vecinos” e marcar tanto o *sin embargo* como *sino*. Ambos os conectores apontam para a opinião do autor que, portanto, é diferente da opinião “de la gente”.

O professor, neste momento, pode fazer algumas intervenções. Uma delas é a de propor uma leitura dos argumentos postos antes e depois de *sin embargo* para que o aluno perceba a ideia de oposição entre a culpa posta na política pela maioria das pessoas e a opinião do autor de que os culpados são os vizinhos (e se inclui nessa categoria, aliás, ao usar *nosotros*). Caso o aluno tenha marcado *sino*, a explicação é a mesma, já que esta expressão supõe uma negação, que é, no texto, a opinião da maioria das pessoas, a saber: “no la tiraron ni el jefe de Gobierno ni la Presidenta”, isto é, a representação da política (argumento presente no segmento textual anterior a *sin embargo*). No lugar, o autor apresenta sua opinião, como já vimos, que é “nosotros, los vecinos” como os culpados por jogar lixo na rua.

O importante é que o aluno perceba que ambos os conectores introduzem a opinião do autor de forma a se contrastar com o argumento antecedente. Este, por sua vez, faz parte das representações sociais que o leitor do jornal tem da maioria das pessoas. Para Charaudeau (2011), as representações sociais são responsáveis pela construção de uma organização do real mediante imagens mentais e estão incluídas na realidade, inclusive chegam a ser consideradas a própria realidade. Elas se apoiam na observação empírica da prática dos intercâmbios sociais e fabricam um discurso para justificá-los que cria um sistema de valores, erigido em norma de referência. Grosso modo, as representações dão testemunho de um desejo social, produzem normas e revelam sistemas de valores.

Dessa forma, respondendo à pergunta *c*, o autor parece querer construir uma imagem de si como um cidadão observador que denuncia comportamentos antiéticos, além de ser consciente de seus atos e contra o lugar comum com relação à política e seus representantes no que diz respeito aos problemas provocados pelas inundações.

A construção da imagem de si (ou *ethos*), como afirma Amossy (2005), se efetua em todo ato de tomar a palavra e, frequentemente, à revelia

dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais. São suficientes para isso, o estilo, as competências linguísticas e enciclopédicas e as crenças implícitas do locutor. Assim, podemos, como na atividade sugerida, construir a imagem do autor de um texto.

Esta atividade pode parecer complexa para que um estudante do ensino médio responda em espanhol. No entanto, lembramos que a proposta básica é de interpretação e não de expressão escrita, isto quer dizer que, se o professor perceber que haverá uma recusa dos alunos a respondê-la em espanhol, pode-se optar pela escrita em português e, posteriormente propor uma resposta em espanhol. O importante, entretanto, é levá-los a compreender que existem palavras que guiam as inferências dos leitores e que são importantes para que se façam leituras além das linhas e, também, além das entrelinhas, pois há leituras por trás das linhas, como diz Cassany (2006).

## Conclusões

Os conectores não são elementos linguísticos que devem ser estudados apenas nas seções de gramática dos livros didáticos. Mostramos por meio de duas atividades de leitura de texto que eles são importantes na relação de argumentos para explicar um fenômeno dito natural (atividade 1) e na construção de opiniões e veiculação de representações sociais (atividade 2). Isso significa que incluir nas atividades de leitura o estudo de palavras e expressões que sinalizam como o leitor deve interpretar determinadas associações de ideias é pertinente e importante.

Considerando-se que ler é uma ação que não se baseia apenas em decodificação do material linguístico, e que os conectores não são apenas expressões que tornam o texto coeso enquanto um emaranhado de orações, é necessário que o professor apresente reflexões que alcancem a pragmática e as extrapolem para questões sociais. Assim, ler um conector não é simplesmente ler as linhas, nem as entrelinhas: é ler o que há por trás das linhas, é desvendar intenções comunicativas, é abordar o discurso como um reflexo de pensamentos que estão conectados a uma representação de uma sociedade, é estabelecer relações comparativas. É, enfim, ler o mundo.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. O tratamento dos conectores nas coleções de língua espanhola aprovadas no PNLD-2012: uma questão textual ou discursiva?. In: *Atas do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas*, Salvador, 2013 [no prelo].
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. nº 9-28.
- BENTES, Anna Christina (2001): *Linguística Textual*. Em: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 2ª Ed, p. 245-287. São Paulo: Cortez Editora.
- CASSANY, Daniel, 1999, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique (2008): *Discurso e análise do discurso*. Em: SIGNORINI, I. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*, p. 135-156. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARINHO, J. H. C. A atuação do *onde* na articulação discursiva. In: SARAIVA, Mª E. F. & MARINHO, J. H. C. (org.), *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos da Língua em Uso, Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- MONTOLÍO, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, José (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L. et al (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- ROSSARI, Corinne. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Press Universtaires de Nancy, 2000.

# CONTRIBUCIONES INICIALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PERCEPCIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE LAS VOCALES DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR ESTUDIANTES BRASILEÑOS – UNA DISCUSIÓN SOBRE ASPECTOS DE LA INTERLENGUA EN EL NIVEL FÓNICO

*Egisvanda I. A. Sandes*

## 1. Consideraciones iniciales

Las investigaciones sobre la interlengua (IL) se desarrollan principalmente de acuerdo con los trabajos de Selinker (1972) y de Corder (1974). Se entiende por IL un sistema con características que no se identifican ni con la lengua materna (LM) ni con la extranjera (LE), en el que funcionan básicamente las estrategias comunicativas creadas por los estudiantes, y que evoluciona de manera natural según su nivel de aprendizaje o nivel de adquisición de la nueva lengua. Durante ese periodo, el estudiante puede, incluso, construir estructuras o producir sonidos que no se explican por influencia de la LM y que tampoco aparecen en la LE. Asimismo, la IL se puede caracterizar por una serie de procesos –o estrategias– que son más o menos recurrentes según el estado de conocimiento el cual se encuentre el estudiante durante el aprendizaje de la LE. Uno de los más importantes, de todos los aspectos que forman la competencia comunicativa en lengua extranjera, es la transferencia de la LM, aunque esta no sea la única estrategia intrínseca al proceso. En el nivel fónico no es distinto, y es justamente sobre esa cuestión donde se centra la discusión de ese trabajo.

A partir de estas consideraciones teóricas, se puede afirmar que las dificultades de los estudiantes, al producir y percibir las vocales del español, pueden ser clasificadas en base a observaciones sobre las características del vocalismo del portugués de Brasil.

Este hecho no solo se da porque el sistema vocálico del portugués es distinto del sistema vocálico del español en varios aspectos, que van desde los segmentos aislados hasta el contexto fonético que ocupan esos segmentos

dentro de la palabra, sino también porque el sistema del portugués es mucho más rico en sonidos que el español, lo que motiva, muchas veces, que el estudiante de ELE consiga percibir y, sobre todo, producir los sonidos vocálicos de la lengua española como si se tratase de los sonidos de su LM.

A partir de esas consideraciones, a continuación, se discute acerca de cuatro de las principales dificultades que presentan el estudiante brasileño respecto a la percepción y producción de las vocales del español: las relacionadas con la apertura y cierre de las vocales, la vocalización de la consonante lateral, la diptongación y la presencia de la epéntesis. No se mencionarán en este artículo los fenómenos que tienen que ver con la pérdida de timbre y la nasalización de las vocales, dado que exigirían más espacio del cual no disponemos. Los fenómenos que se presentarán se tratan de procesos directamente ligados a la interferencia de características del vocalismo del portugués en la producción o en la percepción de las vocales en la lengua española.

Vale resaltar que algunas de las consideraciones sobre las dificultades de los estudiantes brasileños en la percepción y producción de las vocales del español, como presenta Sandes (2009, 2010), tiene que ver con la “sordera fonológica” (Polivanov, 1931) y la “criba fonológica” (Trubetzkoy, 1939), que son propias del proceso de aprendizaje y de adquisición de los sonidos de una LE. Estas se refieren tanto a las dificultades perceptivas como a la sensibilidad hacia los contrastes entre los sonidos de la LE y de la LM. Todo ello conlleva las estrategias cognitivas propias del desarrollo de la interlengua del estudiante, no solo en la percepción, sino también en la producción de los sonidos de la LE.

## **2. Abertura y cierre**

En el plano segmental, el sistema vocálico del portugués posee siete fonemas vocálicos orales /a, e, i, o, u, ɛ, ɔ/ (Mattoso Câmara, 2002; Silva, 2000), mientras que el español posee solamente cinco fonemas vocálicos orales /a, e, i, o, u/ (Quilis, 1999).



|                 |            |         |             |
|-----------------|------------|---------|-------------|
| cerradas        | /i/        |         | /u/         |
| medias-cerradas | /e/        |         | /o/         |
| medias-abiertas | /ɛ/        |         | /ɔ/         |
| abierta         |            | /a/     |             |
|                 | anteriores | central | posteriores |

Como afirma Hoyos-Andrade (1978), los fonemas vocálicos medios-abiertos en lengua portuguesa (/ɛ, ɔ/) aparecen en sílabas tónicas en la variante estándar. Aunque la abertura a veces depende de la variedad diatópica, no cambia en relación con la tonicidad en la palabra. Cuando la vocal media-abierta aparece como vocal pretónica, constituye una marca de variación dialectal de zonas muy específicas, o incluso de idiolectos (Callou, Moraes y Leite, 1996; Silva, 2000). Además, como menciona Silva (2000), en algunas variedades del portugués hablado en el interior de São Paulo, por ejemplo, palabras como *homem* y *fome*, que se suelen pronunciar con la [o] cerrada, a veces se pronuncian con una vocal posterior media-abierta. Sin embargo, no se considerará este fenómeno en el presente estudio, dado que la propuesta de análisis de los errores se basa en la norma culta más estandarizada en todo el país.

Es oportuno resaltar que durante la producción de los sonidos vocálicos en lengua española, al realizarlos según los prototipos de su LM (Kuhl e Iverson, 1995), el estudiante comete una serie de errores que pueden perjudicar su comunicación. Así, durante la producción en lengua española, la abertura de la vocal conlleva no solo el alargamiento de la sílaba de la que forma parte, sino también el cambio de timbre de las vocales postónicas finales: *pierde, siervo, toque, bola* > [piɛɾɔʝɪ, siɛrvu, toktɪ, bole]. Otras implicaciones son, por ejemplo, el cambio de los sonidos dentales sonoro [d] y sordo [t] en los sonidos africados alveolopalatales sonoro [ɟʝ] y sordo [tʃ] debido al encuentro de estos sonidos con el fonema /i/ y sus variantes alofónicas en las palabras *perde* y *forte* > [pɛɾɔʝɪ, fɔɾtʃɪ].

Otro aspecto que puede favorecer que el estudiante produzca las vocales del español como abiertas es la influencia del conocimiento de la grafía de las palabras en lengua portuguesa, sobre todo si se trata de palabras

agudas terminadas en vocal /a, e, o/ o si son esdrújulas, que obligatoriamente estarán marcadas por el acento gráfico agudo (´) –que indica la abertura de la vocal, en oposición al acento gráfico circunflejo (^) que señala el cierre de la vocal– y si estas palabras se asemejan a las de su LM, como *café, ópera, década, cédula*, etc.

### 3. Vocalización de la consonante lateral

Otro aspecto que es característico del vocalismo del portugués, y que marca la pronunciación del estudiante brasileño de ELE, es la vocalización de la consonante lateral /l/ en coda silábica en medio o al final de palabra. Al transferir esta característica durante la producción de palabras como *alto, oral* y *mural*, en lugar de la lateral [l], el estudiante produce la paravocal [w], que corresponde a la vocalización de un segmento consonántico (Silva, 2000, p. 110); como resultado de este proceso, se encuentran las realizaciones [awtu, oraw, muraw].

Esta vocalización perjudica no solo la producción del sonido lateral, sino también la duración de la sílaba de la que la secuencia vocal + paravocal forma parte, que suele ser más larga en portugués y que, transferida al español, marca el “acento extranjero”.

Otro factor que contribuye a la vocalización de la consonante lateral [l] es la abertura de la vocal que la precede como en *papel, cordel, coronel*, que el estudiante, basándose en su “criba fonológica”, produce como [papɛw, kordɛw, koronɛw].

### 4. Diptongación

La diptongación suele ocurrir únicamente en algunas variedades del portugués, sobre todo, en la zona de Rio de Janeiro. Aun así, constituye un aspecto que puede formar parte de la interferencia del portugués en la producción del español por parte del estudiante brasileño.

En lengua portuguesa, este fenómeno suele darse casi siempre en monosílabos en los que se produce la secuencia vocal [a, e, o, u] + consonante fricativa sorda o sonora [s, z] como *paz, gas, vez, mes, voz, luz*. Al transferir este aspecto a su producción en lengua española, el estudiante produce las palabras anteriores como [paɪz, gaɪz, veɪz, meɪz, voɪz, luɪz]. Se puede explicar

esta diptongación como un caso de asimilación, dado que la transición entre las vocales y los sonidos fricativos [s, z] exige una articulación que pasa por la de la vocal [ɪ]. Esta producción interlingüística del estudiante acarrea dos errores: la diptongación y la sonorización de la consonante fricativa sorda [s]<sup>1</sup>, común en lengua portuguesa.

La vocalización de la consonante lateral /l/, tratada en el apartado anterior, se podría considerar también como un proceso de diptongación.

## 5. Epéntesis en grupos consonánticos

La epéntesis es un fenómeno muy característico del portugués brasileño, que consiste en la presencia de un segmento vocálico, en general representado fonéticamente como una [i], entre grupos consonánticos heterosilábicos como en *adquirir* y *afta* (Sandes y Llisterri, 2008, 2009; Silveira, 2007).

De acuerdo con Cagliari (2005), el objetivo principal de la epéntesis es “corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de coda passem para a posição de onset, dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos” (p. 1)<sup>2</sup>. El primer caso corresponde a los ejemplos heterosilábicos dados anteriormente y, el segundo, al fenómeno de diptongación descrito anteriormente. Lee (2001) añade que la epéntesis también es frecuente en palabras de origen extranjero como una estrategia de adecuación a la estructura silábica de la lengua portuguesa; así, *hotmail* y *Brad Pitt* se pronuncian en portugués de Brasil como *hot[i]mail* y *Brad[i] Pitt[i]*.

Por tratarse de un fenómeno muy característico del habla del brasileño, la epéntesis constituye uno de los rasgos más notables de la interlengua de los estudiantes brasileños de ELE.

Hoyos-Andrade (1978), sin aludir específicamente al fenómeno, menciona que el estudiante brasileño de ELE tiende a producir “una vocal tipo [i]” “después de consonantes oclusivas o de la consonante /f/ en posición implosiva. Por ejemplo: apto [ápito], aftosa [afitóza], [...]” (p. 375).

---

1 | Este error aparece si el estudiante reproduce las variantes seseantes del español.

2 | “Corregir una estructura silábica mal formada, de tal forma que determinadas consonantes que ocupaban la posición de coda pasen a la posición de onset, dando un núcleo vocálico a una sílaba que no lo tiene o formando diptongos”.

La presencia de la epéntesis en la interlengua de los estudiantes brasileños de ELE constituye un fenómeno que apenas se aborda en la bibliografía –excepto en algunos trabajos como los de Mar (2006, p. 213) o Sandes (2006, p. 201), entre otros– y, cuando aparece documentado, se describe como la inserción de una vocal representada como [i]. Sin embargo, como ya se ha mencionado en el apartado 4.1, Sandes y Llisterri (2008, 2009) han mostrado, desde la perspectiva propia de la fonética experimental, que la epéntesis en la producción de los estudiantes brasileños de ELE ocupa, “en el espacio vocálico, la zona que correspondería a la vocal [ɪ] del portugués de Brasil” (p. 2). Además, los autores ponen en relieve que este fenómeno no solamente debe considerarse un proceso fonológico orientado a regularizar la estructura silábica, sino que también debe caracterizarse atendiendo al timbre y a la duración de la vocal epentética que el estudiante mantiene al producir grupos consonánticos heterosilábicos en español.

Los autores proponen la existencia de dos factores que condicionan la presencia de la epéntesis en la producción de ELE de los estudiantes brasileños: la transferencia de la lengua materna y las propiedades fonéticas de los segmentos que constituyen el grupo consonántico. El primer factor se justifica porque este fenómeno suele darse con mayor frecuencia en las palabras similares en portugués y en español, como en *observación* o *advertencia*. El segundo responde a la constatación de que la sonoridad, el modo de articulación y el punto de articulación de las consonantes que forman el grupo heterosilábico favorecen o inhiben la aparición de la vocal epentética en la producción de los estudiantes brasileños de ELE.

En lo que respecta a la sonoridad, los grupos heterosilábicos formados por consonantes sonoras presentan porcentajes más elevados de realizaciones con vocal epentética que los formados por dos consonantes sordas, como en *obviedad*, *abdomen* y *adversario*. En cuanto al modo de articulación, “en las realizaciones en ELE, la vocal epentética aparece sistemáticamente en los grupos que contienen consonantes aproximantes, excepto en el grupo aproximante + fricativa” (Sandes y Llisterri, 2008, p. 5) como en *abdomen*, *adversario* y *ignorancia*; este hecho se relaciona directamente con la sonoridad que, como se ha señalado anteriormente, favorecería la aparición de vocales epentéticas. Además, los autores muestran que la proximidad del lugar de articulación entre la vocal epentética y la primera consonante del grupo facilita la aparición de la vocal, es decir, en los grupos consonánticos formados por labial + dental (*abdomen*), dental + labiodental (*adversario*), velar + alveolar (*ignorancia*) y

dental + velar (*adquirir*) se produce la epéntesis con mayor frecuencia que en otras combinaciones.

## 6. Consideraciones finales

Tras esta descripción se puede afirmar que el sistema vocálico de la lengua portuguesa es muy distinto del sistema vocálico de la lengua española. Para que el estudiante brasileño no perciba los sonidos del español a través de la criba fonológica de su LM y, en consecuencia, tenga una producción marcada por las interferencias y por los diversos fenómenos que se suelen interpretar como errores, es necesario aprender y adquirir las vocales del sistema español con sus características acústicas y articulatorias específicas. Al hacerlo, el estudiante no solo alcanzará una producción cercana a la de un nativo de lengua española, sino que, además, se reducirán sus problemas para percibir o producir los sonidos consonánticos de esta lengua.

Percibir y producir bien las vocales del español es fundamental, dado que, como se puede observar a partir de la descripción de las dificultades que se ha presentado en este apartado, el no hacerlo genera una serie de errores en la producción en LE que puede llevar al interlocutor a no comprender el enunciado.

Quilis (1988) ya señalaba que el sistema vocálico “es el que más interés ha despertado en las investigaciones acústicas por su indudable complejidad teórica y práctica” (p. 128). Parte de esta complejidad se debería a que la vocal siempre constituye núcleo silábico tanto en portugués como en español. Esto significa que la vocal puede variar no solo según la posición que ocupa dentro de la palabra (átona, tónica, pre o postónica), sino también de acuerdo con las consonantes u otras vocales adyacentes (Quilis, 1988, p. 176).

En muchos casos, la vocal es la responsable de los cambios acústicos de las consonantes, como, por ejemplo, en la formación de las aproximantes [j, ɔ̃, ɰ] en español y en la palatalización de las oclusivas alveolares [t, d] en portugués. Además, según el contexto, en ambas lenguas las vocales transforman las consonantes en semiconsonantes [j, w]. Por ello, si un estudiante cambia la producción de una vocal, provocará alteraciones en toda la estructura de la palabra, que pueden resultar en que esta no sea comprensible o en que esté marcada por un acento extranjero para el hablante nativo de la LE.

Como señalan Hoyos-Andrade (1978) y muchos otros autores más actuales, el vocalismo brasileño posee rasgos muy específicos que “dificultan considerablemente a los brasileños en el aprendizaje, sin acento extranjero, del español hablado” (p. 373). Cuando la LM del estudiante tiene un sistema vocálico con características tan propias como el de la lengua portuguesa, la transferencia o interferencia de estas durante la producción de la LE es aún más común y por eso el cuidado del estudiante tiene que ser mayor. En caso contrario, el imán perceptivo se activa con mucha facilidad y la producción de los sonidos de la LE se realiza de manera inadecuada.

Sin embargo, y como ya se ha mencionado, es fundamental para la buena pronunciación en LE que el estudiante conozca no solo las características del sistema vocálico de la lengua que aprende, sino también las del sistema consonántico, dado que también es complejo y provoca diversos errores.

## 7. Referencias bibliográficas

- CAGLIARI, L. C. (2005). Consoantes epentéticas em português. *VI Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Disponible en: [http://www.geocities.com/ail\\_br/consoantesepenteticas.html](http://www.geocities.com/ail_br/consoantesepenteticas.html). Consultado en marzo de 2009.
- CALLOU, D.; MORAES, J. A. y LEITE, Y. (1996). O vocalismo do português do Brasil. *Letras de Hoje*, 31, 2, págs. 27-40.
- CORDER, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. En: RICHARDS, J. C. (ed.). **Error analysis**. Londres: Longman, págs. 158-171.
- HOYOS ANDRADE, R. E. (1978). El vocalismo del español y del portugués. Estudio contrastivo fonético-fonológico y sus implicaciones pedagógicas. *Língua e Literatura*, 7, págs. 369-380.
- KUHL, P. K. e IVERSON, P. (1995). Linguistic experience and the ‘Perceptual magnet effect’. En: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research**. Timonium, MD: York Press, págs. 121-154.

- LEE, J. (2001). The systematic patterning of epenthetic vowels with special reference to English loanwords in Korean. Korean. *Essex Graduate Papers in Language and Linguistics*, 4. Disponible en: <http://www.essex.ac.uk/linguistics/pgr/egsp/ll/volume4/pdf/lee.pdf>. Consultado en abril de 2009.
- MAR, G. D. do (2006). Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular. 4º *Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 3-6 de septiembre de 2006. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Hispanistas, Vol. 1, págs. 212-216.
- MATTOSO CÂMARA Jr, J. (2002). **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes.
- POLIVANOV, E. D. (1931). A percepção dos sons de uma língua estrangeira. En: TOLEDO, D. (org.). **Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia**. Porto Alegre: Editora Globo, 1978, págs.113-128.
- QUILIS, A (1979). Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués. *Revista Española de Lingüística*, 9, 1, págs. 1-22.
- QUILIS, A. (1988). Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española. *Revista de Filología Española*, 68, 1-2, págs. 33-65.
- QUILIS, A. (1999). **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco/Libros.
- SANDES, E. I. A. (2006). A fonética e a fonologia do espanhol – um estudo das dificuldades dos alunos brasileiros. 4º *Congresso Brasileiro de Hispanistas*. 3-6 de septiembre de 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Asociación Brasileña de Hispanistas. Vol. 1, págs. 199-204.
- SANDES, E. I. A. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola**. Tesis Doctoral. São Paulo: Universidad de São Paulo, 2010.
- SANDES, E. I. A. **La adquisición y el aprendizaje del aspecto fónico en estudiantes brasileños de español como lengua extranjera: modelos de interferencia, tipología y análisis de errores**. Memoria de Máster. Madrid: CSIC/UNED, 2009.

- SANDES, E. I. A. y LLISTERRI, J. (2008). Estudio acústico de las vocales epentéticas en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE. V *Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2-5 de septiembre de 2008. Disponible en: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Sandes\\_Llisterri\\_08\\_Vocales\\_Epenteticas\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Sandes_Llisterri_08_Vocales_Epenteticas_ELE.pdf). Consultado en 2008.
- SANDES, E. I. A., y LLISTERRI, J. (2009). La realización de las vocales epentéticas en la interlengua de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera: comparación entre dos estilos de lectura. XXXVIII *Símpoio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Instituto de Ciencias Humanas y Sociales, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2-4 de febrero de 2009. Disponible en: [http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied\\_linguistics/SEL\\_09\\_PB/SEL\\_09\\_PB.html](http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/SEL_09_PB/SEL_09_PB.html). Consultado en mayo de 2009.
- SELINKER, L. (1972). La interlengua. En: LICERAS, J. M. (1992). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, págs. 79-101.
- SILVA, T. C. (2000). **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto.
- SILVEIRA, F. (2007). **Vogal epentética no português brasileiro: um estudo acústico em encontros consonantais**. Disertación de Maestría en Lingüística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- TRUBETZKOY, N. S. (1939). Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera. En: **Principios de fonología**. Traducción de D. García Giordano y L. J. Prieto. Madrid: Cincel, 1973.



# A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO ENFOQUE POR TAREFAS

*Evely Malfará Mesquita*  
*Orientadora: Flávia Colen Meniconi*

## **Introdução**

A avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido motivo de discussões e pesquisas em diferentes campos de investigação. Nos últimos vinte anos, surgiram novos debates e linhas de investigação que estudam as mudanças alcançadas quanto ao modo de pensar a avaliação no ensino de línguas estrangeiras.

Neste sentido, a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vem se dedicando a oferecer às comunidades carentes de seu entorno, bem como aos estudantes de graduação, o ensino de línguas estrangeiras – espanhol, inglês e francês – e, para tanto, tem selecionado alunos do curso de letras da própria universidade para experimentar e investigar a metodologia do ensino de línguas.

O projeto denominado Casas de Cultura no Campus (PCCC), desde 2009, ano de início de suas atividades, já atendeu a mais de mil alunos semestralmente<sup>1</sup>, e tem dado oportunidade a mais de 40 estudantes em suas práticas de ensino de línguas estrangeiras. O curso tem como base o Enfoque por Tarefas e trabalha o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma abordagem comunicativa. Desta maneira, os alunos desenvolvem tarefas e projetos<sup>2</sup>, durante os seis semestres de duração do curso. No PCCC são trabalhados os níveis Básico e Intermediário (A1 a B1 – tal qual o Marco Europeu de referência para línguas).

---

1 | Dados informados pela coordenação do Projeto Casas de Cultura no Campus (UFAL).

2 | As tarefas e projetos desenvolvidos pelos alunos envolvem trabalhos em grupo como apresentações orais, encenações temáticas, atividades escritas, entrevistas, entre outros.

O objetivo deste trabalho é, pois, analisar as questões elaboradas pelos professores do PCCC em suas avaliações e apresentar alternativas para concretizá-las, tendo como referência as concepções do Enfoque por Tarefas.

Para tanto, selecionamos duas questões de provas finais para serem analisadas e reelaboradas, junto aos professores, durante os encontros de formação<sup>3</sup>. Nosso objetivo é entender a perspectiva metodológica refletida nas questões criadas e desenvolver um trabalho de formação dos instrutores que os levem a elaboração de avaliações mais condizentes com as propostas pedagógicas adotadas no projeto.

## Referencial teórico

### *Enfoque por Tarefas*

Historicamente a aparição da abordagem comunicativa, nos anos 70, permitiu o surgimento do ensino de línguas por meio de tarefas, que se baseou na teoria da competência comunicativa e que, para o pesquisador Canela (2008), constitui a continuação do ensino comunicativo de idiomas, apesar de ambos não serem exatamente a mesma coisa.

Vale ressaltar que o enfoque por tarefas não exclui o ensino da gramática. Os conteúdos linguísticos se derivam diretamente da atividade social que vai ser realizada e são usados como recursos para a comunicação.

Breen (1990) em sua pesquisa sobre desenho de programas de línguas mostra que os programas baseados em tarefas se centram na própria experiência dos aprendizes e na consciência que eles têm da aprendizagem da língua. Nesse enfoque, “a competência inicial do aprendiz pode constituir a base sob a qual se adaptarão os novos conhecimentos e capacidades durante a realização das tarefas” (BREEN, 1990, p.4).

O processo de seleção das tarefas visa proporcionar aos aprendizes informações (feedback), para que estes possam avaliar sua própria aprendizagem (CANELA, 2008). Para Candlin (1990), o objetivo das tarefas consiste em colaborar para que o aprendiz esteja consciente de sua crescente capacidade para comunicar-se, desenvolvendo a auto-avaliação em sua aprendizagem.

---

3 | Os encontros para orientações pedagógicas são realizados semanalmente pela coordenadora do projeto das Casas de Cultura no Campus e os instrutores. Durante a pesquisa foram realizados encontros particulares com os instrutores com debates e elaboração de questões em conjunto.

O uso de tarefas no ensino de línguas estrangeiras tem aumentado nos últimos anos. O termo *por tarefas* refere-se, segundo Canela (2008) ao uso das tarefas como unidade central, do planejamento das unidades didáticas para o ensino de idiomas, bem como no desenho de programas e nas pesquisas.

Em Nunan (1989 *apud* ZANÓN, 1990) encontramos algumas definições para o termo tarefa

[...] uma unidade de trabalho em sala que implique aos aprendizes, a compreensão, manipulação, produção ou interação na L2 enquanto sua atenção esteja concentrada prioritariamente no significado e menos na forma. Nunan (1989, p.10)

Candlin (1990) entende a tarefa como uma atividade pertencente a um conjunto de atividades que se distinguem entre si, que se apresentam em sequência, envolvendo aprendizes e professores em um trabalho conjunto de seleção, representativos de um meio social.

Após o estudo e revisão de conceitos do termo “tarefas”, podemos observar que os autores consideram uma classificação das tarefas de acordo com cada momento da aprendizagem.

Para o início de uma unidade ou conjunto de tarefas faz-se necessário detectar as – enfermidades - dos nossos estudantes, isto é, seus pontos fortes e fracos, para auxiliá-los na progressão da aquisição da língua (ALDERSON, 2003, *apud* PUIG, 2008). Para isso, considera-se o uso de tarefas *prévias* ou *iniciais* que possam facilitar a detecção de informações relevantes para a elaboração progressiva de um conjunto de tarefas.

Dessa maneira, as tarefas que prosseguem se apresentam em sequência e se baseiam na competência inicial do aprendiz, em função do desenvolvimento de seu conhecimento e de suas capacidades. Para definir *tarefa final*, recorreremos a Zanón (1990) que entende o termo como “uma tarefa comunicativa que representa os processos de comunicação representativos da vida real e programáveis, a partir de objetivos e conteúdos, com o fim de levar os aprendizes a falar, entender, ler e escrever o que antes não podiam fazer na língua estrangeira”.

### *Avaliação*

Martinez (2009) apresenta a avaliação como uma prática que passou a ser diferente a partir das metodologias comunicativas, na variação das ferramentas e suportes e ações comunicativas. Porém, o linguista francês

atenta para o desenvolvimento da auto-avaliação e auto-correção do aprendiz, processos que o ajudam a objetivar suas referências, através de novas formas de avaliação como a observação da interação do grupo, a avaliação coletiva e a negociação.

Neste trecho observamos a posição do pesquisador a respeito da avaliação

Em todo caso, não se trata mais de reduzir a avaliação a um controle dos conhecimentos. Mas, sobretudo, a ideia dominante é considerar os fatores humanos – a qualidade da interação comunicativa, por exemplo – e de não se limitar a um procedimento formal (MARTINEZ, 2009, p.91).

Escobar e Nussbaum (2010) entendem a avaliação como um conjunto de práticas que englobam todo o processo de ensino-aprendizagem, do início à conclusão. Para as pesquisadoras, as práticas avaliativas têm efeitos determinantes nos alunos e nos professores, nas decisões que estes adotam durante a aprendizagem, em suas relações e nas relações dos alunos entre si.

A avaliação em sala é denominada também por Puig (2008) como

[...] um processo de construção de conhecimento, que se realiza integrando novos conhecimentos que o estudante já possui, a partir de um trabalho cooperativo com os outros aprendizes e com a colaboração e guia do professor, que já não é quem dirige a aprendizagem, senão quem orienta o processo a partir da avaliação do progresso do aluno por meio de tarefas avaliativas integradas no próprio processo de ensino-aprendizagem (PUIG, 2008, p.86).

Segundo Peris (2004), a avaliação se aplica à tarefa durante todo o processo, para sua adequação às condições do grupo. Desta forma será avaliada a proposta do produto - nome que o pesquisador emprega a tarefa final – para aceitá-lo ou modificá-lo parcialmente. O autor ressalta que a avaliação “é uma responsabilidade compartilhada entre alunos e professores” (PERIS, 2004, p.31).

Para Escobar e Nussbaum (2010) o ato da avaliação termina quando é proporcionado um *feedback* aos alunos. Nessa prática, os aprendizes poderão avaliar seus progressos e identificar suas dificuldades para tomar medidas para sua melhora. Por outro lado, é fundamental que o professor receba um *feedback* dos alunos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, com

o fim de constatar informações relevantes para o bom desenvolvimento da ação pedagógica.

### *Análise*

O corpus dessa pesquisa constitui-se de 20 (vinte) provas de nível básico, elaboradas por 10 (dez) instrutores<sup>4</sup> de língua espanhola do Projeto Casas de Cultura no Campus.

Para discorrer acerca da metodologia adotada por nosso estudo usaremos como respaldo os conceitos da pesquisa documental<sup>5</sup> que, portanto, nos guiará na coleta e análise dos dados.

A análise de dados se deteve no estudo de questões criadas pelos instrutores do projeto, tendo como referência os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e do enfoque por tarefas. Buscamos refletir se as questões criadas nas provas analisadas condizem com os pressupostos teóricos que sustentam o projeto e se o trabalho com a formação dos instrutores, a partir do estudo teórico da abordagem comunicativa e do enfoque por tarefa contribuiu para a elaboração de provas que possibilitassem aos alunos pensarem e utilizarem a língua de forma mais criativa.

Neste capítulo, serão apresentadas as etapas que se referem ao momento posterior à observação das provas, e a seleção das questões para análise e reelaboração. Neste processo foram realizadas oficinas, junto aos instrutores, para apresentação da abordagem comunicativa e do enfoque por tarefas para, em seguida, reelaborar as questões seguindo os pressupostos teóricos de cada uma delas. Assim, os encontros realizados na Faculdade de Letras (FALE), objetivaram uma maior explanação das teorias para então, capacitar os professores na reconstrução de seus materiais avaliativos.

A primeira etapa compreende o estudo da abordagem comunicativa e a reelaboração das cinco questões antes selecionadas. A segunda, compreende a explanação do enfoque por tarefas e a reelaboração das

---

4 | Os instrutores do projeto são alunos graduandos do Curso de Letras – Língua Espanhola, da Universidade Federal de Alagoas, que ensinam o idioma à comunidade acadêmica, bem como a estudantes do ensino médio de escolas públicas pertencentes às comunidades do entorno.

5 | A Pesquisa Documental refere-se à análise realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, ou para revelar aspectos novos de um tema ou problema.

mesmas questões antes alteradas pelos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa.

Portanto, este capítulo apresenta a evolução do tradicionalismo às tarefas comunicativas e a modificação do modelo de tarefas finais, que recolhemos dos professores do Projeto.

### *Primeira etapa*

Este primeiro momento mostra um avanço significativo no processo de avaliação. Os professores, durante os encontros<sup>6</sup> começam a elaborar questões mais dinâmicas que, apesar de varias modificações, resultado das orientações dadas, demonstra uma compreensão gradativa da avaliação como uma prática dinâmica e construtiva, que está à procura do melhor resultado (Luckesi, 2011). Observe os exercícios que aparecem nas provas escritas:

#### *Mostra n°1*

**Ésta es la descripción del barrio donde vive Ernesto. Léela y rellena los huecos con HAY o ESTÁN.**

Me gusta mucho el barrio donde vivo. No es muy tranquilo, es grande y tiene muchas cosas. La escuela \_\_\_\_\_ cerca de un parque muy bonito y \_\_\_\_\_ un supermercado en la misma calle. Enfrente del parque \_\_\_\_\_ el cine y la iglesia. El centro comercial \_\_\_\_\_ a cinco minutos andando. \_\_\_\_\_ una oficina de correos a la derecha de la avenida principal y a la izquierda \_\_\_\_\_ el banco. Y además tenemos piscina municipal que \_\_\_\_\_ justo enfrente de la escuela. La casa donde vivo \_\_\_\_\_ a la izquierda de la tienda de ropa deportiva y junto a ella \_\_\_\_\_ otra tienda de electrodomésticos. El camping \_\_\_\_\_ muy lejos de mi casa.

As questões de preencher lacunas, segundo Libâneo (1994) são textos incompletos, que deixam um espaço em branco para ser preenchido com uma única resposta. O que acontece com os alunos quando se deparam com este tipo de questão, é que estes manifestam uma constante preocupação em preencher as lacunas de acordo com as estruturas linguísticas que aprenderam durante as aulas. Nesse caso, os alunos têm que memorizar as regras onde se usam os verbos e cuidar que estes estejam nos lugares certos, além da observação de que um é impessoal (*hay*) e o outro pode variar em número (*está ou están*).

---

6 | Nesta primeira etapa foram realizados dois encontros, dos quais participaram cinco instrutores do PCCC.

Por outro lado, observamos que a ideia central do texto é a descrição do bairro onde vive Ernesto. Ao nos deparar com o exercício, vem a nossa mente uma série de perguntas: quem é Ernesto? Onde está situado o bairro ao qual se refere o texto? Com que objetivo Ernesto estaria descrevendo o seu bairro para os nossos alunos? Não seria mais significativo se os aprendizes soubessem descrever um lugar como esses?

Dessa forma, os instrutores foram levados a refletirem sobre esses pontos e convidados a elaborarem questões que estivessem mais adequados à abordagem comunicativa. Em seguida, recolhemos a reelaboração do exercício para observação dos resultados.

**Ernesto es un joven de 22 años, proveniente de Buenos Aires, que se va a venir de intercambio a Maceió. Lo has conocido por el Facebook hace unos meses y le has dicho que se quede en tu casa, hasta que encuentre un lugar para vivir. En una charla, Ernesto pregunta cómo es el lugar donde vives y te explica cómo es el suyo, para que ver si son muy distintos o si se irá a acostumbrar rápido en Brasil.**

*“No puedo quejarme del barrio en que vivo. No es nada tranquilo, por ser muy grande y lleno de establecimientos comerciales. Hay una escuela inmensa cerca de un parque muy bonito y un supermercado en la misma calle. ¿Hay parques en Maceió? En mi barrio enfrente del parque hay un cine buenísimo y una iglesia chiquita. Para ir al centro comercial no me tardo más que cinco minutos caminando. ¿El centro comercial queda cerca de tu casa? Hay una farmacia cerca de la avenida principal y a la izquierda el banco. Y además, tenemos una piscina municipal que está justo enfrente de la escuela. Mi casa no está muy lejos del gym y es maravilloso. Espero que el gym no quede lejos de tu casa, porque me encanta hacer ejercicios por la mañana. Aquí, lo que no me gusta es que al lado de mi casa hay una tienda de electrodomésticos. No me vayas a decir que cerca de tu casa también hay una tienda bulliciosa. Cuando hay rebajas la gente no puede ver la “tele” ni tampoco hablar”.*

**Contesta el mensaje de Ernesto haciendo un breve relato de cómo es tu barrio teniendo en cuenta las preguntas y observaciones que hace tu amigo argentino. (5 - 8 líneas).**

O exercício reestruturado apresenta uma iniciativa que, por sua vez, pretende ser o mais fiel possível à realidade do nosso aluno e permite que ele se sinta fora do contexto de uma prova de idioma (LONG e NORRIS, 2000 *apud* CANELA 2008). Assim, a atividade passa a ser mais contextualizada, a partir de informações que levam o aluno a imaginar uma pessoa e um gênero do meio eletrônico: o *facebook*. Esse gênero, por fazer parte do cotidiano dos alunos, pode despertar uma maior motivação e interesse para a realização da atividade.

Além disso, torna-se interessante e útil, pois se trata de uma história que envolve um intercâmbio, que é um tema que faz parte dos interesses e vivências dos aprendizes (PERIS, 2004). Observa-se, nessa atividade, que o professor prezou pela iniciativa do aluno na tomada de decisões, dando-lhe a oportunidade de participar ativamente do exercício. Dessa maneira, o estudante

pode experimentar as estratégias de comunicação e aprendizagem que, segundo Peris (2004), fomentam a autonomia dos aprendizes de línguas estrangeiras.

### Mostra n°2

#### Comprensión lectora

Lee atentamente el texto y luego coloca verdadero (V) o falso (F).

#### Gustos

A Elena le gusta salir los fines de semana, ir a ver una película o una pieza teatral el viernes o el sábado por la noche y después entrar en un bar a tomar unas copas y hablar de la película o de la actuación de los actores. Le encantan las salidas al aire libre y en las vacaciones le gusta ir a la playa, solamente para caminar en la arena. No le gusta el agua salada del mar; prefiere nadar en una piscina.

Tampoco le gusta mucho arreglar la casa. Suele soltar boca abajo sobre la almohada el libro que está leyendo. Siempre está leyendo algo sobre lingüística o alguna novela. Sabe un montón de cosas sobre muchas cosas. Le gustan los ordenadores y siempre está pesquisando algo en Internet: cine, teatro, música. Le gusta leer periódico por la mañana al despertarse, mientras desayuna. Lee todas las secciones. Le encanta resolver el crucigrama. No le interesa lo que dice el horóscopo del día sobre su signo.

Le gusta bañarse con buenos jabones y elige con cuidado el perfume que va a ponerse. También la ropa que lleva debe estar de acuerdo a su humor.

Le gusta tener un buen equipo de audio, pues siempre que puede, escucha sus canciones. Le gustan todos los tipos de música, excepto la música "country". Le encantan los boleros y es gran amante de la música barroca.

*Texto adaptado del libro Español a través de textos, 2001, p. 54*

- ( ) A Elena le gusta salir todos los días por la noche.
- ( ) A Elena le gustan las películas y las novelas policíaca.
- ( ) A Elena no le gustan las playas, tampoco la piscina.
- ( ) A Elena le encanta arreglar la casa, es muy ordenada.
- ( ) A Elena le gustan todos los tipos de música, incluso la country.

Na atividade acima observamos que as alternativas são meras repetições de frases contidas no texto. Dessa maneira, o aluno tem que identificar se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Porém, a ideia que podemos retirar do texto é que este apresenta as atividades que Elena gosta ou não de fazer, o que pode ser trabalhado de uma forma comunicativa, já que explora o uso da língua de maneira autêntica, dinâmica e criativa.

Segundo Libâneo (1994), não se devem retirar frases isoladas de um livro didático, nesse caso de um texto, pois estas podem não conter a ideia fundamental, mas somente uma parte dela, implicando uma assimilação errada do conhecimento. Para Ortiz (2009) a função do professor é comprovar o grau da assimilação consciente dos conhecimentos e a habilidade de aplicá-los a novas ou semelhantes situações.

Nesse sentido, propusemos ao professor que elaborasse para esse mesmo texto questões que implicassem as características citadas anteriormente. A seguir apresentamos o resultado desse desafio.



¿Entiendes lo que lees?

Los jóvenes de una misma comunidad pueden tener muchos intereses en común. En el texto te presentamos a Elena, una chica española que le gusta hacer un montón de cosas, que también les gustan a los jóvenes y otras que no. Lee atentamente el texto y contesta a las preguntas que se te proponen. (texto)

- a. ¿Qué actividades crees que son comunes entre Elena y los jóvenes de tu comunidad?
- b. ¿Las cosas que te gustan son muy parecidas o muy distintas de las que mencionaste en la respuesta anterior?
- c. En tu familia, ¿hay alguien que tenga gustos opuestos a los tuyos? Explica.

A estrutura do exercício reelaborado apresenta-se diferente do original em alguns aspectos importantes. Antes da instrução, observamos que há um resumo que informa ao aluno do que se trata o texto, com algumas informações relevantes sobre o personagem envolvido. As perguntas foram construídas a fim de que o estudante pudesse interagir com o texto e expressar aspectos relacionados ao seu próprio convívio. Para Ortiz (2009) um novo conteúdo é motivador quando se identifica com a cultura, vivência e interesse do estudante. Nesse sentido, Peris (2004) afirma que os temas que compõe a tarefa não podem ser alheios ao mundo dos alunos. O contrário a esta prática, resultaria na falta de motivação e deficiência nos processos necessários para uma verdadeira comunicação.

### *Segunda etapa*

Desde a abordagem comunicativa, é comum pensar o uso da língua como instrumento de comunicação. O enfoque por tarefas, apesar de muitos entenderem como uma ruptura da abordagem comunicativa se apresenta, segundo Vázquez (2009) como “uma opção dentro dela, usando técnicas mais coerentes com a concepção teórica do que é uma língua, e obtêm resultados mais rentáveis do ponto de vista da aprendizagem” (VAZQUEZ, 2009, p. 2). Para o autor, se o nosso objetivo é trabalhar com tarefas, então temos que aceitar o fato de que “é o aluno que conduz o curso e é o professor que vai atrás dele, auxiliando para que este possa cumprir seus objetivos” (VAZQUEZ, 2009, p.2).

Para Paulo Freire (2011) “Ensinar não é transferir a inteligência objeto do educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido” (FREIRE, 2011, p.117).

Dentro dessas concepções, pretendemos mostrar que as atividades anteriores podem ser pensadas como um trabalho grupal ou em duplas, onde cada um pode dar a sua contribuição para o desenvolvimento da tarefa final.

Neste segundo momento da pesquisa, nosso trabalho teve como foco a busca de práticas<sup>7</sup> que permitissem ao aluno desenvolver estratégias de comunicação e utilizar a língua de forma contextualizada.

#### *Mostra n°1*

Sabemos que los barrios se distinguen o se asemejan y que eso depende de su localización y las personas que viven en el. Por esa razón, entrevista a tu compañero preguntándole tus curiosidades acerca del lugar donde vive. Luego escribe un texto que relate las diferencias y las semejanzas que hay entre su barrio y el tuyo, expresando tus gustos y preferencias.

A atividade anterior propõe que os alunos façam uma entrevista com o colega, para realizar uma produção escrita, onde poderão expressar opiniões pessoais a respeito do tema proposto. A atividade é simples, clara e contempla os temas trabalhados durante a unidade.

Nesse sentido, o Marco Comum Europeu (2002) adverte que a informação contida na tarefa deve ser explícita, para contribuir no processamento da informação por parte dos alunos.

Os aspectos linguísticos deverão ser trabalhados dentro de um contexto comunicativo, a fim de que os alunos, ao usarem a língua, possam integrá-los ao seu discurso na interação com os demais. Para Peris (2004), as tarefas formam um contexto dentro do qual, todas as formas linguísticas vão adquirindo significado. Além disso, as tarefas criam condições para a exploração da linguagem, na interação dos alunos com seus companheiros e professores (CANDLIN, 1990).

---

7 | Durante o primeiro encontro foram apresentados os pressupostos teóricos do Enfoque por Tarefas, e nos dois últimos, foram trabalhadas as questões comunicativas encontradas na primeira etapa. Propusemos aos instrutores que elaborassem atividades de interação e cooperação entre os alunos, que pudessem tirar, de alguma maneira, o “controle” constante do professor em sala. E desta forma, o aluno pudesse usar de maneira mais autônoma, os recursos apresentados na unidade didática.

## Mostra n°2

Las redes sociales son páginas que permiten a las personas conectarse con sus amigos e incluso realizar nuevas amistades, a fin de compartir contenidos, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, juegos, amistades, relaciones amorosas, etc.

Lee el texto sobre Elena y a través de la página del grupo en el Facebook, investiga los gustos y preferencias de tus compañeros (o de los que más te interesen) y contrástalos con los tuyos. En el caso de no encontrar las informaciones en el perfil de tus amigos, envíales un mensaje preguntándoles lo que quieres saber. En clase, te unirás a los amigos con quien tienes afinidades para defender sus gustos frente a los demás grupos.

A tarefa acima compreende vários processos dentro dos quais os alunos terão a oportunidade de trabalhar a língua de uma maneira autêntica. A atividade contém um material de entrada – um texto – que facilitará a elaboração das perguntas, as anotações e a discussão que se realizará em sala.

Para o Marco Comum Europeu (2002)

[...] el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites (MARCO COMUM EUROPEU, 2002, p.157)

Vale ressaltar, a importância de materiais de apoio, neste caso, perguntas introdutórias, imagens, pequenas frases, ou seja, recursos que podem diminuir as dificuldades de compreensão que podem apresentar os alunos ao ler os textos. Esses materiais devem ativar os conhecimentos prévios do aprendiz e conter instruções claras para evitar confusão. Em sala os alunos trabalharão em grupo o que “oferece possibilidades para a colaboração mútua entre os alunos” (MARCO COMUM EUROPEU, 2002, p.163).

Além do texto, os alunos usarão uma rede social – o *facebook* – para pesquisar informações acerca de seus companheiros e elaborarão perguntas, caso não encontrem as informações necessárias. Por último recolherão todas as informações que servirão de base para um debate em sala.

Em Candlin (1990) encontramos uma lista de Rath (1971), que defende que uma atividade que vale a pena é aquela que envolve os alunos em riscos de êxito ou fracasso e os expõe a materiais autênticos (objetos reais,

materiais e artefatos). Dessa maneira, as tarefas da “vida real” têm que levar em consideração as necessidades dos alunos fora da sala, sejam pessoais ou profissionais (MARCO COMUM EUROPEU, 2002).

## Conclusão

Conforme exposto, este trabalho se deteve na análise das questões elaboradas pelos instrutores da Casa de Cultura no Campus, antes e depois de períodos de formação teórica acerca dos pressupostos que fundamentam o Enfoque por Tarefas e a Abordagem Comunicativa.

As provas escritas observadas revelaram que os instrutores apresentavam dificuldades em aplicar os conceitos do Enfoque por Tarefas e Abordagem Comunicativa nas questões elaboradas, revelando a característica predominantemente estrutural das questões analisadas. Na análise de dados, observamos também, que as primeiras provas elaboradas pelos instrutores apresentaram características estruturais e descontextualizadas nas questões formuladas, o que se dissociava da Abordagem Comunicativa e Enfoque por Tarefa.

Ainda, durante a realização desta pesquisa, percebemos que dentro do PCCC faz-se necessário discutir os pressupostos teóricos do Enfoque por Tarefas, a fim de levar os instrutores a refletir, não somente acerca das questões em provas, mas também das atividades aplicadas em sala. Além disso, é preciso discutir acerca dos juízos de valor que serão aplicados às atividades avaliativas, assim como a elaboração de planilhas diárias (BORDÓN, 2009) onde os professores possam escrever sobre as impressões no que tange ao desenvolvimento de cada aluno.

Dadas estas observações, ressaltamos a importância de repensar a avaliação como um processo contínuo (MARCO COMUM EUROPEU, 2002) onde possamos realizar tarefas que trabalhem as dificuldades que os alunos apresentam, a fim de oferecer um melhor suporte na resolução de seus problemas e, desta maneira, compreender o aluno como um ser em formação que precisa de nosso auxílio para poder desenvolver-se da melhor maneira possível dentro da língua.

Esperamos que os encontros promovidos, bem como as discussões contidas neste trabalho tenham provocado uma reflexão sobre a maneira de avaliar os alunos, e que tenhamos saído do pensamento de “punição”, ou de “este sabe mais do que aquele” (LUCKESI, 2011), para o de um trabalho,

em que os alunos realizam tarefas em conjunto (duplas, trios, ou grupos maiores) com o auxílio do professor para poder desenvolver-se no uso da língua meta.

Entendemos que o trabalho em conjunto permite a negociação dos significados (BREEN, 1990) que, por sua vez, situa o aluno em um contexto real da língua. Desta maneira, encontramos ao longo das tarefas comunicativas apresentadas, a aproximação à vida cotidiana, através das situações reais e o uso de ferramentas virtuais que fazem parte da vida dos alunos.

Concluimos esta pesquisa na expectativa de ter colaborado com os nossos companheiros de trabalho, com futuras discussões dentro do Projeto e pesquisas acerca dos temas abordados nesta investigação.

## Referências

- BORDÓN, T. *Evaluación y niveles de competencia comunicativa*. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Revista MarcoEle, nº8, págs. 37-60, 2009.
- BREEN, M.P. *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas*. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8, Revista MarcoEle, págs. 7-32. (Original en inglés en 1987), 1990.
- CANELA, Ó, S. *Diferentes enfoques de la evaluación de lenguas mediante tareas*. Monográfico Evaluación, Revista MarcoELE. nº7, 2008. Disponível em: <<http://marcoele.com/monograficos/evaluacion/>>, Acesso em 20.mai.2013.
- CANDLIN, C. *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8, Revista MarcoEle, págs. 33-53, 1990. (Original en inglés en 1987).
- ESCOBAR, C.; NUSSBAUM, L. *¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?* Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Revista MarcoEle, nº10, págs. 37-51, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

- HERNÁNDEZ, M.; PICÓ, E. *La Evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía*. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Revista MarcoEle, nº8, págs. 107-116, 2009.
- LIBÂNIO, J.C. *Didática*. (Coleção magistério 2º grau - Série formação do professor). Ed. Cortez, São Paulo, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. Ed. Cortez, 1ªed. São Paulo, 2011.
- MARCO COMÚM EUROPEU DE REFERÊNCIAS PARA AS LÍNGUAS. Madrid, 2002.
- MARTÍN PERIS, E. *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* En redELE, 2004.
- MARTÍNEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*, Ed. Parábola, São Paulo, 2009.
- ORTIZ, A.L. *Currículo y Evaluación. ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad?* Editorial Unimagdalena, Colombia. 2009
- PUIG, F. *El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula*. Monográfico Evaluación, Revista MarcoELE. nº7, 2008. Disponível em <<http://marcoele.com/monograficos/evaluacion/>>. Acesso em: 20.mai.2013.
- VÁZQUEZ LÓPEZ, M. *Aplicaciones Prácticas del Enfoque por Tareas*. Monográfico Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua, 1996. Revista MarcoEle, nº9, 2009. Disponível em <<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996>>. Acesso em: 20.mai.2013.
- ZANÓN, J. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable 5, págs. 19-27, 1990.

# EL FONEMA /b/ Y SUS ALÓFONOS [b] Y [β]: DIFICULTADES EN LA PRONUNCIA DE ALUMNOS BRASILEÑOS ESTUDIANTES DEL ESPAÑOL

*Francisca Bruna de Oliveira Peixoto  
Francisca Mariana Neta*

## Introducción

Al empezar a estudiar un nuevo idioma, uno de los puntos que se debe tener en cuenta es la pronunciación correcta. Porque de hecho aprendemos una lengua no solamente para leer y escribir, pero también y principalmente para hablar, o sea para comunicarnos con alguien, entender y hacerse entendido, estableciendo así una relación de comunicación, donde hay interacción entre los interlocutores.

Para que se pueda lograr una competencia comunicativa en una nueva lengua, es necesario poseer una pronunciación correcta, y ser dominador de los sonidos de la lengua albo. Para alcanzar el dominio de una pronunciación buena, y conocer los sonidos se debe estudiar la asignatura Fonética y Fonología. La fonética tiene como función estudiar los sonidos, y la fonología representa los sonidos gráficamente.

En la lengua española, como en las demás, también no es distinto. Alumnos brasileños estudiantes del español, publico albo de esta investigación, van a depararse con algunos sonidos que a ellos les parezcan familiares, y otros no tan fáciles de internalizar. Esto factor puede ser explicado con base en los conceptos de la Fonética y la Fonología Española. La utilizaremos pues, para expresar la complejidad del sonido /b/ y de sus alófonos [b] y [β], considerado un sonido problemático para los alumnos brasileños estudiantes de la lengua española.

Delante de estas afirmaciones, se queda claro la importancia de que los alumnos brasileños estudiantes de la lengua española, deben conocer el fonema /b/ y sus alófonos [b] y [β], para que puedan lograr la competencia

lingüística de la pronunciación correcta. Hecho esto que es imprescindible para el dominio de la lengua española, lo que va a proporcionar a este alumno a desarrollar relaciones lingüísticas correctas en que habrá sentido entre los interlocutores.

En esta perspectiva este trabajo tiene la intención de hacer un estudio eficaz, simple, pero de dominio, en que los alumnos brasileños que tengan dificultades en el uso del fonema /b/, puedan utilizar como material didáctico en la búsqueda de la pronunciación correcta de tal fonema en la lengua española.

Embasados en los teóricos Serra, Bertelegni (2007), Iribarren (2005), expondremos a seguir el sonido /b/ y su variación. Enseguida presentamos nuestra discusión, donde evaluaremos la pronunciación de brasileños estudiantes de español, no intento de buscar conocer los motivos que hacen del fonema /b/, un sonido problemático para alumnos brasileños. Luego después, presentaremos nuestras contribuciones con este trabajo para el área de la Fonética y Fonología Española, además de estudiantes y profesores interesados en esta temática.

## **2 Referencial Teórico**

### *2.1 La Fonética*

De acuerdo con Velasco (2009), los sonidos en español, están divididos en dos áreas, el área de fonética que es la ciencia que estudia los sonidos, y el área de la fonología, la ciencia que representa los sonidos. La fonética “es la ciencia de la producción del sonido en sí, es cada resultado de movimiento en nuestro “aparato fonador”” (Velasco, 2009, p. 04), o sea cuando abrimos nuestra boca y empezamos a hablar. La fonética tiene como función identificar y describir los sonidos que hablamos, o sea, se refiere al habla, y va describir sus acentos, y sus variaciones lingüísticas ya que en España como aquí en Brasil, hay variaciones lingüísticas, donde la pronunciación de las palabras va a cambiar de región para región, pero, su representación gráfica será la misma, o sea, en España y en los países hispanoamericanos la lengua que se predomina es la misma, la manera del habla será una efectuación individual de la lengua. De esta forma la fonética estudia el significante en el habla, además representa la pronunciación.



## 2.2 La Fonología

La fonología conforme Iribaren (2005) es una ramificación de la fonética, que va a dedicarse a los estudios de la grafía de la lengua. Estudia el significante en la lengua y así hace parte de la lingüística. La fonología estudia los fonemas, aquellos que se refieren a la menor parte de una palabra. Siguiendo ese raciocinio la fonología va a dedicarse de estudiar la representación de la escrita. En cuanto que la fonética va a estudiar la representación de los sonidos que cada uno hablante hace individualmente, la fonología va a dedicarse estudiar la representación gráfica de ese sonido, que no es variable. A seguir vemos algunos ejemplos que van representar la fonética y la fonología:

|            |          |           |
|------------|----------|-----------|
| Bueno      | Bobo     |           |
| /bueno/    | /bobo/   | Fonología |
| ['bwe. No] | ['bo.βo] | Fonética  |

En el próximo párrafo hablaremos a respecto de las variaciones existentes con relación al fonema /b/, a seguir la dificultad de los alumnos brasileños en la pronuncia del fonema /b/.

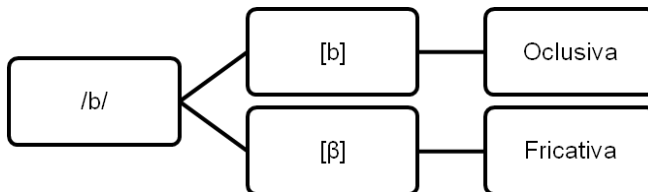
## 2.3 El fonema /b/ “bv”

De acuerdo con Serra, Bertelegni (2007) el fonema /b/ se trata de una consonante oclusiva /b/, aunque puede ser fricativa /β/ dependiendo de la variación lingüística, posee el punto de articulación bilabial. Puede ser oral, o sea el sonido va a salir por la cavidad nasal y sonoro, pues cuando hablamos el fonema /b/ las cuerda vocales van a vibrar. En la pronunciación los dientes van a quedarse separados, y invisibles, el ápice de la lengua se quedará detrás de los dientes incisivos inferiores, y ocurra la junción de los labios inferiores con los superiores, donde va a formarse una oclusión que va a interrumpir la salida del aire.

En español el fonema /b/ va a referirse a la escrita de las consonantes “b” (como en las palabras beso, bacía, baile) y “v” (presente en las palabras vaso, viaje, vino) o sea “son signos ortográficos diferentes con el mismo valor fonético” Serra, Bertelegni (2007, p.67), así mientras hay palabras que se escriben con la “v”, su sonido corresponderá al fonema /b/. Por ejemplo en

español, las palabras “vaca” y “vaso” son representadas en la ortografía con la letra “v”, pero, su representación fonológica va a corresponder al fonema /b/, pues en español, diferentemente del Portugués no existe el fonema /v/.

De acuerdo con Iribaren (2005), en español, el fonema /b/ en su punto de articulación va a presentar dos alófonos que van a constituirse en un único fonema oclusivo bilabial sonoro, un alófono será el [β] que ocupa una posición fricativa intervocálica, donde los labios no van a cerrarse completamente, dejando abierto un pequeño espacio por donde el aire sale produciendo una ligera explosión (como se puede ver en las palabras “también”, “escoba”) y el otro alófono es [b], oclusivo, donde los labios van a quedarse completamente cerrados siendo impedido el pasaje del aire (se encuentra en las palabras “bala”, “bolo”). El alófono “es la realización articulatoria concreta de los fonemas sin influencia en el significado” Iribaren (2005, p.178), o sea cuando un fonema en el caso el /b/ va a variar el modo y el punto de articulación, pero su aparición no va a cambiar el significado de la palabra. Por ejemplo en la palabra “vaso” tenemos el primer fonema /b/ se presenta en el modo de articulación oclusiva, donde hay una explosión en la salida del aire, es también un fonema bilabial, pues los labios superiores se acercan a los labios inferiores. Ya en la palabra “también” va a poseer el fonema /β/ fricativo, donde el aire va a salir por pequeños resquicios. Entonces podemos llegar a la conclusión que el [b] y el [β] son las variantes del fonema /b/.



## 2.4 La distribución del fonema oclusivo [b] y grupos consonánticos

De acuerdo con Iribaren (2005), el fonema /b/ tiene dos tipos distintos de puntos de articulación, son ellos:

- Con relación a la sílaba: el fonema va a encontrarse pre y postnuclear en la sílaba, como podemos ver en las palabras: *be-so*, *ca-bo*, *ob-je-ti-var*.

- Con relación a la palabra: el fonema puede encontrarse en el inicio y al medio de la palabra, como podemos observar en las palabras: *ver-du-ra*, *ver-de tam-bién*, *ob-je-ti-vo*.

Vale recordar que en el fonema /b/ no puede existir en la posición final ni con relación a la sílaba, ni con relación a la palabra, ya que no existe palabras terminadas con el fonema /b/. En español de acuerdo con Iribaren (2005) las palabras que terminan con el fonema /b/ va a ser de origen extranjera.

## 2.5 Rasgos y distribución de los alófonos

Conforme Velasco (2009) los alófonos del fonema /b/ pueden ser oclusivos o fricativos:

Cuando es el alófono [b], va a presentarse de tres formas distintas:

1. En posición inicial absoluta: [beso] beso
2. Tras Pausa: [bála] Mi padre fue al mercado comprar ropas, balas y frijoles.
3. Tras consonante nasal: [bóm̃ba] bomba

El alófono fricativo [β] va a presentarse en todas las otras posiciones:

- [caβo] cabo
- [aβentura] aventura
- [aβsurdo] absurdo

Conforme Iribaren (2005) hay también veces en que los hablantes omiten el [β] en determinadas palabras, de manera general las palabras que empiezan por *sub* como en “substantivo” que va a ser pronunciado por algunos hablantes [sustant´ibo] y también las palabras que empiezan por *ob* como en “obstante” que algunos hablantes van a pronunciar [ost´ante].

Delante de los fatos ácima mencionados podemos llegar a la conclusión que el dominio de la pronunciación del fonema /b/ es de suma importancia para estudiantes brasileños. Podríamos incluso considéralo un fonema problemático pues se trata de un fonema que representa tres sonidos, y debido a esto muchos alumnos brasileños tienen dificultades de reconocer y ponerlos en práctica, o sea poseyeren un dominio en la hora del habla.

## 3. Discusión

De acuerdo con los principios de la Fonética y Fonología Española, la frase “En mis vacaciones yo voy a intentar dar un beso en la chica bonita

que vive cercana de la casa de mis abuelos”, debería ser pronunciada fonéticamente de la siguiente forma: / em.ɲ.mjs βa.ká.θjo.nes.dʒo. βoi.a.ɪ.ɲ.ten. tar ða.runj|be.sem la|l tʃi.ka βo .ni.ʔa ke βi.βe θer.. ka.na ðela ka.sa ðe mi.sa. βwe.los/

Para nuestra investigación daremos énfasis a la pronuncia de las palabras que contiene el sonido del fonema /b/ y sus alófonos [b] y [β]. Como se puede ver en la frase arriba tenemos seis (6) palabras que poseen el sonido del fonema /b/ y sus variantes, son ellas: Vacaciones, voy, beso, bonita, vive, y abuelos. A seguir presentaremos cuadros de muestras de hablas de los sujetos de esta investigación. Explicitaremos de acuerdo con los teóricos de la fonética y fonología española, la manera correcta de pronunciar cada una de estas palabras, haciendo una ponte con la manera que los sujetos hablan.

Cuadro 01

| Sujeto 01    | Sujeto 02    | Sujeto 03   | Sujeto 04    | Sujeto 05     |
|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------|
| /vokasiones/ | /vakasiones/ | /vakasones/ | /vokasiones/ | /vokasionais/ |

**Cuadro 01** – Ocurrencias de la pronuncia del vocablo vacaciones

La palabra vacaciones, se hablada correctamente debería ser / βa.ká.θjo.nes/, pues, en primer lugar ella será pronunciada con la variante del fonema /b/, el [β], ya que no es una palabra inicial absoluta, es una palabra que empieza con la \b\, pero en este contexto ella viene precedida de la sibilante \s\, de “mis” vacaciones. Ni tampoco es precedida de una pausa, o un fonema nasal, siendo así todos los demás casos van a ser correspondidos por el alófono [β]. Como se puede ver todos los sujetos pronunciaron incorrectamente la palabra /βa.ká.θjo.nes/. Una vez, que ningún ha pronunciado el sonido del grafema “v” que debe ser hablado con el sonido del alófono [β]. Creemos que esta dificultad de los alumnos se debe a la interferencia de la Lengua Portuguesa en el aprendizaje de la Lengua Española, puesto que en portugués el grafema “v” va a poseer el fonema /v/, y en español como ya mencionado anteriormente el grafema “v” tiene un sonido distinto del portugués. Entonces creemos que sea difícil para los alumnos, ya que ellos están aún en fase inicial de aprendizaje del portugués, momento crítico en que la lengua interna ejerce una considerable influencia sobre la lengua extranjera. Así que, para los alumnos brasileños, estudiantes del español, se queda confuso leer una palabra española, escrita con un grafema, todavía conocido por ellos con un sonido en la lengua materna, y en la nueva lengua ellos tienen que hablar con un sonido distinto.

Cuadro 02

| Sujeto 01 | Sujeto 02 | Sujeto 03 | Sujeto 04 | Sujeto 05 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| /voi/     | /voi/     | /βoi/     | /voi/     | /voi/     |

**Cuadro 02** - Ocurrencias de la pronuncia del vocablo voy

El verbo Ir, cuando conjugado en la primera persona de singular se queda voy, traducido fonéticamente /βoi/, por tanto pronunciada con el alófono [β], que como ya fue explicado en el cuadro arriba, en la posición frasal el sonido no se encuentra en una posición absoluta, ni precedido de pausa, ni de un fonema nasal. Solamente un sujeto ha pronunciado correctamente la palabra “voy”, los demás han pronunciado equivocadamente. Todos los sujetos que han pronunciado la palabra incorrecta se justifica debido a la influencia de la lengua portuguesa en la adquisición de la lengua española.

Cuadro 03

| Sujeto 01 | Sujeto 02 | Sujeto 03 | Sujeto 04 | Sujeto 05 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| /bezo/    | /breso/   | /BeXo/    | /beso/    | /bezo/    |

**Cuadro 03** - Ocurrencias de la pronuncia del vocablo beso

La palabra beso, debe ser pronunciada fonéticamente /beso/, utilizando una [b], pues tratase de una palabra que viene precedida de un sonido nasal. En este caso podemos señalar que excepto un sujeto no ha pronunciado correctamente el sonido [β], los demás han pronunciado correcto. También podemos mirar que los demás no han pronunciado toda la palabra /beso/ de forma correctamente, debido teneres hablado muy rápido y por falta de intimidad con la lengua española.

Cuadro 04

| Sujeto 01 | Sujeto 02 | Sujeto 03 | Sujeto 04 | Sujeto 05 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| /bonĩta/ | /b'nĩta/ | /bonĩta/ | /b'nĩta/ | /b'nĩta/ |

**Cuadro 04** - Ocurrencias de la pronuncia del vocablo bonita

El adjetivo bonita, debe ser hablado fonéticamente /βo .ni.ta/, con el sonido del alófono [β], como si fuera hablado por la mitad, con menos fuerza, ya que no se trata de un sonido que sea precedido de pausa o tras nasal, ni tampoco es una inicial absoluta, pues la palabra se encuentra en el medio de la frase. Todos los sujetos han pronunciado incorrectamente, pues hicieron una pausa entre la palabra que precedía la palabra bonita. La

expresión “chica bonita”, debe ser pronunciada utilizando la herramienta de la fonética y fonología española, llamada la sinalefa, o sea hablado como si fuera una palabra sólo. En este caso los alumnos hablaron como si fuera en el portugués, haciendo una pausa, y por lo tanto perjudicando al sonido del [β].

Cuadro 05

| Sujeto 01 | Sujeto 02 | Sujeto 03 | Sujeto 04 | Sujeto 05 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| /vive/    | /βiβe/    | /βiβe/    | /vive/    | /vive/    |

**Cuadro 05** – Ocurrencias de la pronuncia del vocablo vive

El verbo vivir, se hablado correctamente queda así /βi.βe/. Representado pues por el alófono [β], a pesar de ser escrito con el grafema [v]. Solamente dos sujetos han pronunciado correctamente el sonido [β], los demás se han equivocado. Suponemos que los errores cometidos por los sujetos, sea debido al hecho de la palabra ser escrita de la misma manera que en el portugués, pero no ser pronunciado de la misma forma. Quedase confuso pues, para estos alumnos brasileños, que están aún adquiriendo la lengua española, depararse con una palabra gráficamente igual al portugués, y tener que pronunciar con un sonido distinto, ya que en portugués el sonido del grafema [v] es el fonema [v].

Cuadro 06

| Sujeto 01 | Sujeto 02 | Sujeto 03 | Sujeto 04 | Sujeto 05 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| /aβwelos/ | /aβwelos/ | /aβwelos/ | /aβwelos/ | /aβwelos/ |

**Cuadro 06** – Ocurrencias de la pronuncia del vocablo abuelos

La palabra abuelos fonéticamente debe ser representada /aβwelos/, con el alófono [β], pues no es precedida de un fonema nasal, o de una pausa, ni está en una situación inicial absoluta. Podemos observar que fue la única palabra que todos los sujetos hablaron correctamente, como si fuera pronunciado por la mitad, con menos fuerza.

En síntesis, podemos ver que los sujetos de esta investigación, sienten dificultades en pronunciar correctamente las palabras que poseen el sonido del fonema /b/ y sus alófonos [b] y [β]. Quizás sea la complejidad de tres sonidos tan cercanos, pero, al mismo tiempo tan importantes en la lengua española.

#### 4. Conclusiones

Con base en nuestros presupuestos teóricos Serra, Bertelegni (2007), Iribaren (2005), y en nuestras análisis, que tuvieron como función investigar se realmente el sonido /b/ y de sus alófonos [β] y [b], son sonidos problemáticos para alumnos brasileños estudiantes de la lengua española, en fase inicial de adquisición. Podemos llegar a la conclusión, pues que el sonido /b/ y sus alófonos se quedan confusos para los estudiantes brasileños, ya que ellos tienen que adaptarse a un fonema y a sus distintas variaciones.

Dando continuidad, gostaríamos de enfatizar que en la lengua portuguesa el grafema [v], posee un fonema con un sonido propio, distinto de la lengua española que posee palabras aún que escritas con el grafema [v], son representadas fonéticamente por el alófono [β].

Es notable, pues, la fuerte influencia que la lengua materna, en este caso el portugués, ejerce en la lengua extranjera el español. Debido al acercamiento de las lenguas, consideradas hermanas, provenientes del latín. Por lo tanto, lenguas en que tanto la escrita como la pronunciación, tienen estructuras semejantes, pero también estructuras denominadas falsos amigos. Hecho esto que produce dificultades en la pronunciación correcta del español.

Esperamos con este trabajo, dejar nuestras contribuciones para los estudiantes de la lengua española y para los profesionales que tengan interés en esta área. Por fin, que nuestra investigación pueda ayudar a todos que estudian la lengua española, a dominaren una pronunciación correcta, factor considerable importantísimo en la adquisición de la lengua española. Lengua esta, poseedora de una estructura fonética y fonológica muy compleja de trazos característicos propios, además de ser una lengua conocida como romántica, por su bella pronunciación.

#### Referencias bibliográficas

IRIBAREN, M. C. **Fonética y fonología españolas**. Editorial Síntesis: Madrid, 2005.

SERRA, Maria Lúcia de Andrade; ABREU, Regina Maria Mattos; BERTELEGNI, María del Carmen (orgs.). **Fonética aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera**. São Paulo: Editora Galpão, 2007.

VELASCO, M. T. P. **Licenciatura en español: fonética y fonología**, Instituto Federal Rio Grande do Norte: Natal, 2009.



# A ABORDAGEM DOS PRETÉRITOS NO LIVRO *SÍNTESE*: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

*Jéssika de Oliveira Brasil*  
*Valdecy de Oliveira Pontes*

## 1. Introdução

Nos últimos anos no Brasil, o ensino de língua espanhola vive um crescente aumento, devido a implantação da Lei Federal 11.161 de 2005, que obriga a oferta de espanhol nas escolas públicas do Brasil, ainda que esteja a cargo do aluno, a escolha de estudar tal língua ou não. Muitos foram os fatores que culminaram para a aprovação desse lei, como podemos mencionar os fatores políticos com sua grande colaboração, a exemplo da criação do Tratado de Assunção e o Mercado Comum do Sul .

Desde a implantação dessa lei, percebemos um grande aumento da produção de materiais didáticos de ensino de espanhol para brasileiros, especialmente, dos livros didáticos, doravante (LD). Um dos motivos que poderá justificar tal aumento nessa produção é que, assim como afirma Corracini (1999), os LD são peça chave nas práticas escolares para fins de aprendizagem. O mercado editorial atualmente conta com uma grande opção de livros para todos os gostos, desde produções nacionais até estrangeiras. Logo, com esta grande variedade de material didático, a escolha de qual livro será adotado para dar suporte ao processo ensino aprendizagem, não se torna uma tarefa fácil ao professor. Assim, desde 1985, o Ministério da Educação (MEC), conta com o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que possui como um dos principais objetivos, subsidiar o trabalho pedagógico do professor e distribuir coleções de livros didáticos aprovados. O programa recebe inscrições de livros que são submetidos a avaliação e após análise das obras, o PNLD, publica resenhas das coleções consideradas aprovadas e que serão distribuídas no território nacional.

É dentro deste contexto, de avanços e desenvolvimento do ensino de espanhol no Brasil e de acordo com os resultados das investigações de Bugel (1998), Santos (2002, 2005), Kraviski (2007), Pontes (2009, 2012), Rodrigues (2005), percebemos que a maioria dos livros didáticos não completa a variação linguística e se limita a apresentação da gramática normativa. A partir de tal observação, este trabalho se propõe a investigar como está abordado os pretéritos no livro didático “Síntesis”, coleção aprovada pelo PNLD 2012, desde uma perspectiva sociolinguística, uma vez que as pesquisas existentes de análise de LD, não são exclusivas aos materiais de língua espanhola.

Justifica-se este trabalho, pois recordando Bagno (2007), a variação linguística, geralmente, fica em segundo plano na sala de aula ou é trabalhada de modo distorcido. Com este tipo de atitude, desconsidera-se a existência de diversos países falantes de língua espanhola que utilizam formas e usos diferentes dos padrões normativos da língua espanhola, conforme o contexto histórico-social ao qual estão submersos. Diante do exposto, faz-se necessário ponderar sobre como a variação linguística é apresentada e abordada frente ao estudante de E/LE dentro do contexto escolar, no nosso caso, através do LD que é um recurso amplamente utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Antunes (2003), os livros geralmente, limitam-se ao conteúdo gramatical padrão da língua, porém não desejamos desvalorizar o ensino da língua padrão ou deixá-lo em segundo plano, mas estamos trazendo a tona que aluno deve conhecer os diversos contextos lingüísticos dos pretéritos. Retomamos o pensamento de Rodrigues (2005), que nos diz que o livro tem a função de dar apoio ao aluno para que ele possa se comunicar em língua estrangeira.

O LD torna-se importante no processo de ensino aprendizagem, pois ele é, muitas das vezes, considerado como suporte teórico e prático para o aluno e apoio ao professor, bem como expõe de forma estruturada diversos conteúdos relevantes neste processo. Além disso, muitos alunos limitam-se somente aos conhecimentos fornecidos pelo uso dos livros didáticos, sendo, muitas vezes, referência bibliográfica única para consulta, tornando-se fundamental na construção de um conhecimento de qualidade.

Neste sentido, esta análise está diretamente interligada à prática docente e poderá nos conduzir a uma reflexão como está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol e poderá ainda colaborar com futuras produções de livros didáticos.

O presente estudo dedicou-se a analisar a abordagem dos Pretérito indefinido que corresponde ao pretérito perfeito simples, apresentado neste artigo com a sigla (PPS) e do pretérito perfeito que corresponde ao Pretérito Perfeito Composto, apresentado neste artigo com a sigla (PPC) na coleção “Síntesis”, desde uma perspectiva sociolinguística, respondendo as questões adaptadas do roteiro elaborado por Pontes (2009).

O artigo está estruturado em um primeiro tópico que trata da importância da relação que existe entre a variação e o ensino dos pretéritos. No segundo tópico, abordaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, no terceiro tópico, expomos a análise do livro e por último as conclusões finais do estudo desenvolvido.

## **2. Variação, ensino e os préteritos**

Escolhemos a perspectiva da sociolinguística para guiar esta investigação considerando que a língua é dotada de heterogeneidade, não sendo fixa e imutável, mas sim, passível a modificações e evoluções. Ainda que exista a tentativa de sistematização interna da língua, não podemos desconsiderar que fatores internos e externos, colaboram para que haja modificações linguísticas dentro deste sistema, ao longo dos tempos. Podemos perceber esta realidade, quando em nosso dia a dia, utilizamos em nosso falar, rasgos linguísticos que não seriam utilizados na época de nossos avós. Labov (1972), dialoga, com esta realidade, quando nos esclarece que a língua é um sistema heterogêneo. A Coleção Explorando o Ensino - MEC, nos propõe uma semelhante concepção de língua quando afirma que: “Não existe língua homogênea, todas elas são um conjunto de variedades” (2010, p. 157).

Diante do exposto, a sociolinguística é uma ciência que estuda a língua no seu contexto social. Neste sentido, não é espantoso, que os pretéritos simples e compostos, apresentem variação em seus usos, uma vez que eles, compõem esta língua heterogênea. No tocante, a regra geral do uso do PPS e PPC, podemos mencionar Sarmiento y Sanches (1989), que afirma que o PPC, quando utilizado, requer marcadores temporais que estejam de acordo com o momento atual de fala, como exemplo: “esta mañana”, “este mes”, “esta semana”. Já o PPS, requer marcadores temporais que não possuam mais nenhuma relação com o momento presente, como por exemplo: “ayer”, “el mes pasado”, “la semana pasada”

Porém, Aleza Izquierdo (2010), pontua diversos variedades linguísticas relacionados com os usos destes pretéritos, onde podemos resumir tais fenômenos nos seguintes: (i) a tendência a neutralização, quando um sistema verbal se destaca e existe o predomínio da forma simples sobre a forma composta, (ii) Convivência das duas formas (iii) a oposição e neutralização entre ambas as formas. Para exemplificar os fenômenos acima, podemos mencionar alguns países hispânicos americanos, como o Chile, que prefere o uso dos PPS, ainda que seja mais indicado o uso PPC, a Bolívia que realiza a mesma situação anterior, ao inverso, dando preferência ao PPC e a Argentina que possui ambas formas, ainda que uma delas seja menos utilizados. Ainda segundo Aleza Izquierdo (2010), estas variações na escolha de um pretérito ao invés de outro, não é somente influenciada pela temporalidade, mas sim, por aspectos, modais, pragmáticos e inclusive de estilos.

Esclarecido este ponto, reafirmamos a existência de uma grande variedade em tais tempos verbais e nos cabe agora, refletir sobre a importância da presença desta variação linguística no Ensino do Espanhol e como ela será abordada no LD, pois sendo a língua heterogênea, nosso aluno não poderá estar limitado somente ao conhecimento de uma variedade linguística, como a norma culta.

No que diz respeito a presença da variação no ensino de espanhol, é importante ressaltar que para desenvolver a competência comunicativa, como define Travaglia (1985), como capacidade do usuário de aplicar a língua em diversas situações de comunicação, é necessário que se tenha conhecimento das variedades linguísticas existentes em uma língua. Baralo (1999), nos aponta que a variação linguística exerce função fundamental para o desenvolvimento da competência sociolingüística, para que sejam trabalhadas as quatro habilidades, ler, escrever, falar e escutar, a partir de um contexto de uso. Por isso, faz-se necessário pensar no papel social atribuído a cada variante linguística trabalhada em sala de aula, uma vez que segundo Bagno (2007), a diversidade linguística não cabe dentro dos manuais.

É papel do professor, trabalhar de modo, que discente cultive um senso-crítico, a fim de compreender que a variante elegida para atender sua competência comunicativa é apenas uma de várias possibilidades que a língua oferece, assim como orienta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM):

O fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão

ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.” OCN, (2005, p.136).

E que perceba a língua como um sistema passível de modificações e desmistifique a questão do preconceito e do privilégio lingüístico fortemente presente dentro da nossa sociedade, seja em um contexto de língua materna ou língua estrangeira, como no caso do Espanhol, que o aluno muitas das vezes chega à sala de aula acreditando que somente estudará a língua espanhola falada na Espanha, abdicando-se da grande gama de países falantes de língua espanhola.

A partir esta perspectiva sociolinguística, iremos analisar a abordagem nos pretéritos simples e composto, com base nos procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

### 3. Metodologia

A escolha da obra em questão foi motivada pois, a coleção “*Síntesis: Curso de lengua española: ensino médio*”, foi selecionada pelo PNLD 2012. No ano de 2011 foram 12 (doze) livros de língua espanhola inscritos no programa, onde 9 (nove) coleções foram excluídos e apenas 03 (três) foram selecionadas, sendo a coleção “*Síntesis*”, uma das obras consideradas aprovadas.

No âmbito regional, a grande maioria das escolas públicas cearenses, adotou e recebeu, gratuitamente, o LD em questão. Por esta razão, acreditamos que seja coerente proceder com esta análise do livro, devido à quantidade relevante de alunos em contexto regional, que utilizam tal recurso como manual nas aulas de E/LE.

A análise se deteve nos capítulos dedicados ao tempo verbal dos pretéritos do indicativo Simples e Composto, correspondendo aos capítulos 6 (*Pretérito Perfecto*) e 7 (*Pretérito Indefinido*), do volume 2 da coleção em questão. Para proceder com análise, tentamos responder as quatro perguntas abaixo, adaptados do roteiro elaborado por Pontes (2009):

- O livro aborda a norma padrão e não-padrão?
- O livro ao apresentar o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Perfeito Composto, explora os condicionamentos lingüísticos (marcadores temporais (conjunção temporal, advérbios), tipo de verbo (movimento, estado, cognição, percepção) ?

- O livro ao apresentar o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Perfeito Composto explora os condicionamentos extralinguísticos (gênero, idade, região, registro)?
- O livro traz gêneros textuais e explora a variação no uso do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Perfeito Composto?

#### 4. Descrição e análise

Nesta seção, apresentaremos a análise do Livro didático “Síntesis”, com base na perguntas apresentadas na seção anterior:

##### *Análise*

O volume 2, da coleção “Síntesis” se divide em capítulos, onde de modo geral, podemos afirmar que cada capítulo, está estruturado em seções fixas, que são as seguintes: *Para oír y Compreender, Algo de Vocabulario, Gramática Básica, Para leer y reaccionar, Aprende un poco más, Para leer y reflexionar.*

Tanto el pretérito perfecto como el indefinido del español corresponden al *pretérito perfeito* del portugués. El primero, visto en la unidad anterior, se suele utilizar con expresiones temporales que incluyen el presente (*esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.*). Ya el pretérito indefinido, que vamos a estudiar ahora, frecuentemente se relaciona con expresiones temporales que no incluyen el presente (*ayer, el mes pasado, etc.*).

Comenta con tus alumnos que esa regla no es fija. Otros elementos pueden determinar el uso del indefinido o del pretérito perfecto, por ejemplo, la variedad lingüística, el contexto de la enunciación, etc.

Observa el modelo de conjugación de los verbos regulares en pretérito indefinido:

| Amar     | Comer     | Salir     |
|----------|-----------|-----------|
| amé      | comí      | salí      |
| amaste   | comiste   | saliste   |
| amó      | comió     | salió     |
| amamos   | comimos   | salimos   |
| amasteis | comisteis | salisteis |
| amaron   | comieron  | salieron  |

Mira como se usa:

*Llamé* a Dolores y le *pedí* que trajera unos CDs de música caribeña.

Ahora observa los paradigmas de algunos verbos irregulares en pretérito indefinido cuya raíz sufre un cambio en las terceras personas:

- cambia e por i:

| Mentir     | Conseguir     | Vestir     |
|------------|---------------|------------|
| mentí      | conseguí      | vestí      |
| mentiste   | conseguiste   | vestiste   |
| mintió     | consiguió     | vistió     |
| mentimos   | conseguimos   | vestimos   |
| mentisteis | conseguisteis | vestisteis |
| mintieron  | consiguieron  | vistieron  |

Retirado do livro “Síntesis”, volume 2, página 123

Após análise do LD, podemos concluir que a seção da gramática básica, é parte do livro praticamente exclusiva que se dedicada ao tratamento dos pretéritos simples e composto, ainda que o livro tenha todo um capítulo para ampliar a sua abordagem.

Percebemos nestes dois capítulos, que existe somente a exposição da gramática normativa. O capítulo 6, aborda o PPC, explicando sua formação, dizendo: “El *pretérito perfecto* se forma con el verbo auxiliar  *Haber* en presente de indicativo + el verbo principal en *participio pasado*”. (Síntesis, volume 2, p.107) e

dando exemplo de suas formas e usos. O mesmo ocorre no capítulo 7, porém ao inverso, primeiro se apresenta as diferenças dos usos entre o PPC e PPS, para depois, apresentar suas formas regulares e irregulares. Em ambos os capítulos, existe a intenção de expor, exclusivamente, a norma padrão da língua, limitando-se a apresentação da forma linguística e de seus usos normativos, sem esclarecer a diversidade que gira em torno dos usos do PPC e PPS, principalmente na América. Em nenhum momento o livro faz menção da variação linguística que existe nos países de fala hispânica. Como podemos perceber nas partes dos capítulos digitalizadas abaixo, a exposição estruturalista do conteúdo:

El pretérito perfecto se forma con el verbo auxiliar **haber** en presente de indicativo + el verbo principal en participio pasado:

| Presente | Participio pasado |        |        |
|----------|-------------------|--------|--------|
| he       |                   |        |        |
| has      |                   |        |        |
| ha       |                   |        |        |
| hemos    | bailado           | bebido | salido |
| habéis   |                   |        |        |
| han      |                   |        |        |

Para formar el participio pasado de los verbos regulares se añade la terminación **-ado** a la raíz de los verbos terminados en **-ar** y la terminación **-ido** a la raíz de los verbos terminados en **-er** e **-ir**:

bailar → bailado      beber → bebido      salir → salido

Observa ahora algunos participios irregulares:

|                         |                     |                     |
|-------------------------|---------------------|---------------------|
| abrir → abierto         | cubrir → cubierto   | decir → dicho       |
| descubrir → descubierto | devolver → devuelto | disolver → disuelto |
| disponer → dispuesto    | envolver → envuelto | escribir → escrito  |
| hacer → hecho           | imprimir → impreso  | morir → muerto      |
| poner → puesto          | resolver → resuelto | romper → roto       |
| satisfacer → satisfecho | ver → visto         | volver → vuelta     |

Se suele utilizar el pretérito perfecto con expresiones temporales que incluyen el presente, como **esta semana**, **hoy**, **nunca**, **siempre**, etc.:

Estoy cansado porque esta semana **he trabajado** demasiado.

Si utilizamos los verbos pronominales en este tiempo, el pronombre va delante del verbo auxiliar:

*Yo me he cansado.*

Retirado do livro “Síntesis”, volume 2, página 107

Após análise, percebemos que é somente em uma nota ao professor que o livro menciona a variação linguística como fator que pode influenciar nos usos dos pretéritos em questão. Se observássemos o livro do aluno, semelhante nota, se quer apareceria e ficaria a cargo do professor mencionar ou não a variação linguística ao aluno. Desse modo, percebemos que a única norma apresentada ao aluno é a norma padrão. Retomando o que diz Rodrigues (2005, p.35) “ao consumidor do livro, em especial o aluno



de língua estrangeira, muitas vezes é dada apenas a opção de conhecer a norma padrão daquela língua”. Ao professor, existe a menção da existência da variação linguística, porém fica ao critério e a cargo do mesmo, caso seja seu desejo mencioná-la ou não, ou partir para uma investigação ainda que limitada sobre dita variação, pois a mesma ganha papel totalmente secundário dentro do LD, quando é apenas citada em uma curta nota ao professor. Assim, percebemos o valor coadjuvante que a variedade linguística ganha no livro “Síntesis”, no tocante a abordagem dos pretéritos, não sendo mencionada como elemento que pode determinar os seus usos, sendo somente contemplada a norma padrão. O LD, utilizado como manual de apoio ao professor, não ajuda na tarefa de criar oportunidades para que o aluno se aproxime das variedades da língua, assim o reza as OCEM’s, já mencionadas neste artigo e não possibilita ajudar conscientizar o aluno, como prevê os PCN’s, quando se refere que a variações linguísticas:

A questão da variação linguística em Língua estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a **língua estrangeira não existe só na variedade padrão**, conforme a escola normalmente apresenta”. (PCN, 1999, p. 47)

No capítulo 7, logo no seu início, se esclarece a questões dos usos dos marcadores temporais em ambos os tempos, PPS e PPC. Ainda no mesmo capítulo, na seção *Aprenda más un poco*, o livro expõe as expressões de tempo que podem ser utilizados nos pretéritos, através de uma tabela de contraste entre PPS e PPC. Percebemos que livro, utiliza frases isoladas, desprovidas de um contexto situacional de uso, não possibilita que aluno alcance uma das competências e habilidades prevista para o ensino de espanhol, conforme orienta as OCEM, que é a competência comunicativa:

O desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, **assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais**, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. (OCEM, 2005, p. 151).

Dentre dos condicionamentos lingüísticos, somente os marcadores temporais como advérbios e as expressões de tempo são mencionados no livro, outros condicionamento não são apresentados. O livro em nenhum

momento menciona como condicionantes dos usos dos pretéritos, os condicionamentos extralingüísticos, como por exemplo, as variações entre regiões. Como podemos verificar, na referida tabela digitalizada, a seguir:

| Con pretérito perfecto se utilizan expresiones de tiempo que incluyen el momento presente:                                                                                                    |           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| Hoy<br>Esta mañana / tarde / noche<br>Esta semana / primavera<br>Este mes / año<br>Este invierno / verano / otoño<br>Alguna vez<br>Nunca<br>Ya<br>Todavía no                                  | he estado | en Madrid. |
| Con pretérito indefinido se utilizan expresiones de tiempo que no incluyen el momento presente:                                                                                               |           |            |
| Ayer<br>Hace cinco años / dos meses<br>Hace diez días<br>El mes pasado / año pasado<br>La semana pasada<br>El verano pasado<br>El 4 de enero de 2006<br>En enero de 2006<br>Hace mucho tiempo | estuve    | en Madrid. |

Retirado do livro “Síntesis”, volume 2, página 129

No capítulo 6, o livro apresenta o PPC, na seção *gramática básica* com uma tirinha de história em quadrinhos, do mesmo modo que ocorre no capítulo 7, na apresentação do PPS. Porém, não somente nestas seções, o livro é rico em gêneros textuais, a exemplificar, a alguns dos gêneros que podemos encontrar nos capítulos analisados:

| Capítulo 6                                                             | Capítulo 7                                          |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| “A La deriva” (Cuento de Horacio Quiroga) p.110                        | Tirinha sem titulo do Gaturro (comic) p.121         |
| Tirinha sem titulo da Cathy (comic) p.107                              | Tirinha sem titulo do Garfiel (comic) p.123         |
| “Decálogo para una senectud razonablemente saludable” (Decálogo) p.115 | “Como se celebra en América Latina” (noticia) p.127 |
| “El biocombustible se quema” (noticia) p.117                           | “Fiestas de sangre y salvajismo” (crónica) p.131    |

Percebemos que o livro possui e é rico em gêneros textuais, mas nenhum deles, é utilizado para o trabalho da variação linguística, todos são gêneros autênticos da língua espanhola, porém que não foram utilizados de melhor forma possível. O autor, poderia escolher gêneros autênticos para mostrar variação dos pretéritos, PPS com valor de PPC, e ao inverso, destacando os verbos e dialogando com o aluno, sobre a diferença existente

dos usos dentro aquele texto, em breve atividade de compreensão leitora, por exemplo. Tornando o texto, um pretexto para atingir seus objetivos. Nos chama a atenção por exemplo, que a notícia intitulada: “Como se celebra em América Latina”, por tratar da diversidade das festas e do culto aos mortos nos diversos países americanos, poderia trazer uma nota ao professor para mencionar ao menos, que os países exemplificados no texto, também possuem suas particularidade linguísticas, além das particularidades culturais apresentadas, uma vez que nesta notícia, ganha destaque, países como o Nicarágua, Honduras, Costa Rica, Colômbia, Equador.

Percebemos que os gêneros textuais existem, porém são trabalhados de modo superficial, não sendo utilizado como pretexto para abordagem da variação linguística, sendo em alguns caso, fonte de curiosidade cultural ao aluno, sem a oportunidade que ao menos o aluno conheça a diversa pluralidade linguística existente na língua espanhola.

De modo geral, podemos concluir a abordagem dos pretéritos dada pelo livro, é mecânica e estrutural, não contemplando, situações reais de uso da língua, no que diz respeito somente a norma culta.

## 5. Considerações finais

Esta investigação buscou analisar como é a abordagem dos pretéritos simples e compostos no livro didático “Síntesis”, amplamente adotado por escolas públicas do Ceará.

A partir de nossa pesquisa, podemos concluir que a abordagem dos pretéritos do LD “Síntesis” é limitada e voltada a abordagem da norma padrão, de modo estrutural e mecânico. Não permite que aluno, possa refletir sobre vasta variedade linguística da língua espanhola e não dá ferramentas de apoio ao professor para ajudar na sua atuação em sala de aula, no trabalho com as variantes linguísticas. Considerando tais conclusões, podemos tecer algumas sugestões para a melhoria na abordagem dos pretéritos na referida obra:

- A exposição gramatical do conteúdo poderia contemplar as variações linguísticas, ainda que esta, não estivesse em destaque, fosse inserida e mencionada após a abordagem da norma padrão, permitindo por parte do aluno, a reflexão dos usos linguísticos dos pretéritos, contemplando uma abordagem não mecânica e estrutural, dentro de contexto real de uso da língua.

- Os gêneros textuais autênticos poderiam contemplar as variações lingüísticas, podendo ser pretexto para expor as variações de uso entre os diversos países hispânicos americanos, aproveitando não somente o caráter da variedade cultural, mas também das variedades lingüísticas.
- O manual do professor poderia dispor ao docente, maiores informações das variantes dos usos pretéritos, indicar referências para pesquisa e propor atividades para serem realizadas em sala de aula.

Com este trabalho, podemos ajudar no processo de ensino e aprendizagem dos espanhol, uma vez que os livros estão sempre presente na sala de aula. Podemos ainda, ajudar na avaliação de materiais didáticos e colaborar com futuras produções.

## Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Gramática e o ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ALESA IZQUIERDO, Milagros; ENGUITA UTRILLA, José M. **La lengua española en América: Norma y uso**. Universidad de Valencia, 2010. P. 145-150.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las Variedades de la Lengua Española y su enseñanza**. Madrid: ArcoLibros, 2010.
- PONTES, Valdecy de Oliveira. **As categorias verbais tempo, aspecto e modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e de língua**

**espanhola: análise contrastiva.** Monografia de Especialização, FA7, Fortaleza: 2009.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, Beatriz. **Las canciones en la clase de español como lengua extranjera.** Centro Virtual Cervantes. ASELE, Actas XVI, (2005).

SARMIENTO, Ramón; SANCHEZ, Aquilino. **Gramática Básica del español: norma y uso.** Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid, 1989. P. 148-151.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguísta.** São Paulo: Ática S.A 3ª Edição, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **O ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

# EL PROBLEMA DE LOS FALSOS AMIGOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA DE LA LENGUA, LA LEXEMÁTICA Y LA SEMÁNTICA DE PROTOTIPOS

José Alberto Miranda Poza

## I

No son pocas las informaciones que, oriundas de múltiples y celebrados trabajos, se documentan a propósito del problema que ahora traemos a colación en el presente artículo: los llamados *heterogenéricos*, *falsos cognados* o, como calco de la expresión francesa “faux amis” –acuñada hace ya un tiempo por Koessler & Derocquigny (1928) con referencia a las lenguas francesa e inglesa–, *falsos amigos*, entre dos lenguas formalmente tan próximas y genéticamente emparentadas como el español y el portugués. Baste con mencionar aquí y ahora, sólo a modo de ejemplo, los de Beato & Durão (2001), Bugueño Miranda (1998), Camorlinga Alcaraz (2005), Durão (2002; 2004; 2005), Feijóo Hoyos & Hoyos Andrade (1992), Lado (1973), Leiva (1994), Sabino (2006), Schmitz (2001) o Werner (1997; 2006), que directa o indirectamente abordan desde perspectivas y objetivos diversos este mismo asunto.

Pues bien, en uno de esos primeros trabajos a los que hacíamos alusión y que inauguraban la saga en el ámbito de los estudios hispánicos en Brasil (BUGUEÑO MIRANDA, 1998) se incidía en un aspecto que vamos a destacar a continuación como esencial para nuestro propósito y que, tal vez, no despertó el interés de la crítica como, a nuestro entender, hubiera merecido –nos referimos a la perspectiva histórica–, a pesar de que el objetivo del citado investigador se centrara más en destacar las diferencias de uso, consecuencia del paso del tiempo, y no –como es nuestra pretensión demostrar–, en explicar cómo el origen común de ambas lenguas nos llevaría a preguntarnos si, en efecto, esas supuestas semejanzas que se dan entre palabras próximas lo son realmente, es decir, si el *significado* de las palabras

en las dos lenguas viene a ser el mismo, por más que su *sentido*, por motivos de índole diversa, ya sean achacables a fenómenos onomasiológicos, ya a semasiológicos, haya provocado designaciones particulares y distintas en el uso, esto es, en la aplicación específica que a cada término se le ha venido a asignar en las respectivas lenguas en un determinado corte sincrónico.

Lo mismo podemos decir de otro extenso trabajo (LEIVA, 1994) –una tesis de maestría, léase en portugués *dissertação de mestrado*–, que en sus primeras páginas se detiene también en consideraciones históricas con relación al problema que abordamos, si bien como marco generalizador, para después apartarse de su propósito inicial y centrarse en justificar el concepto de transferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras como factor desencadenante de la interlengua, en especial, cuando se analizan lenguas como el español y el portugués, llevando así su estudio al ámbito del habla y de la lingüística aplicada. A pesar de ello, establece una interesante clasificación de los falsos cognados en cuatro tipologías, lo que puede servir de guía, si bien, como veremos oportunamente, se haría necesario establecer algunas precisiones al respecto de algunos de los ejemplos que ilustraban cada una de ellas.

Lo cierto es que, para nosotros, y aún más si nos paramos a considerar la formación que debe suponerse al profesor de lengua extranjera, de modo muy señalado cuando en la interacción profesor-alumno, en la clase o fuera de ella, flotan en el ambiente, entremezcladas, lenguas como el portugués y el español, explicaciones y análisis de índole etimológica se hacen inexcusables para la consecución del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta, y también a la hora de entender, comprender y asimilar en su justa medida la verdadera dimensión del problema en cuestión. Queremos decir que, más allá de la obviedad –sentidos diferentes en dos lenguas enfrentadas para palabras formalmente próximas o semejantes–, del equívoco o del error de interpretación / comprensión o, en ocasiones, como bien saben aprovechar en su propaganda las empresas dedicadas a comercializar cursillos de idiomas, de la situación humorística o ridícula que provoca el equívoco mencionado, existen otras forma de abordar este asunto desde perspectivas distintas, cosa que pocas veces o casi nunca se ha hecho, y, cuando lo fue, podemos decir que sólo de pasada o sin el debido rigor.

En este sentido, pretendemos demostrar que, por el hecho de que portugués y español son lenguas románicas, etimológicamente (genéticamente) provenientes del latín, muchas veces el significado (etimológico) de la palabra original de la que provienen los pares enfrentados realmente se mantiene en

las dos lenguas, si bien, a lo largo de la historia respectiva de cada una de ellas, ha especializado su sentido, lo ha generalizado o incluso, en una de las lenguas, o en ambas, ha aparecido algún otro término que ha hecho variar el sistema, siquiera de forma leve.

Estas consideraciones nos conducen, por un lado, a la necesidad de retomar algunos de los presupuestos que estableció Michel Bréal ([1897]1982) –precursor de la *semántica tradicional* que, en el siglo XX, habría de encontrar su cima en los trabajos de Ullmann (1965; 1986)– cuando creyó encontrar “dos leyes o principios que, a su juicio, le permitirían clasificar los cambios semánticos que se dan en el ámbito de la palabra, analizar las causas que los producen y explicar las razones por las que aparecen o desaparecen las palabras: *ley de especialización* y *ley de repartición*” (SALVADOR, 1985, p. 52).

Por otro lado, la aparición o desaparición de las palabras a lo largo de la historia de una lengua no se agota en el propio hecho. Por ello, encontraremos en la aplicación del concepto de campo léxico al problema de los falsos cognados una forma de explicación idónea para algunos de los ejemplos que nos disponemos a analizar. En virtud de tal hipótesis, el léxico de cada lengua enfrentada está organizado en una serie de estructuras que reúnen en torno a ellas un grupo de lexemas emparentados por algún o algunos rasgos de significado común. Cada una de esas estructuras –de carácter paradigmático– recibe el nombre de *campo léxico* (JUSTO GIL, 1990) y la disciplina lingüística que se encarga de su estudio, *lexemática* (*semántica léxica*).

Por último, con relación a los *rasgos de significado* que caracterizan semánticamente cada *lexema* (palabra), nos serán de utilidad algunas de las observaciones que, desde la psicología cognitiva, desarrolló la *semántica de prototipos*, que trabaja en el ámbito de la percepción cognitiva del hablante con relación a los rasgos de significado que necesariamente conforman el concepto que representa la palabra, y que tuvo entre sus primeros iniciadores a Koffka (1926), con su *ley de constancia de la figura*, cuestión que fue posteriormente retomada y puesta en práctica con el experimento de las figuras de Labov (1973) –que llegó a cuestionar parcialmente la discreción de los rasgos distintivos de significado en la percepción real de los objetos mostrados a los informantes–, lo que llevó a Rosch (1975) a proponer que en toda categorización / conceptualización hay un núcleo o *prototipo fijo* y unas propiedades o rasgos graduales, lo que le lleva a afirmar que la categorización es en ciertos casos borrosa (ALONSO-CORTES, 1993).

Una vez expuestos los fundamentos teóricos que presiden nuestro trabajo, así como el objetivo de incorporar, como necesaria, la perspectiva



histórica al estudio de los *falsos amigos*, aplicaremos una metodología en virtud de la cual analizaremos grupos de palabras que, más allá, del par enfrentado, se encuentran afectadas directa o indirectamente por la situación de conflicto, ya sea por la forma (*onomasiología*), ya por el significado (*semasiología*).

## II

### Suceso (español) / Sucesso (portugués)

Tanto la palabra española *suceso* como la portuguesa *sucesso* provienen del sustantivo latino *successus*, *-ūs*, ‘secuencia, sucesión’, ‘éxito’ (COROMINAS y PASCUAL, 1983, II, p.12-13), derivado, a su vez, del participio pasivo *successus*, *a*, *um*, del verbo *succēdo*, *is*, *ēre*, *cessum*. Este último verbo es también palabra derivada, proveniente de otro verbo, *cēdēre*, ‘retirarse, marcharse’, ‘no resistir’ (COROMINAS y PASCUAL, 1983, V, p. 324). Por más que, al hacer referencia al vocablo portugués, Machado (1995, V, p. 240) ofrezca un sustancioso ejemplo del siglo XVI: “Em todas as obras humanas há bom e mau sucesso, culpa e louvor, glória e pena...”, donde parece claro el sentido neutro que encerraba la palabra, esto es, ni negativo, ni positivo, Blánquez Fraile (1978, p. 478) aboga por la teoría de que ya en el propio latín la palabra *successus*, *-ūs* poseía un doble valor: a) ‘aproximación, venida, llegada’; b) evento próspero, favorable’. Y, de hecho, el propio Machado, a pesar del ejemplo aducido, así parece confirmarlo cuando, un poco antes, define *sucesso* como “acto de penetrar no interior de [...], aproximação, chegada, marcha para frente, resultado, triunfo” (MACHADO, 1995, V, p. 240).

Ocorre, por otro lado, que tanto en portugués como en español, se documenta la palabra *éxito* / *êxito* y, en ambas, con el mismo significado: ‘resultado feliz de un negocio, actuación, etc.’; ‘buena aceptación que tiene alguien o algo’ (RAE, 2010, p. 690). Y el problema está en que en portugués conviven las formas *sucesso* y *êxito* con el mismo significado, siendo, al menos en Brasil, más común en el uso la primera. El conflicto entre las lenguas próximas se produce cuando en español *suceso* significa ‘cosa que sucede, especialmente cuando es de alguna importancia’ y además –sólo como cuarta y quinta acepción respectivamente–, ‘hecho delictivo’, ‘accidente desgraciado’ (RAE, 2001, p. 1428). Considerando estas dos últimas acepciones del español *suceso*, por oposición a la acepción más actual de *sucesso* en portugués, cabe hablar del fenómeno de *falsos*

*amigos*. Pero, no olvidemos la acepción más genérica del término, que es la primera que aparece en el DRAE, ni perdamos de vista el ejemplo del portugués del siglo XVI que ofrecía Machado. Y, para hacer aún más curiosa la cuestión, el propio diccionario académico nos puede dar alguna sorpresa cuando leemos la tercera acepción que atribuye al término español: ‘éxito, resultado, término de un negocio’, con lo que los *falsos amigos* no serían tan falsos como podría parecer en un principio.

Porque, en efecto, estos últimos datos que revelamos nos invitan a considerar que, en realidad, el poder de la etimología es mayor de lo que en principio pudiera parecer y, desde luego, mucho mayor que aquellos que rechazan, por innecesaria, la perspectiva histórica en los estudios lingüísticos actuales. Así, en español –y ahí está el diccionario para atestiguarlo–, *suceso* también puede aplicarse, como en portugués, a un hecho positivo o feliz, si bien, no es lo más usual hoy en día, porque históricamente para ese significado de prosperidad se escogió, o mejor, se especializó otra palabra, *éxito*, que posee una particular historia.

En efecto, la palabra *éxito* (también la forma portuguesa *êxito*) proviene del verbo latino *exīre*, derivado, a su vez, de *īre* ‘ir’, de donde, *exīre*, que significaría literalmente ‘ir hacia fuera, ir hacia delante’ (COROMINAS y PASCUAL, 1983, II, p. 824). De este verbo *exīre*, se formó el verbo castellano antiguo *exir*, que aún existe en valenciano actualmente, así como sus derivados: *exida* (cast.ant.; val.) ‘salida’ y, por supuesto, *éxito*. También la palabra *éxito* poseyó un sentido genérico, ni positivo, ni negativo aún en el siglo XVIII, según documentan Corominas y Pascual (1983, III, p. 462-463): “Moratín habla de un éxito infeliz”, en el sentido de ‘salida o resolución de algo’, aunque ya en el *Diccionario de Autoridades*, en época contemporánea a la del citado autor, se dice de una empresa ardua que “no tendrá éxito” (con todo, entiéndase aquí como ‘salida’, en sentido abstracto; y sólo a partir de él, ‘perspectivas o resultados favorables’). Precisamente éste es el significado que recoge como acepción del término portugués *êxito* Machado (1995, II, p. 514): ‘acto de sair, saída; morte, fim; resultado; fim, termo’.

Pero, aún hay más. Porque, al definir *éxito* / *êxito* han surgido las palabras *salida* / *saída*, que poseen su propia etimología. Estas últimas derivan del verbo latino *sālīo*, *is*, *īre*, *sālūi*, *saltum*, cuyo significado era ‘saltar, brincar, dar saltos’ (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p. 437). Ya desde la época de orígenes, en el *Mío Cid*, se documenta el verbo *salir* con el sentido de ‘pasar de dentro afuera’, de donde su derivado *salida*, que se generaliza en castellano, dando lugar a la posterior desaparición en la lengua española de

uno de los lexemas en conflicto, *exida* (COROMINAS y PASCUAL, 1983, V, pp. 139-140). Por su parte, y con relación al portugués, Machado (1995, V, p. 142) documenta la parcial desaparición de *exñe* cuando redacta el artículo de la palabra *sair*: “do lat. *salñe*, ‘saltar, pular, vibrar [...], *sair*’, *que*, *portanto*, *se encarregou de substituir parcialmente exñe*”.

Ahora bien, hemos mencionado, a propósito de la definición del latín *sālŭo*, el verbo español *brincar*, con su sentido actual de ‘dar saltos, dar brincos’. Pero, *brinco*, en portugués, no es un ‘salto’. Es más, se da el caso de que el español *brincar* proviene del portugués *brincar*, cuyo significado era –y continúa siendo– ‘jugar, retozar’. El vocablo portugués es un derivado del sustantivo *brinco*, ‘anillo, sortija, juguete para los niños’, procedente, a su vez, del latín *vincŭlum*, ‘atadura, lazo, ligadura’ (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p.537).<sup>1</sup> Relacionada con esta última etimología, se encuentra la palabra española *vinco* que el DRAE documenta como leonesismo –tégase en cuenta la vecindad con Portugal–, con dos acepciones: una en singular, ‘anillo de alambre que se pone en el hocico a los cerdos para evitar que hocen’; y otra en plural, ‘pendientes que usan las mujeres formados por un aro de plata’ (2001, p. 1564). La forma española *brinco* con el sentido de ‘saltar como los niños’ puede deberse, según Corominas y Pascual (1983, I, pp. 655-666) a que el término se aplicó, a partir de 1589, a un aro u otro objeto de forma anular, como los que rematan los chupetes de los niños de teta actualmente. De forma que en Cervantes, Lope de Vega y autores contemporáneos, ya se documenta *brinco* derivado de *brincar* como ‘salto’.

Entonces, si *brinco* (*brincar*) es *salto*, *saltar*, a su vez, va perdiendo paulatinamente su sentido de ‘joya’; por tanto, el español ha de buscar otra denominación, otra palabra, para significar ese valor desviado o metafórico que adquirió la palabra original que lo poseía: *pendiente*, del latín *pendens*, ‘tis, participio de presente del verbo *pendĕo*, *es*, *ĕre*, *pĕpēdi* latino, que explica el origen del castellano *pender* < *pĕndĕre*, ‘suspendido, estar colgado de’ (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p.348). En español, la forma *pendiente*, presenta dos valores: uno, como sustantivo, equivaldría al *brinco*

---

1 | Ou *brincar* provenha de *springan*, no sentido de ‘pular’, e de *bli(n)kan*, no de ‘gracejar, entreter-se’, sendo portanto formas convergentes; ou proceda de um só destes verbos germânicos, sendo a segunda aceção desenvolvimento da primeira; ou ainda, o substantivo *brinco* significando ‘pingente’ seja o latim *uinc(u)lum*, independente portanto de *brinco*: o que é certo é que este em português adquiriu significados em que o seu correspondente castelhano *brincar*, ‘pular’, o não seguiu, pois se diz ali *jugar*, *juguetear*. *Brinco*: ‘brinquedo’. Documentada no séc.XVI com o sentido de ‘enfeite, ornamento’ e mais concretamente ‘enfeite de orelhas (MACHADO, I, p.465).

del portugués, e incluso a una de las acepciones del leonesismo *vinco*; la otra, como adjetivo, presenta un significado derivado de su sentido original 'no resuelto', pero, con este valor, entra en conflicto con *pendencia*, palabra formalmente próxima pero no directamente relacionada con ella desde el punto de vista etimológico, pero que compartían significados fronterizos, de manera que, una vez establecido el conflicto, *pendencia* especializó su uso, en sentido negativo, primero manteniendo un cierto vínculo con el significado etimológico 'situación apurada, alarma', para definitivamente desembocar en el sentido actual 'riña, pelea' (COROMINAS y PASCUAL, 1983, IV, pp. 475-476). Porque, en efecto, *pendencia* no proviene de *pēndēre* -étimo de *pendiente*-, sino de *paenitentia* 'pesar', derivada de *paenitere* 'arrepentirse', en portugués antiguo, *arrepender-se*.

Tenemos, por lo tanto, que *pendiente*, como sustantivo, sólo existe en español, con significado equivalente a *brinco* en portugués. Que el adjetivo *pendiente* (*pendente* en portugués) posee el mismo significado en ambas lenguas, derivado del original, en el sentido de 'no concluido, no acabado o no resuelto'. A partir de éste último, el español otorga al sustantivo *pendiente* el significado de 'cuesta o declive de un terreno' (RAE, 2001, p. 1720). La palabra *pendencia* en español restringió su significado a 'contienda, riña' a partir del sentido etimológico derivado de *paenitentia*, arrepentimiento, disgusto', mientras que el portugués especializa el significado de *pendência* como 'litigio' al lado de valores semejantes 'briga, contenda', valores todos ellos derivados de otro que entra en conflicto con *pendente*, por más que su etimología sea dispar: 'tempo durante o qual uma causa ou um recurso está pendente ou correndo' (FERREIRA, 1999, p. 1534).

¿Qué fenómenos históricos se han producido realmente? Como anticipamos más arriba, hemos de volver a Bréal ([1892]1982) en busca de auxilio para nuestra explicación. Habíamos referido dos leyes a propósito de los trabajos de dicho autor, la *ley de especialización* de significado y la *ley de repartición* de significado. Antes, en un trabajo fundacional, el propio autor había hablado de una tercera, la *ley de especialidad*, que consiste en otorgar a una única palabra la función que con anterioridad era realizada por toda una serie de la misma especie. Por su parte, la ley de especialización afirma que términos que en la lengua común tienen un significado general tienden a ser empleados por cada grupo profesional, clase social, etc., con otro más específico que comporta la marca de aquello que los representa (MUÑOZ NÚÑEZ, 1999, pp. 48-49). Por último, la *ley de repartición* sostiene que cada vez que se produce sinonimia en una lengua las voces implicadas en ella

tienden a repartir su contenido y acaban por diferenciarse semánticamente (SALVADOR, 1985, p.53).

Mediante dichos conceptos vamos a conseguir explicar la compleja serie de procesos que se han llevado a cabo, en el sentido de que, lejos de lo que habitualmente se suele mostrar, la existencia de esos pares de supuestos *falsos amigos* no se da por un azar del lenguaje ni mucho menos de forma aislada con relación a las dos lenguas enfrentadas en general o al resto de vocablos de cada una de ellas, en particular.

Pues bien, partíamos inicialmente del par *suceso* (esp.) / *sucesso* (port.), palabras que comparten un mismo étimo, el sustantivo latino *successus*, derivado del verbo *succedere*, cuyo significado era ‘aproximación, llegada’, si bien se apunta, aún en época latina, un sentido próximo a ‘favorable’. De forma paralela, reparamos en el par *éxito* (esp.) / *êxito* (port.), términos relacionados etimológicamente con *exida*, ‘salida, fin, término’, documentada en castellano antiguo y en valenciano actual, derivadas todas ellas del verbo latino *exire*. Encontramos, además, documentación que nos informa de que, en época antigua, el portugués *sucesso* podía ser *bom e mau* (MACHADO, 1995, V, p. 240) y el español *éxito*, podía ser *infeliz* (COROMINAS y PASCUAL, 1983, III, p. 462-463). Nos encontramos con dos palabras que poseen dos etimologías diferentes y que, originalmente en latín no presentaban el mismo significado, que en su evolución histórica fueron perfilando sus matices significativos, llegando a colisionar en época romance. Entonces, aplicando las tesis de Bréal ([1892]1982), podemos decir que, por un lado, para mantener la oposición preexistente y, al mismo tiempo, para evitar un fenómeno de sinonimia, los respectivos sistemas lingüísticos reaccionaron, no de forma impositiva, sino a través de su realización, en el uso.<sup>2</sup> Y ocurrió que en las respectivas culturas o comunidades que hablaban cada lengua se produjeron reacciones dispares, lo que explica la situación actual. Así, en español, una vez que se llegó a una situación de sinonimia, se produjo una *repartición de significado*, esto es, *suceso* se vinculó esencialmente al significado de ‘hecho delictivo’, ‘accidente desgraciado’ (RAE, 2001, p. 1428), por oposición a *éxito*: ‘resultado feliz de un negocio, actuación, etc.’; ‘buena aceptación que tiene alguien o algo’ (RAE, 2010, p. 690). Por el contrario, en portugués, una vez que se llegó a la situación de conflicto entre

---

2 | “Todas las palabras que debieran ser sinónimas y que incluso lo han sido momentáneamente en el pasado, han adquirido significados diferentes y han dejado de ser intercambiables. La sinonimia sería, pues, un accidente una coincidencia pasajera a la que la lengua pone enseguida remedio” (SALVADOR, 1985, p.53).

los dos términos, se mantuvo la sinonimia, pero, en el habla suele privilegiar como más usual la forma *succeso*, en detrimento de *éxito*. Ahora bien, tanto la *repartición de significado* en español como en la tendencia a privilegiar en el uso de una de las formas en portugués, se producen una vez que se ha dado una especialización en el significado adquirido. Así, se documenta tanto la posibilidad de asociar una valoración alternativa opuesta, positiva y negativa, al término *succeso* en el portugués del siglo XVI, como al término *éxito* en el español del siglo XVIII.

Ahora bien, ¿por qué *éxito* / *éxito* se impregnan de nuevos matices de sentido, que los llevan a alejarse del significado originario y, por ende, a crear la situación de conflicto con *suceso* / *succeso*, llegando a provocar, incluso, la desaparición del verbo del castellano antiguo *exir* < lat. *exīre*? Para explicar este fenómeno, debemos observar lo que ocurrió con el verbo que vino a sustituir semánticamente al desaparecido *exir* < lat. *exīre*: *salir* / *sair*. Tanto el verbo *salir* / *sair* como sus derivados *salida* / *saída* provienen del verbo latino *salīre* que, en principio, significaba ‘saltar, brincar’, de donde se explica, con este mismo valor, el español *salto*, derivado del participio pasado *saltum*, del mismo verbo *salīre*, pero que, a su vez, en *salida* (cf. port. *saída*), comenzó a adquirir el significado de ‘lugar por el que se pasa de dentro afuera’. No obstante, a pesar de este desplazamiento de significado, portugués y español mantienen aún palabras provenientes de *salīre* que responden al significado etimológico original. Así ocurre con el verbo portugués *salientar*, literalmente, ‘poner en alto’, esto es, ‘destacar, llamar la atención sobre’, y con los vocablos españoles *sobresalir* y su derivado *sobresaliente*, literalmente ‘exceder en altura’, después usado en sentido figurado. Pues bien, el desplazamiento de significado producido en *salir* < lat. *salīre* y sus derivados en dirección a lo que originalmente significaba *exir* < lat. *exīre* y sus derivados, fue lo que condujo a que formas romances como *éxito* / *éxito* se contagiaron de nuevos valores, que, a su vez, entraron en conflicto con los que originariamente poseían otras palabras, como *suceso* / *succeso*.<sup>3</sup>

---

3 | Cf. la solución que ofrecieron otras lenguas románicas, en especial, las del grupo galorrománico. Así, en lugar de adoptar derivados del verbo latino *salīre* para recubrir el significado de *exīre* (fr.ant. *issir*), se recurrió a un verbo *sortir* < y sus respectivos derivados, *sortida* (cat.), *sortie* (fr.). La etimología de *sortir* es oscura (ROBERT, 1977, pp. 1837-1838). Se sugiere, de un lado, la alteración del latín clásico *surrectus* en la forma vulgar *\*surctus*, participio del verbo *surgo*, *is īre, surrexi, surrectum*, ‘poner en pie, erigir, levantar’ (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p. 485), a la que se asociaría el nuevo sentido. De otro, mucho más probable que la tesis anterior, se relaciona *sortir* con el verbo latino *sortīor, īris, īri, ītus sum* ‘sacar la suerte, echar la suerte’, derivado, a su vez, del sustantivo *sors, sortis* ‘todo objeto que se ponía en una urna o

Una vez que *salir* ha adquirido un nuevo significado, ‘dirigirse a un lugar de dentro afuera’, el significado etimológico ‘dar saltos’, debe recaer en una nueva forma. En español, se ofrecen dos posibilidades: a) recuperar un verbo poco frecuente en latín clásico, alternativo de *salto*, *saltar*, proveniente de *salto*, *as*, *āre*, *āvi*, *ātum*, que realmente significaba en época clásica ‘bailar, danzar con gestos y pantomimas’, es decir, hacer otro tipo específico de saltos (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p. 437); b) paralelamente, acrecentar el acervo léxico a través de la apropiación –léase aquí préstamo léxico–, de la forma *brincar*, que el portugués adoptó y cuyo origen al parecer es germánico, si bien no se descarta un cruce etimológico entre *springan*, en el sentido de ‘saltar’, y de *bli(n)kan* ‘jugar’ con el vocablo latino *uinc(u)lum*; y, entonces, en portugués, primero fue *brinco* ‘juguete’ y después llegó *brincar* cuyo significado, en cualquier caso, era ‘jugar, retozar’, valor con el que permanece en esta lengua hasta hoy, pero que en español se traslada a la *casilla vacía* de significado que había dejada sin cubrir perfectamente el verbo *salir* cuando en castellano adoptó el nuevo sentido de *exñre*, olvidando el que poseía en latín *salñre*, entendiéndose como un tipo de juego o retozo específico consistente en ‘dar saltos’, significado que se comparte con el nuevo valor adoptado para el verbo *saltar*.<sup>4</sup> Con todo, hoy en español, *saltar* y *brincar* no son exactamente sinónimos, sino que podemos decir, parafraseando los conceptos de Bréal ([1897]1982), que han repartido su significado, especializándolo a la vez. En efecto, saltar hoy en español es ‘salvar de un salto un espacio o distancia’ (RAE, 2001, p. 2015), mientras que *brincar* significa ‘dar brincos o saltos’ (RAE, 2001, p. 356). Se entiende, por tanto, que un *brinco* es un tipo de *salto*, ‘súbito, leve’, pero que no todos los saltos son brincos, luego *brincar* es *saltar*, pero no se siempre que se salta se brinca.

---

cajita para sacar a suerte (BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p. 463).

4 | Ello no quiere decir que, necesariamente, la estructuración que el sistema léxico de cada lengua va adoptando a lo largo de su evolución histórica haya de cubrir todos los espacios de significado a través de lexemas específicos. Ni siquiera que, en un determinado corte sincrónico, los sistemas léxicos de una lengua dada hayan de cubrir biunívocamente los diferentes significados (SALVADOR, 1985, pp.42-43). En efecto, Coseriu (1977), desdice la sugerencia que, en este sentido, parecía realizar Trier (1931) cuando en los albores de la semántica, definió el *campo semántico* como un “conjunto de palabras no emparentadas etimológicamente en su mayor parte (ni tampoco unidas entre sí por asociaciones psicológicas, individuales, arbitrarias, contingentes) que, colocadas una al lado de otra como las piedras irregulares de un mosaico, recubren exactamente todo un terreno bien delimitado de significaciones, constituido, ora tradicionalmente, ora científicamente, por la experiencia humana” (*apud* MIRANDA POZA, 2010, p. 92).

Pero, *brinco* en portugués no significa ‘salto’, sino que hace referencia a un tipo de joya o adorno que se coloca en el lóbulo de la oreja. Con ello, nos las tenemos con un nuevo par de *falsos amigos* y eso que, en este caso, parece que la historia del término nos empuja a pensar que el español lo tomó prestado del portugués. Como en español, por las razones aducidas, tomó en préstamo el verbo *brincar* como solución parcial para cubrir el significado etimológico que poseía *salir*, una vez que había desplazado su significado, de nuevo se vio obligado a recurrir a otro término, que lógicamente, no va a compartir con el portugués, toda vez que este idioma, con relación a la palabra *brinco*, se limitó a precisar o especificar su significado original, como ya explicamos: de ‘juego, juego de niños’ pasó a designar un tipo de juguete en forma de aro que estos utilizaban para jugar, de donde, en virtud de su forma, se aplicó también a una argolla de tipo circular que se utilizaba como ornamento habitualmente en la oreja. Entra entonces en juego la forma *pendiente*, que en principio, igual que en portugués (*pendente*) era el participio presente del verbo *pendere* < lat. *pēndere* y que funcionaba como adjetivo, con el sentido de ‘que cuelga, que pende de, que está suspenso’. De ahí, por semejanza, se metaforiza el sentido y se aplica a la joya u ornamento que efectivamente pendía de donde se fijaba, surgiendo así el sustantivo *pendiente* equivalente significativamente a *brinco* (portugués) y también, por otro lado, también en este mismo sentido aquí apuntado, *pendiente* significa en español ‘cuesta o declive de un terreno’ (RAE, 2001, p. 1720).

Por último considerando enfrentados los adjetivos *pendiente* / *pendente*, entra en discusión otro par: *pendencia* / *pendência*. La palabra *pendencia* en español restringió su significado a ‘contienda, riña’ a partir del sentido etimológico derivado de *paenitentia*, arrepentimiento, disgusto’, mientras que el portugués especializa el significado de *pendência* como ‘litigio’, al lado de valores semejantes ‘briga, contenda’, valores todos ellos derivados de otro que entra en conflicto con *pendente* ‘não concluso’, por más que su etimología sea dispar: ‘tempo durante o qual uma causa ou um recurso está pendente ou correndo’ (FERREIRA, 1999, p. 1534).



### III

#### Vaso (español) / Vaso (portugués)

La palabra española *vaso*, de la misma forma que la portuguesa *vaso* provienen etimológicamente de la voz *vasum* del latín vulgar, forma que procede, a su vez, del latín clásico *vas*, *is*, cuyo significado era en latín lo que en español actual se denomina *vasija*, esto es, ‘utensilio destinado a contener algo; vaso, vasija, puchero’ (COROMINAS y PASCUAL, 1983, V, pp. 749-750; BLÁNQUEZ FRAILE, 1978, p. 526; MACHADO, V, p. 378). De esta palabra deriva *vasija*, que además de ser formalmente un diminutivo lexicalizado, como parece sugerir María Moliner (2007, II, p. 3007), “designación genérica aplicable a numerosos recipientes”, pudiera funcionar en la lengua española como lo que se ha venido a denominar *archilexema* de un hipotético *campo léxico* de los recipientes en español. A su vez, *vasija* posee el colectivo *vajilla*, que en español alterna con la metáfora de la cualidad por la cosa, *loza*, término casi en desuso en la actualidad, y que no es desconocido en la lengua portuguesa, que posee no ya *vasilha* –proveniente del latín *vasilia*, según Machado (1995, V, p. 378)– sino también *louça*, término más utilizado que en español. Tampoco debemos olvidar que de *vaso* deriva el término *envase* –formado por derivación regresiva a partir del verbo parasintético *envasar*–, que posee el significado de ‘recipiente dentro del cual se coloca alguna cosa’.

Y, antes de continuar, debemos retomar la información que ya adelantamos en la introducción de nuestro trabajo. No sólo los aspectos históricos resultan, a nuestro entender, fundamentales para un análisis adecuado del problema de los *falsos amigos* en lenguas emparentadas genéticamente como español y portugués, sino que sería el momento de proponer, además, retomar un viejo concepto de la semántica estructural, el de *campo léxico-semántico* (COSERIU, 1991; SALVADOR, 1985; JUSTO GIL, 1990).

En efecto, el estructuralismo lingüístico fue el primero en defender de forma más decidida la posibilidad de sistematización del nivel léxico del lenguaje. En virtud de tal hipótesis, el léxico de cada lengua estaría organizado en una serie de estructuras que reúnen en torno a ellas un grupo de lexemas emparentados por algún o algunos *rasgos de significado común*, denominados *semas*. Cada una de esas estructuras –de carácter paradigmático– recibe el nombre de *campo léxico*:

En el VIII Congreso Internacional de Lingüistas, celebrado en Oslo en 1957, se planteó como problema la posibilidad del estudio estructural del significado, tema tratado en la sesión plenaria del 8 de agosto, donde actuaron como ponentes el creador de la *Glosemática*, Louis Hjelmslev, y el profesor norteamericano Rulon Wells, de la Universidad de Yale. Puede decirse que, con aquel cambio de impresiones y aquel contraste de pareceres, se echaron las bases de una verdadera *semántica estructural*. El profesor Bernard Portier, que en aquella ocasión se pronunció claramente contra las especulaciones esencialmente teóricas, más preocupadas de su propia coherencia intelectual que de su eficacia, ha publicado un trabajo, *Vers une sémantique moderne*, que es toda una teoría estructural de la Semántica, pero ya ejemplarmente aplicada, y lista para nuevas y sucesivas aplicaciones” (SALVADOR, 1985, p.13).

Pues bien, esta noción de *campo semántico*, en su versión estructural moderna, interesa en primer lugar a una teoría de la traducción, porque suministra las demostraciones más tangibles y más variadas del hecho de que todo sistema lingüístico encierra un análisis del mundo exterior que le es propio, y que se diferencia de otras lenguas u otras etapas de la misma lengua. (MOUNIN, 1971, p. 94).

Lo que pretendemos demostrar es que más allá de las diferencias de sentido que las formas enfrentadas poseen en las respectivas lenguas, habríamos de preguntarnos si, efectivamente, se dan diferencias de *significado*, toda vez que provienen de un mismo étimo latino. Es decir, que lo que realmente ocurre es que significando en esencia –en el paradigma– lo mismo, las diferencias observables lo son a nivel de *habla*, como una posibilidad más en la caracterización específica de cada lengua.

Una vez establecida nuestra hipótesis de trabajo, vayamos a la raíz del supuesto problema que, para nosotros, contemplado desde nuestra perspectiva no lo es tanto o, simplemente, no lo es. En efecto, no son pocos los casos en los que se llama la atención acerca del hecho de que la voz *vaso* en español no se corresponde directamente con *vaso* portugués –baste aquí con hacer mención en nuestro entorno inmediato a las observaciones que al respecto elabora Vicente Masip (2003, p.144)–, sino en realidad con el término *copo*, formalmente relacionado directamente con el castellano *copa*, término que, a su vez, no tiene que ver con *copa* del portugués –mejor dicho, solo en ciertas ocasiones–, sino que en realidad tiene su correlato portugués en *taça*, que, por tanto, no tiene una correlación directa con el castellano *taza*, que remite, a su vez, al portugués *xicara*, término no completamente ajeno al español, *jícara*, si bien especializado en ser un tipo de *taza* exclusivo para determinados usos y de una forma específica. Aún habría otros elementos

relacionados a los anteriores, pero que irían conformando, según nuestra propuesta, el correspondiente *campo léxico-semántico* en cada lengua. Porque, *vaso* en portugués se corresponde con *jarro*, *jarrón* en español, sin que, por lo demás, falten lexemas con correspondencia biunívoca en los respectivos campos, como por ejemplo, *jarra* / *jarra*. O, incluso, tenemos el caso del par *cáliz* / *cálize*, que según el valor que posee en portugués coincide solo en parte con que presenta en la lengua española.

Podemos, entonces, establecer, a modo de esquema, los siguientes cuadros, que representan los respectivos *campos léxico-semánticos* de los ‘recipientes que contienen líquido (u otro tipo de objetos)’ en español y portugués:

|                   | S <sub>1</sub> | S <sub>2</sub> | S <sub>3</sub> | S <sub>4</sub> | S <sub>5</sub> | S <sub>6</sub> | S <sub>7</sub> | S <sub>8</sub> | S <sub>9</sub> | S <sub>10</sub> | S <sub>11</sub> | S <sub>12</sub> | S <sub>13</sub> | S <sub>14</sub> | S <sub>15</sub> | S <sub>16</sub> | S <sub>17</sub> | S <sub>18</sub> | S <sub>19</sub> | S <sub>20</sub> | S <sub>21</sub> |
|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| vasija            | +              | ±              | +              |                |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |
| vaso <sub>1</sub> | +              | +              | ±              | +              | +              |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| vaso <sub>2</sub> | +              |                | +              |                |                |                |                |                |                |                 | +               | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| taza              | +              | +              | +              | +              |                |                | +              |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| tazón             | +              | +              | +              | +              |                | +              |                |                | +              |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |
| jícara            | +              | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 | +               | +               |                 |                 |                 |                 |                 | +               |
| copa              | +              | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |
| cáliz             | +              | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                 |                 |                 | +               |                 |                 | +               |                 |                 | +               |                 |                 |
| jarra             | +              | +              | +              |                |                |                |                | +              |                | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |
| jarro             | +              | +              | +              | +              |                |                | +              |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |
| jarrón            | +              |                | +              |                |                |                |                | +              |                |                 | +               | +               |                 |                 |                 |                 |                 | +               | +               |                 |                 |

Tabla 1. Campo léxico ‘recipiente’ en español

|                      | S <sub>1</sub> | S <sub>2</sub> | S <sub>3</sub> | S <sub>4</sub> | S <sub>5</sub> | S <sub>6</sub> | S <sub>7</sub> | S <sub>8</sub> | S <sub>9</sub> | S <sub>10</sub> | S <sub>11</sub> | S <sub>12</sub> | S <sub>13</sub> | S <sub>14</sub> | S <sub>15</sub> | S <sub>16</sub> | S <sub>17</sub> | S <sub>18</sub> | S <sub>19</sub> | S <sub>20</sub> | S <sub>21</sub> | S <sub>22</sub> | S <sub>23</sub> |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| vasilha <sub>1</sub> | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| vasilha <sub>2</sub> | +              | ±              |                |                |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| vaso <sub>1</sub>    | +              | ±              | +              |                |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| vaso <sub>2</sub>    | +              |                | +              |                |                |                |                |                |                | +               | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |                 |
| jarro <sub>1</sub>   | +              | +              | +              |                |                |                | +              |                |                | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |
| jarro <sub>2</sub>   | +              |                | +              |                |                |                |                |                |                |                 | +               | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| copo                 | +              | +              |                | +              | +              |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| xicara               | +              | +              |                | +              |                | +              | +              |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |
| taça                 | +              | +              |                | +              | +              |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |
| copa                 | +              |                | +              |                |                |                |                |                |                |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |
| jarra                | +              | ±              |                |                |                |                | +              |                |                | +               |                 | ±               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| cálice <sub>1</sub>  | +              | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |
| cálice <sub>2</sub>  | +              | +              | +              | +              |                |                |                |                |                |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 | +               |                 |                 |                 | +               |

Tabla 2. Campo léxico ‘recipiente’ en portugués

Los respectivos campos léxicos han sido establecidos a partir de 23 semas o rasgos mínimos de significado que, en cada caso, se revelan como pertinentes para establecer las respectivas oposiciones léxicas entre los miembros enfrentados, conforme informaciones de los repertorios léxicos (diccionarios) más relevantes de cada lengua. Tales rasgos significativos mínimos son los que integran el significado de un signo lingüístico y son los que presentan la cualidad de diferenciar una unidad semántica (lexema, palabra) de otra (JUSTO GIL, 1990, p. 32). La descripción de cada uno de ellos es la que se indica a continuación:

S<sub>1</sub> = ‘recipiente’; S<sub>2</sub> = ‘que contiene líquidos’; S<sub>3</sub> = ‘cóncavo’; S<sub>4</sub> = ‘para beber’; S<sub>5</sub> = ‘cilíndrico’; S<sub>6</sub> = ‘semiesférico’; S<sub>7</sub> = ‘con una asa’; S<sub>8</sub> = ‘con una o dos asas’; S<sub>9</sub> = ‘sin asa’; S<sub>10</sub> = ‘con un pico en el borde’; S<sub>11</sub> = ‘decorativo’; S<sub>12</sub> = ‘que contiene flores’; S<sub>13</sub> = ‘de oro, plato o material noble’; S<sub>14</sub> = ‘de loza’; S<sub>15</sub> = ‘para tomar chocolate’; S<sub>16</sub> = ‘sagrado, para consagración en misa’; S<sub>17</sub> = ‘con boca y cuello ancho’; S<sub>18</sub> = ‘de porcelana o material delicado’; S<sub>19</sub> = ‘con pie’; S<sub>20</sub> = ‘de tamaño grande o alto’; S<sub>21</sub> = ‘pequeño’; S<sub>22</sub> = ‘trofeo de competición deportiva’; S<sub>23</sub> = ‘para ciertos licores’.

Ahora bien, por la particularidad idiosincrásica de cada lengua (idioma), algunos de esos rasgos mínimos de significado no son relevantes en esencia en los respectivos sistemas: obsérvese, en este sentido que los semas  $S_8$  = ‘con una o dos asas’,  $S_9$  = ‘sin asa’,  $S_{14}$  = ‘de loza’,  $S_{15}$  = ‘para tomar chocolate’, y  $S_{17}$  = ‘con boca y cuello ancho’ no son pertinentes o relevantes para el establecimiento del campo en los lexemas seleccionados para el portugués, del mismo modo que, en la selección de lexemas enfrentados correspondiente al mismo campo en español, no son relevantes los semas  $S_{22}$  = ‘trofeo de competición deportiva’,  $S_{23}$  = ‘para ciertos licores’.

Así, por ejemplo, en español,  $S_{14}$  = ‘de loza’,  $S_{15}$  = ‘para tomar chocolate’ son pertinentes, esto es, relevantes, para definir lo que es (significa) *jícara*, que es un tipo de *taza* en español, aquel tipo que, siendo de pequeño tamaño ( $S_{21}$ ), sirve para tomar chocolate y es de loza. Una *taza*, en términos generales en español, puede ser variable en cuanto a su tamaño –por lo tanto, los rasgos que se refieren al tamaño mayor o menor no son relevantes en su definición– y en cuanto al material del que está fabricada –a diferencia de la especificidad que presenta la *jícara*–. Sin embargo, el portugués emplea el término *xícara* –de la misma etimología que *jícara* en español, del náhuatl *xikalli* (MACHADO, 1995, V, p. 412) – como genérico, no existiendo un término específico para aquella *xícara* que se destina a tomar chocolate.<sup>5</sup> Entonces, cuando en portugués *xícara* posee el significado genérico de *taza* en español, la palabra *taça* del portugués se refiere fundamentalmente al recipiente con pié que sirve para tomar líquidos, esto es, la *copa* del español, término que aun existiendo en portugués se especializa o desplaza para otros significados, unos relacionados directamente con el campo, en especial la forma masculina *copo* –que, a su vez, equivale al español *vaso*–, otros derivados y que casi pierden el significado originario: a) ‘trofeo deportivo’, sin duda influido por contacto con la lengua española en Hispanoamérica, aunque también compartiendo sentido con *taça*; b) “compartimento da casa onde se lavam e se guardam as louças e talheres de uso diário, certos géneros alimentícios, etc. e onde, em geral, há mesa de refeições” (FERREIRA, 1999,

---

5 | Cuando el término *jícara* llega al español proveniente del náhuatl, se especializa con ese valor y sin duda con ese uso ‘para tomar chocolate’, sin duda porque el chocolate era también producto importado de América (COROMINAS y PASCUAL, 1983, III, pp. 513-514), por más que en el español de América, más en concreto, en México, América Central y Cuba, *jícara* posea un sentido más genérico: ‘vasija para depositar alimentos’ o incluso ‘vasija pintada para adorno de la casa’, evidentemente, una vez que perdió su valor originario, al chocar con el ya patrimonial *taza*, si bien procedente a su vez del árabe *lāssa*, ‘escudilla’, ‘tazón’, ‘caldero’ (COROMINAS y PASCUAL, V, p. 443).

p. 550), y por extensión, “compartimento em hospitais, hotéis, etc. que atende ao serviço dos quartos e ao preparo de alimentos leves” (HOUSSAIS & VILLAR, 2001, p. 830). La no existencia de *copo* en español, hace que el genérico portugués *vaso* se especialice en el recipiente por excelencia para beber líquido y, en español, comparta usos con el genérico, próximo también a *jarro*, que además presenta un aumentativo *jarrón* no habitual en portugués, lengua en la que *jarro* y *jarra* se refieren más a recipientes con líquido y para beber que al recipiente de carácter ornamental, para el cual se usa *vaso*. Por último, *cáliz* en español se especializó en el recipiente para consagrar el vino en misa, mientras que en portugués, al lado de dicho significado, se mantiene el de *taça* (léase *copa* en español) destinada a determinados licores –lo que justifica la presencia de un sema pertinente,  $S_{23}$  = ‘para ciertos licores’, que no aparece, por no pertinente, en la descripción del campo léxico en español–.

Pues bien, confrontando los dos campos léxicos correspondientes a los respectivos sistemas lingüísticos (español y portugués), observamos, en primer lugar, las siguientes correspondencias lexemáticas:

| Español                              | Portugués                                        |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------|
| vasija                               | vasilha <sub>1</sub>                             |
| vaso <sub>1</sub>                    | copo                                             |
| vaso <sub>2</sub><br>jarro<br>jarrón | vaso<br>jarro <sub>2</sub>                       |
| taza                                 | xícara                                           |
| cáliz                                | cálice <sub>1</sub>                              |
| copa                                 | taça<br>cálice <sub>2</sub><br>copa <sub>2</sub> |
| jarra                                | jarra<br>jarro <sub>1</sub>                      |
| jícara                               | -                                                |

Tabla 4. Correspondencias lexemáticas español-portugués en el campo léxico ‘recipiente’

Ahora bien, obsérvese que, más allá del lexema que en cada lengua se especializó en expresar un sentido específico, las correspondencias no siempre coincidentes se deben a que, en ambas, en realidad poseen el mismo significado. Y esto se produce por dos motivos: primero, porque ambas lenguas proceden históricamente del latín y cuando fueron apareciendo en el curso de la historia otros vocablos procedentes de otras lenguas –*jarra*,

*jícara, taza (jarra, xícara, taça)*–, los respectivos sistemas lingüísticos se fueron reorganizando en cada caso, pues tal organización se hacía necesaria porque la aparición de un nuevo término entraba en conflicto con el campo de dispersión del vocablo patrimonial o preexistente; en segundo lugar, porque, como muestra el análisis componencial de cada uno de los lexemas descritos en los sistemas lingüísticos enfrentados, éste presenta una base común en los respectivos *sememas* o “conjunto de rasgos significativos mínimos que integran el significado de un lexema” (JUSTO GIL, 1990, p. 32). En efecto, tanto en portugués como en español casi en la totalidad de los lexemas seleccionados aparecen los rasgos  $S_1 = \text{'recipiente'}$ ,  $S_2 = \text{'que contiene líquidos'}$  y  $S_3 = \text{'cóncavo'}$ .

Entonces, la pregunta que surge es: ¿se trata realmente de términos heterosemánticos? Porque, en efecto, una cosa es el significado y otra el uso o el sentido inmediato que en cada lengua un determinado vocablo posee. Y es justamente esta visión la que explica el equívoco (a ello volveremos más adelante). Porque, además, en realidad, la posibilidad de deducir a partir de la distribución de una unidad léxica su significado, entendiendo, a su vez, por distribución el conjunto de todos los contextos o entornos lingüísticos en los que la unidad léxica se encuentra o pueda encontrarse, llevado al extremo, provocaría

el considerar que el significado de una unidad léxica es su uso y las palabras solo tendrían significado en un contexto determinado, **olvidando, así, que las palabras tienen un núcleo significativo fijo y estable independiente del contexto en el que aparecen**” (JUSTO GIL, 1990, p. 28, el subrayado es nuestro).

En este mismo sentido, no deben sorprendernos en exceso las extensiones de significado –de carácter connotativo o metafórico– que se producen en cada una de las lenguas, como por ejemplo *vaso sanitário* en portugués cuando en español *vaso* se emplea para significar lo mismo que el portugués *copo*, ni, recíprocamente, la metaforización paralela del español: *taza del váter*. Piénsese que tanto en una como en otra expresión prevalece el significado original latino y árabe respectivamente (*vasum* < *vas*, *is*, *lāssa*), más allá de las particularidades históricas de uso que fueron contornando la peculiaridad de cada una de las lenguas.

\*\*\*

Hemos abordado en las páginas precedentes un problema que ha sido tratado en no pocas ocasiones y desde otras perspectivas cuando se analizan las relaciones entre el portugués y el español en el ámbito del vocabulario, y muy en especial, con relación a los problemas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, al desarrollo de la interlengua en el aprendiente, así como a cuestiones atinentes a la interferencia lingüística en general.

Las metodologías –o mejor, si se prefiere, las estrategias– que el profesor de lengua extranjera debe desarrollar en el ejercicio de su actividad docente tienden a fomentar en los últimos tiempos las cuestiones más relacionadas con la comunicación y la interacción, de carácter pragmático e inmediateista, con lo que se produce una, a nuestro entender, peligrosa tendencia a olvidar –incluso rechazar– las cuestiones gramaticales y aún más, si cabe, las referencias históricas.

Sin duda, en función de las necesidades específicas del profesor en el aula derivadas del tipo de aprendiente y de enseñanza que cada circunstancia exija, las metodologías y/o estrategias en boga pueden ser válidas, pero cuando hablamos de formación de profesores a nivel universitario, esto es, de formación de futuros formadores, no podemos dejarnos llevar por el inmediateismo o el pragmatismo, o lo que es lo mismo, dicho en otros términos, por la comodidad o el simplismo. Porque una cosa es enseñar una lengua (extranjera) a alguien que la quiere aprender y otra muy distinta enseñar a ser profesor de esa lengua.

En este sentido, un profesor debe ir más allá de lo meramente aparente y debe conocer en profundidad las estrategias de la lengua y no solo contentarse con la contemplación de su dinámica activa en el uso interactivo que proporciona la comunicación hodierna.

Los fenómenos equívocos a los que abocan, en la interacción comunicativa, los heterosemánticos o falsos amigos, muy en especial en lenguas tan próximas como el español y el portugués, tienen su porqué, su explicación, que va mucho más allá de la mera anécdota a la que conduce el propio equívoco y se deben a factores que solo se explican desde el conocimiento de la historia de la lengua y que remontan a las lenguas clásicas –latín y griego– y aún a otras –léase aquí árabe o lenguas indígenas de América del Sur– que, en el curso de la historia, por diferentes motivos, entraron en contacto con las lenguas en cuestión y provocaron la reorganización de los sistemas lingüísticos y de los respectivos valores que asignaban a los vocablos (antiguos e importados).<sup>6</sup>

---

6 | Cf. a este respecto lo que dijimos en otro lugar a propósito de las palabras *almadía* y *canoa* en virtud de las informaciones contenidas en los textos de los cronistas de Indias (MIRANDA POZA, 2007, pp. 68-91).



Descubrimos, por fin, que las aportaciones de la lexemática –como desarrollo de la semántica estructural– son de especial interés en lo que atañe al análisis del significado y que, además, el cognitivismo ha llegado a justificar, desde perspectivas radicalmente distantes, la pertinencia del análisis componencial del significado de las palabras, que precozmente proponía aquella, a través de experimentos de carácter psicológico de aplicación de la teoría conductista, cuando se pretende investigar los mecanismos que se producen en la mente humana cuando se trata de designar un determinado objeto –en mayor o menor medida conocido– mediante una palabra.

### Bibliografía citada

- ALONSO-CORTÉS, A. *Lingüística General*. 3ª ed. corregida y aumentada. Madrid: Cátedra, 1993
- BEATO, A.P.M.; DURÃO, A.B.A.B. A influência da língua materna na aprendizagem do léxico de uma segunda língua. *Entretextos. Revista da Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem*, vol. 2, pp. 23-36, 2001.
- BLÁNQUEZ FRAILE, A. *Diccionario manual latino-español y español latino*. Barcelona: Ed. Ramón Sopena, 1978.
- BREAL, M. *Essai de Sémantique (Science des significations)* [1897]. Saint-Pierre de Salerne, Brionne: Gérard Monfort Editeur, 1982.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. Sobre algunos tipos de falsos cognados. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, VIII, pp. 21-27, 1998.
- BUITRAGO, A.; TORIJANO, J.A. *Diccionario del origen de las palabras*. Madrid: Espasa-Calpe, 2007.
- CAMORLINGA ALCARAZ, R. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 195-205.
- COROMINAS, J.; PASCUAL, J.A. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos, 1983.
- COSERIU, E. *Principios de semántica estructural*. 2ª ed. Madrid: Gredos, 1991.

DURÃO, A.B.A.B. *Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil. FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro.* Toledo, 2005, s.p. [publicación electrónica]. Disponible en la dirección de la Internet: [www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo\\_I\\_FIAPE.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo_I_FIAPE.html) Último acceso: 27 de mayo de 2013.

\_\_\_\_\_. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.* Londrina: Edue, 2004.

\_\_\_\_\_. ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XII, pp. 13-28, 2002.

FEIJÓO HOYOS, B.L.; HOYOS ANDRADE, R.E. *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português.* São Paulo: Embajada de España / Consejería de Educación / Scritta Editorial, 1992.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa.* 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JUSTO GIL, M. *Fundamentos del análisis semántico.* Santiago de Compostela: Universidade. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1990.

KOESSLER, M.; DEROCQUIGNY, J. *Les faux amis ou Les trahisons Du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs).* Paris : Librairie Vuibert, 1928.

KOFFKA, K. *Bases de la evolución psíquica.* Traducción de J. Gaos. Madrid: Revista de Occidente, 1926.

LABOV, W. The Boundaries of Words and their Meanings. In: BAILEY, Ch.J.; SHUY, R.W. (eds.) *New Ways of Analyzing Variation in English.* Washington: Georgetown University Press, 1973, pp. 340-373.

LADO, R. Cómo se comportan dos sistemas de vocabulario. In: \_\_\_\_\_ *Lingüística contrastiva.* Madrid: Ediciones Alcalá, 1973, pp. 82-98.

- LEIVA, M.J.S. *Falsos cognatos em português e espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientadora: Eunice Ribeiro Henriques. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem / Universidade Estadual de Campinas, 1994. Disponible en la dirección de la Internet: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000082335&fd=y](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000082335&fd=y) Arquivo: Leiva, Myriam Jeanette Serey.pdf. Último acceso: 27 de mayo de 2013.
- MACHADO, J.P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados). 7ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.
- MASIP, V. *Semântica: Curso-oficina sobre sentido e referência; com um apêndice contrastivo português/espanhol*. São Paulo: EPU, 2003.
- MIRANDA POZA, J.A. *Introdução à Linguística*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.
- \_\_\_\_\_. *España y América. Tres ensayos de lengua y literatura*. Recife: Bagaço, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Notas para un estudio de la sufijación nominal en andaluz y canario. Notas y Estudios Filológicos*, nº 6, pp. 147-216, 1991.
- MOLINER, Mª *Diccionario de uso del español*. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2007.
- MOUNIN, G. *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos, 1971.
- MUÑOZ NÚÑEZ, M.D. *La polisemia léxica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 1999.
- PEIXOTO, F.B. *O interior das palavras*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- ROBERT, P. *Le petit Robert. Dictionnaire alfabétique et analogique de la langue française*. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris : Société du Nouveau Littré, 1977.
- ROSCH, E. Human Categorization. In: WARREN, N. (ed.) *Advances in Cross Cultural Psychology*. London: Academic Press, 1975, vol.1, pp. 1-72.
- SABINO, M.A. Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *Alfa*, São Paulo, 50, n.2, pp. 251-263, 2006.

- SALVADOR, G. *Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones*. Madrid: Paraninfo, 1985.
- SCHMITZ, J.R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, A.M.P.; ISQUERDO, A.N. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª ed. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2001, vol.1, pp. 161-170.
- TRIER, J. *Der Deutsche Wortschatz in Sinnberzirk des Verstandes. Die Gesichte eine Sprachilchen Feldes*. Heidelberg: C. Winter, 1931.
- ULLMANN, S. *Introducción a la semántica francesa*. Traducción y anotación por Eugenio de Bustos Tovar. Madrid: Instituto de Filología / Publicaciones de la Revista de Filología Española, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar, 1965.
- WERNER, R. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, vol. 9, n. 1, pp. 205-238, 2006.
- \_\_\_\_\_. Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe. In: *Cicle de conferències 95-96. Lèxic, corpus i diccionaris*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 1997, pp. 113-131.

# ESPAÑOL EN EL ÁMBITO INVESTIGATIVO: UN ANÁLISIS CONTRASTIVO Y DE ERRORES DE TEXTOS DE ESTUDIANTES DE E/LE

*Laís de Sousa Nóbrega*  
*Orientador: Fabrício Cordeiro Dantas*

## 1. Consideraciones iniciales

En los últimos años, la lengua española se ha hecho cada vez más presente, especialmente en la contemporaneidad, ocupando así un espacio bastante significativo en el mundo. Además de eso, el español integra 21 países como lengua oficial lo que se traduce en su gran importancia geográfica, política y cultural. Uno de los principales factores que contribuyeron para el gran éxito de la lengua seguramente fue el tratado firmado entre Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, es decir, el MERCOSUR (Mercado Común del Sur), el cual permitió una mayor aproximación entre los países y, por consiguiente, la expansión de los mercados económicos y políticos, además del aumento de los niveles de acercamientos sociales y culturales entre los países involucrados. Y, ¿qué resulta de esto? El considerable aumento de su estudio así como la necesidad de reflexionar sobre como la están viendo aquellos que son algunos de los principales interesados en este proceso, o sea, los alumnos.

Cuando tratamos de esto, es inevitable discutir sobre algunas visiones equivocadas y repletas de estereotipos o clichés comunes en Brasil, como, por ejemplo, la visión de que el español es una “lengua fácil” o “prácticamente igual” al portugués, o de que el español de España es “mejor” o “más bello” que las formas del español de Latinoamérica, entre otras visiones. Hace falta, reflexionar, ante la visión de español como una lengua fácil, y aun considerando el origen común, la topología altamente coincidente y las bases culturales en que se asientan las dos lenguas, o el

léxico similar, tal como señala Israel (2001), sobre cómo se debe reaccionar ante visiones estereotípicas como la descrita o ante situaciones en que algunos aprendientes rechazan correcciones o avanzar en el estudio de Español como Lengua Extranjera por verla como algo más difícil de lo que esperaban o, incluso, imposible de ser aprendida de manera más profundizada.

Respecto a tal discusión, Goettenauer (2006) nos señala que, aunque compartan el mismo origen – latín – y, por lo tanto, se traten de lenguas hermanas, no se las puede decir “iguales”; es necesario, ante esta visión equivocada y ultrapasada, considerar que, así como hay semejanzas, hay diferencias y son éstas que demarcan las lenguas y las hacen heterogéneas. Asimismo, es importante tenerse en cuenta que ambas las lenguas poseen especificidades y éstas sirven como puentes referenciales para que aprendamos; además, por más que sean lenguas próximas, no son homogéneas y, por consiguiente, no comparten la misma identidad. Siendo así, es necesario que las veamos como efectivamente son: lenguas autónomas, impares, singulares y, por lo tanto, particulares.

En este norte, debemos concienciarles a nuestros alumnos, a fin de que cambien la equivocada perspectiva que tienen en relación a la lengua Española – de creer que es una lengua fácil de aprender, simplemente por haber innegables similitudes ante el portugués – o sea, es necesario que sanen el preconceito, que se conciencien y que aprendan que no se deben permitir crear prejuicios o estereotipos hacia ninguna lengua.

Sin embargo, no caben dudas, dominar la homogeneidad entre las lenguas es uno de los grandes problemas que hacen con que ocurran tantos errores y equivocaciones, una vez que, cuando se tiene ese pensamiento incorrecto, se suelen generalizar las reglas gramaticales y atribuir los mismos valores semánticos a gran parte de las palabras de las dos lenguas. Bajo esta perspectiva, pretendemos desarrollar nuestro trabajo, con el objetivo de hacer un análisis comparativo entre el portugués y el español, y, a través del análisis, identificar, catalogar y explicar las posibles causas/consecuencias de los errores y equivocaciones más frecuentes en textos orales y escritos producidos por los alumnos.

Aparte de eso, intentaremos exponer y proponer procesos metodológicos y estrategias que auxilien al profesor y le facilite al alumnado el proceso de adquisición de español como lengua extranjera. Sin embargo, para que podamos minimizar o incluso sanar las dificultades presentadas por los alumnos, es necesario que estemos atentos no solamente a los errores sino también a las dificultades presentadas por los alumnos y así

proponer posibles estrategias ante los desafíos y problemas que surgieran. Cabe solicitar que las eventuales sugerencias, que aquí hagamos, sean vistas como algo “posible” y no como “receta” de la misma manera que el profesor, al verlas, se permita estar dispuesto o preparado para probar las sugerencias, y/o reciclar/adaptar sus prácticas, siempre reflexionando según los objetivos que tenga y el contexto en que estén insertados él mismo y sus alumnos. A continuación, observemos algunos elementos relacionados a los procedimientos, estrategias y criterios que hemos seleccionado para lograr nuestros objetivos.

## 2. Algunos elementos metodológicos y sobre el objeto de estudio

Metodológicamente, la investigación a la que nos dedicaremos tiene un carácter investigativo pero también didáctico, pues nos posibilitará, a la vez, dedicarnos al estudio sobre la adquisición del Español como Lengua Extranjera (E/LE) y, a partir del referido estudio, buscar identificar, explicar, relatar y proponer algunas actuaciones pedagógicas antes algunos de los errores más recurrentes en producciones escritas y orales de estudiantes brasileños de Española como Lengua Extranjera (E/LE).

El principio del todo y que nos motivó a hacer este trabajo fue la actuación en cuanto profesora de E/LE y becaria en el Proyecto de Extensión Académica titulado “*Língua Espanhola na universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão*” bajo la coordinación de la Profesora Lorena Góis de Lima Cavalcante, conforme el apoyo de la Unidad Académica de Letras de la Universidad Federal de Campina Grande, ubicada en Paraíba.

Habiendo habido, a lo largo de la ejecución de sobredicho proyecto, la recurrencia de determinados errores presentes en las producciones escritas y orales por parte de nuestros alumnos, nos vimos en la posibilidad de encargar la presente investigación para, al mismo tiempo, reflexionar sobre nuestra práctica de profesora en formación y contribuir, si posible, a los que también estén en semejante situación o a aquellos a quienes les guste o necesite abordar errores de E/LE juntamente con sus alumnos.

Teniendo en cuenta este momento inicial de motivación, pasaremos al segundo, que será justamente uno en que nos basaremos en las anotaciones hechas sobre los resultados de algunas propuestas de actividades comunicativas que hemos hecho tales como producciones escritas sobre variados temas relacionados al que ha sido estudiado, así como las exposiciones individuales,

los exámenes orales, creaciones de situaciones hipotéticas para estimular la interacción entre los alumnos en el proceso comunicativo y conversaciones a lo largo de las clases acerca de lo estudiado, y que visaban no solamente enseñarles a los alumnos nuevas palabras y reglas gramaticales sino, también, mostrarles los usos de las estructuras lingüísticas estudiadas y las funcionalidades del sistema general de la lengua. De este modo, tales actividades anteriormente tuvieron extrema importancia para que pudiéramos llegar al tercero y más importante momento que es del análisis cuyos criterios y momentos de investigación serán: 1º) discusión sobre algunos elementos teóricos que más podrán contribuir a nuestra investigación tales como análisis de errores, principios de la Lingüística Contrastiva entre otros; 2º) listado de los principales errores identificados y expuestos en tablas según sus proximidades y categorías; 3º) descripción y análisis de los posibles porqués de las dificultades y los diferentes errores presentados por los alumnos mediante la exposición, también, de ejemplos que correlacionen el portugués y el español; y, por fin, 4º) aclaración o levantamiento de hipótesis sobre algunas posibles cuestiones que ocasionan la recurrencia de dichos errores.

### 3. Marco teórico

Cabe decir, antes que nada, que el curso de E/LE en que actuamos como profesora, y desde el cual hemos podido sacar nuestro objeto de estudio, se basó en la adquisición de todas las subcompetencias (escucha, oralidad, comprensión lectora y producción escrita) que forman parte de la competencia comunicativa. La idea principal, era la de que los alumnos desarrollaran habilidades de comunicarse, adecuadamente, en la lengua extranjera, demostrando familiaridad con la lengua y con las reglas sociopragmáticas relacionadas a la lengua meta.

Veamos qué dicen algunos autores en relación al porqué de que sean importantes los errores y de qué forma pueden ser reconocidos/corregidos. Tras este momento, veamos algunos elementos relevantes en términos del llamado abordaje contrastivo.

#### 3.1. *Error x equivocación: ¿Qué son y cómo podemos clasificarlos?*

Normalmente, tenemos la idea de que error es toda y cualquier fuga de la norma culta, o sea, que si no seguimos la “norma”, si no respetamos



sus reglas, relacionadas a la ortografía de las palabras, a los tiempos verbales y a sus respectivas conjugaciones, estaremos cometiendo errores, cuando, en verdad, pueden tratarse de equivocaciones. Pero, ¿cómo se diferencian tales términos? “Error” ocurre cuando uno, por no conocer las reglas y/o estructuras lingüísticas de la lengua, o sea, cuando no tiene conocimientos específicos, acaba por crear hipótesis/estrategias (muchas veces intuitivamente) con el objetivo de alcanzar el éxito, pero acaba no consiguiéndolo y cometiendo fallos específicos; en cambio, “equivocarse” sería cuando uno ya tiene algún conocimiento sobre las normas y estructuras de la lengua que está estudiando pero, por alguna razón particular, se equivoca, se desvía, parcial o integralmente, de la “norma culta”.

Santos Gargallo (2005), por su parte, en perspectiva más generalista aunque enfatizando el aspecto comunicativo, entiende que el *error* sería todo y cualquier rasgo de la producción lingüística de un hablante no nativo que se aleja de la norma culta de la lengua meta y que podría obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en determinada situación de comunicación intercultural (p. 396)

Intentando aclarar la propia inestabilidad o subjetividad del concepto de que estamos tratando, S. Fernández (1997) afirma que no hay definición unívoca y ni siempre aplicable para el error el cual se definiría como “toda transgresión involuntaria de la ‘norma’ establecida en la comunidad”

Para ejemplificar, en términos prácticos, la distinción entre *error* y *equivocación*, podríamos hablar de la situación siguiente: un aprendiz produce un texto independientemente del género y, en determinada frase, le faltó poner una “S” al verbo, y, pasados algunos momentos del mismo escrito, escribe la referida frase, sin ningún error, no se podrá creer que el estudiante ignorará la regla gramatical, sino que será por falta de atención, lo que se definiría un equívoco, no un error. Pues, como ya hemos descrito, “error” solo se comete cuando no se tiene conocimiento sobre determinadas reglas y, además de eso, cuando uno no se da cuenta de su propio error.

### 3.2. ¿Cómo reconocerlos, catalogarlos y corregirlos?

Teniendo clara la diferencia entre error y equivocación, podemos, ahora, tratar de algunas posibles formas de reconocer los errores, catalogarlos e, incluso, corregirlos.

En términos generales, podríamos reconocerlos mediante nuestra percepción, una vez que, en cuanto hablante, ya poseemos una gramática implícita o internalizada y, por consiguiente, esto nos permitirá identificar la gramaticalidad (cuando se respetan las reglas de la lengua y se crean estructuras comprensibles) o la agramaticalidad (lo contrario, es decir, cuando se formulan estructuras ilógicas, desorganizadas que se tornan incomprensibles) de determinada estructura.

Como el portugués y el español son lenguas semejantes y que tienen el mismo origen latino, es muy común encontrarse errores y confusiones (derivados de esta misma semejanza) en los textos de los alumnos, así como en todo y cualquier aprendiz, hasta porque errar hace parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es importante resaltar que nadie está exento de cometer errores, incluso los propios nativos. Nótese que, en el caso de los errores cometidos por los brasileños aprendices de E/LE, resulta más difícil erradicarlos y acaba por convertirse en hábitos incómodos, ya que “hay una tendencia natural a transferir desde la lengua materna el significado de un vocablo y la forma” (Benedetti, 2001, p. 23).

Cumple decir, además, que es posible reconocer errores a través de todo y cualquier texto, tanto oral como escrito, o en cualquier nivel de aprendizaje para el cual el alumno puede demostrar desconocimiento de determinadas reglas y usos. Sin embargo, el posible hecho del alumno no saber, no tener conocimiento, no significa que aquél sea incapaz de aprender, o que no pueda comunicarse con nadie o que tampoco será comprendido. Así siendo, debemos ponernos en contra de la equivocada idea de que cometer errores significa *retroceder* o *retrasarse*, incluso porque, no cabe duda, es imposible acertar y aprender sin que se erre en el proceso de aprendizaje.

Sabemos que los errores pueden ser múltiples, de varias categorías, y según contextos bastante particulares y, para catalogarlos u organizarlos de forma adecuada, tenemos que saber lo que se enseñó, el nivel en que se está y los objetivos que se tendrá en relación a dicha catalogación. Una posibilidad será siempre ponerse atentos intentar, siempre que posible, trabajar algún error más recurrente entre los alumnos y destacarlo entre otros que hayan sido repetidos, según sus categorías o abordajes. Además, debemos entender que los errores siempre van a ocurrir y funcionarán, no raramente, como especie de “termómetro” del aprendizaje y, por eso mismo, como declara Blanco Picado (1999), el error tiene que ocurrir para que haya la progresión del propio aprendizaje.

Respecto a lo que se debe tener como actitud del profesor ante los errores, seguramente dependerá de cómo se conciba la adquisición de una lengua. Por eso, cuando se piense corregir algo, si sabemos cómo se aprende una lengua, igualmente podremos saber por qué se producen determinados errores y establecer así los medios para evitarlos. (BLANCO PICADO, op.cit)

Debemos entender la corrección como etapa necesaria en el proceso de adquisición de una lengua que persigue como fin su aprendizaje; por ello, no se debe hacer la corrección para castigar o punir. En este sentido, se debe entender la corrección como un proceso y nunca como un producto hecho y acabado, así como tampoco deba nunca convertirse en un instrumento de autoridad. El objetivo de la enseñanza es el aprendizaje y no la perpetuación de roles. En cambio, según Salvadó (2002, p.288), la corrección debe ser instrumento al servicio del alumno, para facilitarle el aprendizaje y no herramienta del profesor para reafirmar su status. Así, es importante entender que la corrección no debe ser vista de manera singular, pues las técnicas diferirán según las necesidades de cada alumno así como el propósito de la actividad que determinará qué errores corregir y el momento oportuno de realizarse la corrección. (SALVADÓ, op.cit)

### *3.3. Contribuciones de la Lingüística Contrastiva y su correlación con el análisis de errores (AE)*

El modelo de AE ha avanzado cada vez más, a lo largo de su historia. Antes, se tenía la costumbre de hacer predicciones a fin de encontrar posibles explicaciones sobre los tipos de errores, siendo éstos basados en taxonomías gramaticales. Pero con el paso del tiempo, surgió el interés en analizar y estudiar más a fondo las posibles causas y efectos pragmáticos así como se pasó a valorar los errores en función de su carácter comunicativo. Así, el Análisis de Errores consiste en la demarcación de errores dentro de un corpus variable, que puede ser (re)presentado en la oralidad y/o en la escrita, en que se hace una clasificación de los errores, objetivando analizar, describir, establecer y explicar las posibles causas de los errores, teniendo como referencia la norma lingüística culta.

Sin embargo, la metodología del AE no está exenta de críticas Y una de las más serias en este sentido se materializa en la observación de que el AE refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el aprendiz ha realizado

correctamente. Así, se distorsiona una perspectiva de análisis global, ya que se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta que, además, justamente es lo que debe ser reforzado.

4. Analizando y proponiendo

4.1. Descripción de los principales errores encontrados

A continuación, iremos a presentar algunos tipos de errores identificados en los textos de los estudiantes de la LE, así como explicaremos la causa de éstos.

En relación a eso, en nuestro trabajo, catalogaremos, después de poner atención en nuestro contexto pedagógico, tres grandes categorías de errores cuales sean, a) gramaticales; b) lexicales y/o semánticos; c) ortográficos y/o fonológicos, para, enseguida, discutir un poco al respecto.

4.2. Tipos de errores

4.2.1. ERRORES LEXICALES Y SEMÁNTICOS

|     |                            |     |                            |
|-----|----------------------------|-----|----------------------------|
| 1.  | Acordar (despertarse);     | 13. | Furiosa (rabiosa)          |
| 2.  | Alugar (alquilar)          | 14. | Largo (ancho)              |
| 3.  | Assinar (firmar)           | 15. | Longo (largo)              |
| 4.  | Brigar (pelear)            | 16. | Perto (cerca)              |
| 5.  | Cedo (temprano)            | 17. | Praça (plaza)              |
| 6.  | Chuva (lluvia)             | 18. | Presente (regalo)          |
| 7.  | Convidar (invitar)         | 19. | Sorriso (sonrisa)          |
| 8.  | Desiludido (desilusionado) | 20. | Tirar (sacar)              |
| 9.  | Engraçado (gracioso)       | 21. | Trair (traicionar)         |
| 10. | Entretanto (sin embargo)   | 22. | Trocar (cambiar)           |
| 11. | Fiquei (me quedé)          | 23. | Voltar (regresar / volver) |
| 12. | Foi embora (se marchó )    | 24. | Piadas (chistes)           |

Uso de las palabras de forma equivocada, lo que ocasiona el tan conocido “Portuñol”

Ejemplos de las formas utilizadas por los alumnos y sus correcciones

- Ayer por la noche su hermano se puso muy “furioso” con su madre (errada)
- Ayer por la noche su hermano se puso muy **rabioso** con su madre (correcta)
- Mi cabello es muy “largo” (errada)
- Mi cabello es muy **largo** (correcta)
  
- La madre de Julia es muy “engraçada” pasa casi todo el día cuenteándome “piadas” (errada)
- La madre de Julia es muy **graciosa** pasa casi todo el día cuenteándome **chistes** (correcta)

### Influencia del portugués ocasionando confusión de sentidos

- Julio es hombre muy “exquisito” no habla con nadie (errada)
- Julio es hombre muy **extraño** no habla con nadie (correcta)
  
- Hoy por la noche tengo “aula” de psicología (errada)
- Hoy por la noche tengo **clases** de psicología (correcta)
  
- Tengo que “pegar” un autobús a las 7:00AM, sino llegaré “atrasada” (errada)
- Tengo que **coger/tomar** un autobús a las 7:00AM, sino llegaré **retrasada** (correcta)

#### 4.2.2. ERRORES FONOLÓGICOS (HABLA) Y ORTOGRÁFICOS (ESCRITA)

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ActividadE (pronuncian igual que en portugués con el sonido de la vocal “e” al final de la palabra. )</li><li>2. CaSa ( Pronuncian de igual manera que portugués, o sea, el sonido de la “S” , que tiene el sonido de la “Z” en portugués )</li><li>3. DificiL ( Pronuncian el sonido de la “L” como si fuera la vocal “U”)</li><li>4. EXpresión (Pronuncian el sonido de la “X” con el mismo sonido de la consonante “S”)</li><li>5. NiÑos (Presentan dificultad en la pronuncia de la “Ñ” , una vez que, no tenemos esta consonante en el alfabeto de la Lengua Portuguesa)</li><li>6. Resultado (Pronuncia el sonido de la <i>doble</i> “erre” como se fuera <i>solo una</i> “erre”, o sea, no consiguen pronunciar de formas diferentes la “ere” vibrante y la “ere” simple.)</li><li>7. UVa (Muchas veces pronuncian la “V”, igual que portugués)</li><li>8. ViaJe (Tienen dificultad en pronunciar el sonido de la “jota”.)</li><li>9. Zapato ( pronuncian el sonido de la “Z” igual que el sonido de portugués)</li></ol> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- **Temos** que comprar las lechugas y **frigoles** para el almuerzo. (errada)
- **Tenemos** que comprar las lechugas y **frijoles** para el almuerzo. (correcta)
- El año **passado** viajé a Argentina 2 veces, la primera vez, fue el mes de **maio** y la segunda en **dezembro**. (errada)
- El año **pasado** viajé a Argentina 2 veces, la primera vez, fue en el mes de **mayo** y la segunda en **diciembre**. (correcta)

#### 4.2.3. ERRORES GRAMATICALES

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de la preposición “a” después del verbo IR</li> <li>2. <b>EL</b> x <b>ÉL</b> (Diferenciar el artículo x Pronombre Personal )</li> <li>3. <b>Pero</b> x <b>Más</b> (Oposición x Intensidad)</li> <li>4. Primer <b>O</b> hombre (Apócope)</li> <li>5. <b>Ser</b> x <b>Estar</b></li> <li>6. “Confusión entre <b>El</b> y <b>Lo</b>”</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Voy (¿?) pasear con mis hermanos en el centro comercial. (errada)
- Voy **a** pasear con mis hermanos en el centro comercial. (correcta)
- **El** es un chico muy educado, su único problema es **él** estrés. (errada)
- **Él** es un chico muy educado, su único problema es **el** estrés.
- Tenemos dinero **más** no podemos prestártelo, **pero** intenta pedir a tu madre. (errada)
- Tenemos dinero **pero** no podemos prestártelo, **más** intenta pedir a tu madre. (correcta)

#### 4.3. Algunas posibles causas de los errores identificados

##### 4.3.1. INTERFERENCIA DE LA L1: TRANSFERENCIA

- La película es muy **engraçada**. (errada)
- La película es muy **divertida/graciosa**. (correcta)
- Voy **para** la casa de mi hermana. (errada)
- Voy **a** la casa de mi hermana. (correcta)

#### 4.3.2. FALSAS GENERALIZACIONES EN UN ESTADIO DEL INTERLENGUAJE: ERRORES DE DESARROLLO

- Ella “**tienen**” muchos libros. (errada)
- Ella tiene muchos libros. (correcta)
- Las personas están olvidando del verdadero significado de la palabra “**respecho**”. (errada)
- Las personas están olvidando del verdadero significado de la palabra respeto. (correcta)

#### 4.3.3. DÉFICIT EN LA LENGUA PORTUGUESA SE CONVIERTEN EN ERRORES EN LA LENGUA ESPAÑOLA

- ¿Cómo “**se**” llama tú? (errada)
- ¿Cómo te llamas? (correcta)

#### 4.3.4. PRÉSTAMOS LITERALES: CONSERVACIÓN DE LA MISMA GRAFÍA

- Los “**sapatos**” de Julia son verdes. (errada)
- Los zapatos son verdes. (correcta)
- Los chicos están “**cresciendo**” muy rápido. (errada)
- Los chicos están creciendo muy rápido. (correcta)

#### 4.4. Valoración de los errores: sus causas y consecuencias

El origen de los errores está en múltiples causas, una vez que éstos no siguen una ley determinada. Por eso, las causas son variables, y jamás las debemos unificarlas, además de eso, se hace importante que no veamos los errores como un retroceso, sino como un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico que caracteriza la interlengua, es decir, un sistema utilizado por el alumno que está en el proceso de adquisición de la LE que le permite comunicarse muchas veces haciendo usos de reglas de su lengua nativa en este caso (LP) y otras que no pertenecen a ninguna de las dos lenguas, pero son definidas como idiosincrásicas.

Por lo tanto, podemos percibir que la interlengua es también una de las causas que ocasionan los errores. Sin embargo, sirve como un referencial

que ayuda al alumno, cuando tiene duda, comunicarse basándose en la lengua nativa (LP) y, con eso, normalmente:

- Suele aplicar las mismas reglas, o sea la hipergeneralización
- Conserva las grafías de muchas palabras
- Traduce erróneamente basándose en su lengua nativa

#### *4.5. Algunas posibilidades y estrategias de mejoramiento*

Los errores no siguen una ley determinada y su origen está en múltiples causas. Atendiendo a las causas que los producen, los errores se pueden clasificar en dos grandes grupos, errores sistemáticos y errores accidentales.

Debemos utilizar diferentes estrategias de correcciones, dependiendo de la actividad realizada y del grado de dificultad que nos presente el alumno. Muchos de los errores cometidos suelen ocurrir por la gran proximidad existente entre las dos lenguas (LP) y (LE); lo que pasa es que por haber muchas similitudes entre ellas, los aprendices mezclan las dos lenguas, transformando sus producciones en el tan conocido “portuñol”.

#### *4.6. ¿Cuáles los procedimientos necesarios para identificación de errores?*

Sabemos que, para que podamos denominar “tal cosa” como error, tenemos que evaluar, estudiar, analizar cuidadosamente cada detalle, para que no cometamos equívocos, una vez que, en el “caso de las palabras” sabemos que estas poseen múltiples significados, de acuerdo con el contexto, así como podemos atribuir varios sentidos a una misma palabra, o sea, todas las palabras poseen grados de distintos sentidos. Por lo tanto, para que actuemos con seguridad y contribuyamos en el proceso de adquisición de la lengua (LE) según, Salvadó (1990), debemos seguir los siguientes pasos:

- 1) localización/ detección del error: a) por el profesor; b) los otros aprendices, según el tipo de actividad o error; c) la misma persona que haya cometido el error, en trabajos escritos; (p.294-295); d) no indicación o del tipo de error cometido o en que parte se encuentra el error en el texto; e) descripción y codificación del error (naturaleza del error); f) rectificación de lo expresado (el profesor, otros alumnos, el propio alumno mediante la autocorrección); (SALVADÓ, 1990, p.298)



## 5. Consideraciones finales

En esta investigación analizamos textos (orales y escritos) producidos por brasileños estudiantes de E/LE. Con estos, hicimos un estudio acerca de los principales errores encontrados y, para profundizarnos en este análisis, fue necesario catalogar, identificar, describir y explicar algunas de las posibles causas de tales errores. Metodológicamente, los dividimos en 4 grandes grupos: ortográficos, lexicales, semánticos y fonológicos y, a través de estas tipificaciones, analizamos e identificamos que los errores son norteados por tres razones principales: 1) la interferencia de la LP, 2) Falsas generalizaciones, y 3) déficit de la LP que son reflejados en el aprendizaje de E/LE. Con esto, pudimos percibir que esas tres razones anteriormente mencionadas son resultados de las dificultades, bien como la debilidad de los alumnos en la adquisición de la referida lengua.

Asimismo, nos hemos dado cuenta que, muy comúnmente, los alumnos tienen la idea de que estudiar la Lengua Española es “muy fácil” por la gran proximidad existente con la Lengua Portuguesa, pero, desafortunadamente, vimos que ellos se equivocan en pensar de esta forma, una vez que por los ejemplos descritos a lo largo del análisis, pudimos percibir los grandes equívocos y errores cometidos por ellos.

Además de eso, se hizo necesario aclarar que errores y equivocaciones no tienen el mismo significado. Como vimos, la gran diferencia entre ellos es que el primer caso ocurre cuando uno no tiene conocimiento sobre las reglas y comete errores justamente por el desconocimiento o sea, “hiere” las reglas. Mientras tanto, el segundo se debe a la causa de que, uno sabe las reglas, tiene conocimientos pero, por falta de atención, hace confusión en algunos términos o mismo estructuras lingüísticas. Además de eso, es importante resaltar que los errores no siguen una ley fija y tampoco una forma patrón, el origen de estos son dados por múltiples causas y, por eso, es fundamental que los veamos como parte constitutiva para adquisición de una lengua, una vez que, estas son tentativas de aciertos y, por consiguiente, son hipótesis/estrategias creadas por los aprendices, a fin de que alcancen el éxito. Por lo tanto, contribuyen para la progresión del aprendizaje y eso es una de las causas de que no debemos considerárselos como síntomas de lo que se deba castigar sino como procedimiento que hace parte del aprendizaje.

Por fin, podemos decir que, así como hay semejanzas, hay diferencias, y son éstas que hacen con que exista la heterogeneidad entre las dos lenguas, a pesar de que posean identidades propias. Por lo tanto,

no es suficiente aprender apenas estructuras lingüísticas, tenemos que comprender la funcionalidad de estas dentro del gran sistema - la lengua- para que consigamos hablar bien español y dejar al lado las mezclas entre portugués y español. En fin, es necesario que tengamos cuidado con las falsas analogías, así como con las traducciones literales de las palabras, una vez que las palabras cambian de sentido, y depende del contexto y por lo tanto, no podemos resumirlas apenas en un significado.

## Referencias

- BENEDETTI, A. M. Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. En A. Larrañaga (coord.). **Forma: formación de profesores. Interferencias, cruces y errores**. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 2001.
- BLANCO PICADO, A. I. **El error en el proceso de aprendizaje**. Universidad de Varsovia, 1999.
- DUARTE, Cristina Aparecida. Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas. I. Penadés Martínez (coord.). En: **Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)**. Madrid: Edinumen, p.79-96. 1999.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid, Edelsa. 1997.
- GOETTENAUER, Elzimar. **Espanhol: língua de encontros**. En: SEDYCIAS, João. DURÃO, Adja Balbino de A. Barbieri et. ali. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- ISRAEL S., María Josefina. 2001. Reflexões lingüísticas sobre a metodologia de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: o caso do ensino do espanhol no Brasil. **Literatura y Lingüística**. n.13. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Hernández, Santiago de Chile.
- SALVADÓ, Josep María Ferrán. La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. En: **Didáctica de las segundas lenguas**. 2002. p.282-300.
- SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 2005.

# LA DESTREZA DE COMPRENSIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA EN EL VOLUMEN II DEL MANUAL SÍNTESIS DE IVAN MARTIN

*Leilane Santos Silva  
Juliana Silva Santos*

## Resumen

El presente artículo retrata la importancia del proceso de enseñanza de la gramática a través de la destreza oral, ya que una frecuente preocupación del profesor de lengua española es como aplicar la gramática de manera funcional para que los alumnos aprendan el contenido. El desafío de enseñar una lengua es unir aprendizaje con la creatividad explorando el placer de aprender. En clase, el uso de nuevos recursos es un factor importante en la enseñanza de lengua extranjera, su utilización trae consigo una manera más agradable de abordar diversos contenidos además de ser un instrumento en la práctica oral. La inserción cultural, la adquisición de un nuevo léxico y el perfeccionamiento de la destreza oral son algunos de los objetivos capaces de ser alcanzados a través del uso del material didáctico en la instrucción de la lengua extranjera, haciendo con que el alumno se exprese y se exponga de manera más espontánea. En este artículo pretendemos analizar el volumen II del libro didáctico de enseñanza media “Síntesis – curso de lengua española” de Ivan Martin con el objetivo de percibir si este manual didáctico puede ofrecer la enseñanza de la gramática a través de la comprensión oral de forma dinámica, como por ejemplo grabaciones de canciones, entrevistas y diálogos. De manera que esta es una habilidad indispensable para la enseñanza implícita del contenido gramatical, así también como es imprescindible que considere las necesidades de adecuar lo que se desea enseñar a las expectativas de los alumnos. Este estudio trae propuestas de actividades con videos y músicas, que son muestras reales de la lengua sin público específico, para ser trabajadas con el apoyo del material didáctico. La destreza oral ejerce un papel importante en la enseñanza por reunir dentro de la misma situación el jugar y el aprender. Es posible evidenciar que las actividades con músicas y videos son poco utilizadas como actividades pedagógicas, necesitando una mayor concientización en el sentido de desmitificar el papel de ellos que no son un mero pasatiempo, sino un objeto de grande valía en el aprendizaje y en el desarrollo de los jóvenes. Nuestros referenciales teóricos son los siguientes: la comprensión oral; se aprende la gramática a través de la comprensión oral; análisis de la comprensión oral para el aprendizaje de la gramática en el libro didáctico síntesis y propuestas didácticas de comprensión oral con apoyo del libro didáctico síntesis.

**PALABRAS-LLAVE:** enseñanza, gramática, comprensión oral.

## Resumo

O presente artigo trata da importância do processo de ensino da gramática através da destreza oral, uma vez que há uma frequente preocupação do professor de espanhol em como aplicar a gramática de maneira funcional para que os alunos aprendam o conteúdo. O desafio de ensinar uma língua é unir aprendizagem com a criatividade explorando o prazer de aprender. Na aula, o uso de novos recursos é um fator importante no ensino de língua estrangeira, sua utilização traz consigo uma maneira mais agradável de abordar diversos conteúdos além de ser um instrumento na prática oral. A inserção cultural, a aquisição de um novo léxico e o aperfeiçoamento da destreza oral são alguns dos objetivos capazes de ser alcançados através do uso do material didático na instrução da língua estrangeira, fazendo com que o aluno se expresse e se exponha de maneira mais espontânea. Neste artigo pretendemos analisar o volume II do livro didático do ensino médio “Síntesis- curso de lengua española” de Ivan Martín com o objetivo de observar se este livro pode oferecer o ensino da gramática através da compreensão oral de forma dinâmica, como por exemplo, gravações de canções, entrevistas e diálogos. De maneira que esta é uma habilidade indispensável para o ensino implícito do conteúdo gramatical, assim também como é imprescindível que consolide as necessidades de adequar o que se deseja ensinar as expectativas dos alunos. Este estudo traz propostas de atividades com vídeos e músicas que são amostras reais da língua sem público específico, para serem trabalhadas com o apoio do livro didático. A destreza oral exerce um papel importante no ensino por reunir dentro da mesma situação o brincar e o aprender. É possível evidenciar que as atividades com músicas e vídeos são pouco utilizadas como atividades pedagógicas, necessitando uma maior conscientização no sentido de desmistificar o papel deles que não são um mero passatempo, e sim um objeto de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens. Nossos referenciais teóricos são os seguintes: a compreensão oral; aprende-se gramática através da compreensão oral; análise da compreensão oral para a aprendizagem da gramática no livro didático síntesis e propostas didáticas de compreensão oral com o apoio do livro didático síntesis;

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, gramática, compreensão oral.

## 1. Introducción

El presente artículo tiene como finalidad abordar que el proceso de enseñanza de la gramática es uno de los principales desafíos que nosotros como profesores de lengua extranjera enfrentamos, porque ningún alumno quiere sólo aprender reglas y normas ya que todo eso es fatigoso.

Partimos de la idea de que sólo la palabra gramática causa terror a los estudiantes y a veces prejuicios sobre la lengua. De esta manera para que la enseñanza se haga efectiva y placentera no se puede objetivarla apenas a las reglas y a las normas. Pensamos la enseñanza de la gramática a través de otro abordaje: de la comprensión oral, para también acercar un conjunto de valores y de relaciones interculturales para los alumnos.

Las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM's), el tratado que rige la educación brasileña apunta sugerencias para que la enseñanza del español sea efectiva, pero en ellas no hay una propuesta única con sólo una línea de abordaje, ni es una receta de cómo solucionar problemas, ellas nos traen reflexiones que nos llevan a comprender conflictos que ocurren en la educación, en el acto de enseñar, en el aprendizaje de lengua extranjera y en la construcción de la visión de mundo. Es la idea de transversalidad el punto de partida para todas estas reflexiones.

[...] o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter) relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (OCEM's, 2006, p. 149).

Con base en la ley 11.161/2005 el español pasó a ser obligatorio en la enseñanza media de la red pública estadual, con eso el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) hizo sugerencias y algunos colegios públicos adoptaron el libro didáctico “Síntesis – curso de lengua española” de Ivan Martin una colección didáctica dirigida a jóvenes brasileños, estudiantes de nivel medio que se acercan a la lengua española. El libro sigue las recomendaciones de las OCEM's y muestra que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse.

Analizaremos en el volumen II de este material didáctico, los aspectos de la oralidad para eso la pregunta que deseamos responder a lo largo de este artículo es ¿si el libro didáctico síntesis de Ivan Martin, volumen II proporciona a los estudiantes de enseñanza media el aprendizaje de la gramática a través de la comprensión oral?. Tras este objetivo, también pretendemos hacer sugerencias de propuestas apoyadas al libro, para que el profesional pueda realizar una reflexión sobre el papel y la importancia de la gramática en el proceso de enseñanza de la lengua española en clase de lengua extranjera.

Nuestro interés es que la gramática con sus reglas y sus normas de la lengua sea inserida en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera a través de la comprensión oral de manera inconsciente e implícita, para que ocurra en la clase un intercambio de informaciones que lleve los alumnos a la comprensión y producción oral.

### *1.1 Objetivo general*

- Identificar, analizar y discutir se existe aprendizaje de la gramática a través de la comprensión oral.

### *1.2 Objetivos específicos*

- Observar como la gramática puede ser ofrecida para un mejor aprendizaje.
- Analizar la muestra de la oralidad en el CD del libro.
- Identificar cuales las mejores actividades de comprensión oral para la enseñanza de gramática.
- Elaborar actividades de comprensión oral para que sean trabajadas junto con el libro.

## **2. La comprensión oral**

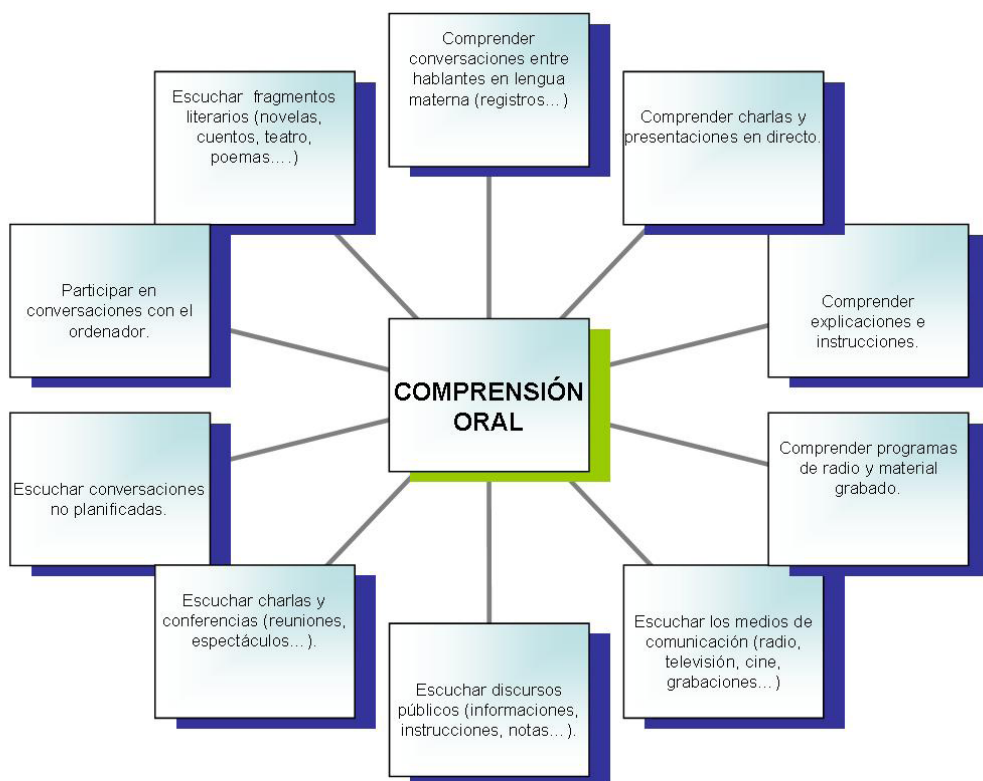
Según las OCEM's:

O desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...)

e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito; (OCEM's, 2006, p. 151).

El proceso de comunicación oral darse de forma espontánea, improvisada y consiste de elementos verbales y no verbales – postura del orador, gestos, voces, entonación e imágenes. La presencia del oral, generalmente, cuando se da en el aula, ocurre junto a la estructura escrita de la lengua.

Oír, escuchar y comprender trabajando con la comprensión oral: el profesor debe tener la seguridad de que sus alumnos comprenden lo que oyen.



Es una destreza tradicionalmente basada en la práctica del aula y es muy importante en el desarrollo de la comunicación lingüística de los alumnos. Ya que ella no debe ser vista ni abordada de manera aislada, ella debe completarse y articularse a otras destrezas comunicativas: hablar (expresión oral), leer (comprensión lectora) y escribir (expresión escrita).

Y cuando hacemos la selección del audio debemos pensar cuál es el objetivo de la escucha y lo que los alumnos deberán hacer posteriormente con esa información. Se trata de que los alumnos hagan algo con esa información que previamente ha comprendido, que la aplique en un contexto determinado. En definitiva debemos elegir una tarea y cual las estrategias de comprensión nos interesa trabajar y establecer unos criterios e indicadores de evaluación que nos sirvan para medir el logro del objetivo.

Algunas estrategias de comprensión oral que puede ayudar en el aula:

- 1- Antes de escuchar
  - Citar el tema del texto que se escuchará;
  - Explicitar los conocimientos previos;
  - Subrayar el objetivo de la escucha;
  - Aclarar la tarea que se realizará con la información obtenida en la escucha;
  - Proporcionar aclaraciones acerca de las dificultades léxicas del texto;
  - ...
- 2- Mientras se escucha
  - Utilizar técnicas para recoger datos e información durante la escucha (escribir notas, rellenar plantillas, contestar a preguntas previamente planteadas...);
  - Anticipar hipótesis y confirmarlas;
  - Aclarar dudas y dificultades surgidas en el proceso de escucha;
  - ...
- 3- Después de escuchar
  - Verificar e interpretar lo escuchado;
  - Utilizar la información para el objetivo previamente marcado;
  - ...



### 3. Se aprende la gramática a través de la comprensión oral

A través de la comprensión oral enseñar gramática es mucho más que explicar reglas y normas, es un componente a más para la enseñanza de la lengua. De esta forma, la tarea es transformar las clases de lengua española en un espacio de estructuras gramaticales y de informaciones. Para que la enseñanza de la gramática ocurra en el alumnado de forma inconsciente.

La tarea del profesor es convertir las clases de español en un espacio en que no sólo se ofrezca estructuras gramaticales sobre la lengua, sino también que se proporcione actividades de tipo procesual (comprensión oral y lectora) y de tipo productiva (expresión oral y escrita) para que pueda capacitar al alumno para la comunicación.

Creemos que puede tornarse efectivo el aprendizaje porque es creciente en la enseñanza media la valoración de los géneros orales como objeto de enseñanza de la gramática, en un trabajo didáctico-pedagógico. Las normas y las reglas de la lengua puede perfectamente manifestarse oralmente, además de eso muchos fenómenos gramaticales comparten de dos aspectos, oral y escrito.

El profesorado debe preocuparse con las variedades gramaticales que encuentra en la lengua española.

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL, 2000, p.).

Entonces el papel de los profesores es casi de articuladores de varias voces, y las OCEM's buscan (Ventura, 2005, p. 119-120) explicar que:

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad. (OCEM's, 2006, p. 137).

#### 4. Análisis de la comprensión oral para el aprendizaje de la gramática en el libro didáctico síntesis

El libro didáctico trae en cada uno de los ocho capítulos textos de distintos géneros producidos en distintos países: textos literarios, reportajes periodísticos, canciones, diálogos, declaraciones, entrevistas etc, que contribuyen para el aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma. El español es una lengua tan diversa, plural y heterogénea, que en verdad es un resultado de un sinfín de influencias culturales, tanta diversidad cultural y lingüística ha aportado características específicas al idioma español. Pero las grabaciones son apenas lecturas de textos producidos por el autor.

El método utilizado en el libro es el enfoque comunicativo moderado que según Gargallo:

La lengua es un instrumento de comunicación, de ahí que los materiales didácticos deban presentar muestras de lenguas (orales y escritas; auténticas y ficticias) que reflejen el uso que de la lengua hacemos los hablantes nativos en situaciones y contextos concretos de comunicación. Por ello, si la variante de lengua que se quiere presentar es la oral conversacional, las muestras de lengua habrán de presentar dos o más interlocutores con dos o más intervenciones y habrán de respetar las máximas conversacionales, la cantidad de información que se transmite, la pertinencia de esta información y los mecanismos empleados por los hablantes nativos para conceder o tomar el turno de palabra; si las muestras de lengua son escritas habrán de mostrar una variedad de registro y una tipología de escritos que abarquen las diferentes posibilidades discursivas y estilísticas del español. (GARGALLO, 1999, p. 71-72)

La oralidad es trabajada a través de textos escritos que se presentan de forma ordenada en el CD, en las grabaciones encontramos estructuras gramaticales y comunicativas que son objeto de estudio del capítulo. Entonces antes de leer el texto el autor resalta que es importante que el alumno oiga el audio correspondiente del CD sin mirarlo para contestar preguntas, expresar lo que comprendió, lo que llamó su atención en la pronuncia de las palabras y en el ritmo de las frases.

En un según momento, el alumno debe leer el texto en cuanto oye más una vez la grabación para que pueda conferir sus primeras impresiones.

La comprensión oral es desproveída de habla espontánea, en verdad son lecturas idealizadas por el autor, sin rasgos fonéticos de hablantes convencionales. Pero creemos que el alumnado puede sí aprender gramática

porque ellos van a poder oír el contenido en uso además de conocer otros vocabularios. Según Pilar Melero:

El enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa. El procedimiento de su enseñanza debe ser inductivo, es decir, la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura se aprende y se pone en práctica con más facilidad, simplemente porque es ella/él quien llega a la regla. Además, generalmente adquirimos mejor una lengua cuando no la estudiamos de un modo explícito, cuando la utilizamos como medio de comunicación. (MELERO, 2000, p. 90)

### **5. Propuestas didácticas de comprensión oral con apoyo del libro didáctico síntesis**

En estas propuestas, la comprensión oral fue el punto de partida para las actividades de expresión oral y escrita.

Basado en las OCEM's el profesor debe hacer una selección adecuada de materiales didácticos para utilizar en clase, ya que ningún material es tan completo que no necesite de otro. Y el libro didáctico no debe ser utilizado como el único recurso didáctico en clase.

O estudante não deve ter no livro didático o único input da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao lingüístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos. (OCEM's, 2006, p. 138).

Partiendo de esta idea proponemos audios y actividades que deben ser apoyadas al libro. Son canciones, videos y una película de habla espontánea, para que los alumnos tengan contacto con la realidad de los hablantes. Y tiene como objetivo dar a los estudiantes contenidos gramaticales y contenidos funcionales que los capaciten para la comunicación.

Para plantear las actividades apoyadas a las músicas:

### Objetivos de las actividades:

- Pueden ser múltiples: mejorar la pronunciación, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de estribillos), presentar aspectos de la cultura hispana, etc.

El uso de las canciones para fines didácticos tiene una grande aceptación de los estudiantes y es el género textual más utilizado. Y por más que el libro traiga canciones se llevamos para nuestro alumnado una música actual, que está en la tele interesaría más. Tenemos como ejemplos las canciones: “es por ti” de Juanes que está en la telenovela Flor do Caribe, y “no me compares” de Alejandro Sanz que está en la telenovela Salve Jorge con la participación de la cantante brasileña Ivete Sangalo. Las canciones tienen una grande variedad de contenidos gramaticales.

1. Contenido funcional:
  - Sentimiento;
2. Contenido gramatical:
  - Verbo en el presente de indicativo;
  - Acentuación;

### Propuestas a partir de las canciones:

- Explicar oralmente las sensaciones que la música les sugieren;
- Dividir la clase en grupos, darles estrofas misturadas para que ellos coloquen en orden mientras oyen;
- Por palabras a más en los versos de la música y pedirles para tachar las palabras;
- Subrayar o circular los verbos en el presente del indicativo;
- Completar los huecos de los verbos en el presente del indicativo;
- Acentuar palabras;
- En grupos los alumnos deben presentar la música de forma creativa resaltando el contenido funcional: sentimiento, ellos pueden dramatizar, bailar, etc.;
- Sustituir palabras por figuras para que los alumnos mientras oyen asimilen las palabras correspondiente y las que no consiguieren pedir para que ellos busquen en el diccionario;
- Cantar la música siempre para trabajar con ellos la oralidad.

Para plantear las actividades apoyadas al libro elegimos en el volumen II, tres capítulos, que traen temas actuales y cotidianos. Estas actividades deben ser trabajadas en más de una clase.

#### **Objetivos de las actividades:**

- Crear secuencias comunicativas;
- Desarrollar el contenido gramatical;
- Activar sus conocimientos como estrategia para comprender textos orales;
- Ser capaces de llevar a cabo sus opiniones;
- Expresar las relaciones de causa, consecuencia y finalidad bajo diferentes puntos de vista;
- Hacer uso consciente de las estrategias propias de los distintos tipos de discurso para conseguir una comunicación eficaz.

El profesor deber siempre hacer preguntas al respecto del tema tratado, son preguntas personales y que los alumnos deberán intentar responder en español con la ayuda del profesor.

#### **Capítulo 3 ¿Vamos de viaje? Pg. 41**

3. Contenido funcional:
  - Vocabulario de viaje;
  - Medios de transporte;
4. Contenido gramatical:
  - Perífrasis de futuro;
  - La preposición en relacionada con medios de transporte;

#### **Propuesta a partir de la película diarios de motocicleta:**

La actividad consiste en separar la clase en cinco grupos y elegir líderes para hacer sorteo, porque cada grupo se quedará responsable de crear un rotero de viaje de uno de los países en que Ernesto y Alberto visitaron. Este rotero debe contener programación para una semana. Instrucciones:

- ✓ Es importante decir a los alumnos que el contenido gramatical presentado en el capítulo deberá ser utilizado en el rotero;

- ✓ Es necesario mencionar: el valor de cada programa (debe ser financieramente viable), todos los medios de transporte utilizados, los tipos de hospedaje;
- ✓ Los locales y actividades escogidos deberán favorecer un intercambio cultural entre los visitantes y los visitados;
- ✓ El contenido del texto Decálogo del viajero responsable (libro didáctico pg. 52, 53) deberá ser considerado;
- ✓ La presentación también debe contener recursos visuales como mapas y fotos.

Los alumnos deberán presentar los roteros y después de las presentaciones harán una votación para elegir cual es lo mejor país para hacer un viaje.

## **Capítulo 5 ¿Qué hacías cuando eras niño? Pg. 85**

5. Contenido funcional:
  - Niñez;
6. Contenido gramatical:
  - Pretérito imperfecto;
  - Expresiones para hacer comparación;

Propuesta a partir de videos de versiones de blancanieves:

La actividad consiste en que los alumnos basados en los contenidos gramaticales, en el video y en el texto ya todo es posible (libro didáctico pg. 93, 94) cuenten una versión de alguna historieta. Después de las historietas hechas y presentadas, el profesor junto a los alumnos puede hacer una exposición en el colegio.

## **Capítulo 7 ¿Te gustan las fiestas? Pg. 119**

7. Contenido funcional:
  - Fiestas;
8. Contenido gramatical:
  - Pretérito indefinido;
  - Expresiones temporales;

Propuesta a partir del video fiesta de reyes:

La actividad consiste en presentar una fiesta de los países hispanohablante para desarrollar la expresión oral de los alumnos, esta actividad pretende llamar la atención de los mismos para la interculturalidad.

Este video además de aproximar los estudiantes del asunto que vamos a tratar en el capítulo, permite también anticipar informalmente los contenidos gramaticales.

Antes de la actividad puede ser hecha algunas preguntas:

- 1- ¿Qué fiesta popular brasileña te parece la que mejor expresa nuestra cultura? ¿Por qué?
- 2- ¿Cuál es la fiesta típica de su ciudad?
- 3- ¿Conoces alguna otra fiesta popular hispánica?

Trabajo en equipo

Crear grupos con 4 o 5 alumnos y hacer un sorteo con nombre de países de los cuales los alumnos pesquisaron las festividades regionales o nacionales. Y en la pesquisa debe contener:

- Nombre del país, región, ciudad en que es realizada;
- Origen e historia;
- Características principales;
- Día y mes de las festividades.

## 6. Conclusión

Lo que buscamos destacar en este trabajo fue la posibilidad – absolutamente real – de la enseñanza gramatical creada también por la oralidad. Es importante colocar que el habla y la escrita son prácticas eficaces como objeto de enseñanza, ambas permiten la construcción de textos coherentes y cohesos.

Analizamos, observamos y discutimos la comprensión oral en los diversos aspectos. Nuestras propuestas son muestras de que el profesional puede realizar una reflexión sobre el papel y la importancia de la gramática a través de otra perspectiva en el proceso de enseñanza de la lengua española en clase de lengua extranjera.

Para nosotras el objetivo principal de la enseñanza de la lengua española fue el desempeño de la competencia comunicativa, o sea, la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, de forma oral y escrita. Esta competencia engloba las competencias lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica que contribuye para el desarrollo de las competencias generales de la persona “saber-ser, saber-hacer, saber-aprehender”.

## Referencias

- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**) - Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.
- BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo** - Brasil. ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre 2000.
- <http://irmadel.wordpress.com>
- MARTÍN, Ivan. **Síntesis-Curso de lengua española; ensino médio: obra em 3 volumes**. São Paulo: Ática, 2010.
- MELERO ABADÍA, Pilar, 2000, **Métodos y enfoques em la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- SANTOS GARGALLO, I., 1999, **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, S.L..
- VENTURA, R. P. **Variaciones en algunos usos pronominales del español**. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos, SP: Claraluz, p. 119-120, 2005.



# FATORES INOVADORES NA PRODUÇÃO TEXTUAL DA LÍNGUA ESPAÑHOLA

*Lidiane de Souza Almeida*

*Orientadora: Maria Aparecida Ferreira Barbosa Fernandes*

## **Introdução**

O presente projeto fundamenta-se na perspectiva específica a uma metodologia que utiliza como instrumento inovador a produção de textos na língua espanhola, ou seja, desenvolver uma metodologia no processo de construção de textos que valorizem as diversas formas de representações lingüísticas, promovendo assim atividades metodológicas que ressalte a produção de textos em língua espanhola; e proporcionando um espaço que permite representações lingüísticas que valorize o conhecimento da língua espanhola, essa pesquisa norteará a aplicação e produção de fábulas, e slogans que serão desenvolvidos e acompanhados na sala de aula. Promovendo, contudo a produção de textos de forma prazerosa e significativa para os alunos estudantes da língua espanhola. Sabe-se que nos níveis fundamental de escolas públicas, geralmente o ensino da língua estrangeira torna-se mais difícil o ensino-aprendizagem porque de um lado há o professor que tem que fazer um esforço maior e ter mais paciência para que o aluno assimile melhor o conteúdo, e de outro o aluno que devido à falta de conhecimento prévio, tem certa dificuldade para que haja um pouco de domínio da disciplina. Considerando a importância do espanhol no mundo globalizado e essas limitações do espaço ensino-aprendizagem desse idioma, é que se decidiu inovar na produção de textos de língua espanhola e uma vez que o aluno escrevendo e lendo o que gosta, torna-se mais fácil entendimento dele e a satisfação do professor. Cabe, portanto, ao corpo docente promover a ampliação desse contato com os mais variados tipos de fatores inovadores para a produção de textos em língua espanhola e que despertam aos seus

alunos esses saberes necessários e somente através da produção dos mais variados gêneros textuais é que será possível. E considerando que o uma vez que o indivíduo utilize signos ele desenvolve cognitivamente sua aprendizagem que permanecerá armazenada para sempre e sua vida.

## **Referencial teórico**

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender.

No contexto educativo, hoje quase não se fala mais em estímulo, resposta, reforço positivo, objetivos operacionais, instrução programada e tecnologia educacional. Estes conceitos fazem parte do discurso usado em uma época na qual a influência comportamentalista na educação estava no auge e transparecia explicitamente nas estratégias de ensino e nos materiais educativos. Nessa época, o ensino e a aprendizagem eram enfocados em termos de estímulos, respostas e reforços, não de significados. Atualmente as palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual e construtivismo. Um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa.

Mudanças metodológicas representam inovações na área das línguas, ao passo que, em uma perspectiva histórica, a escrita sempre foi mais importante. Essa afirmação pode ser relacionada com a prática, pois a fala é um resultado constante de um aprendizado, ou seja, o aluno lê, memoriza, armazena, produz e executa. A fala é a execução desse conhecimento. Para (Richards & Rodgers 1998, p.124) falar uma língua estrangeira não era o objetivo, tanto que a prática oral se limitava á leitura coletiva e/ou individual em voz alta daquilo que os alunos haviam traduzido.

E visto que a toda hora, propagandas veiculadas em outdoor, televisão, rádio, jornal, revista e internet convidam as pessoas a experimentar um determinado produto ou serviço. Esse é o objetivo da publicidade: convencer para conseguir consumidores. As mensagens têm algumas características marcantes: são curtas, diretas e positivas.

Os textos são escritos na forma imperativa e os slogans, formados por uma frase, repetidas com frequência. As imagens também têm grande destaque no discurso publicitário. O maior exemplo são os outdoors, importantes instrumentos de persuasão. Espalhados pelas ruas das cidades, eles chamam a atenção pelo formato e pelas ilustrações. Um slogan ou frase de efeito é uma frase de fácil memorização usada em contexto político, religioso ou comercial como uma expressão repetitiva de uma ideia ou propósito.

Um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa: um signo é algo que significa alguma outra coisa. Existem três tipos de signos: 1) indicadores são aqueles que têm uma relação de causa e efeito com aquilo que significam. (2) icônicos, são imagens ou desenhos daquilo que significam. E quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando. (VYGOTSKY, 1988 p.111)

Um bom slogan também deve lembrar o nome da marca. Os alunos em duplas ou trios estarão produzindo um texto sobre aquele slogan apresentado a eles, depois disso estarão colocando em uma cartolina o que produziram e apresenta para todos seu trabalho e depois será fixado no mural. Trabalhar com o gênero textual fábulas é de extrema importância e muito prazeroso, pois além de trabalhar com o lúdico (animais, natureza), ele nos ensina valores importantíssimos.

É um texto em que a criança, além de adquirir autonomia na escritura de textos de forma prazerosa desenvolve valores fundamentais à vida em sociedade. Ao longo do nosso Projeto, somaremos aos valores já existentes nas fábulas para a língua espanhola. O fato de a fábula ser um produto espontâneo do ser humano, ela constitui em si, uma alegoria que tem dupla finalidade: instruir e divertir.

Sendo a fábula um produto natural do ser humano, o professor poderá utilizá-la para desenvolver o senso crítico do educando, com a intenção de fazê-lo refletir sobre as mensagens transmitidas. A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. E, como se sabe, uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem.

Acredita-se que a estória, ao ser imposta à criança com a finalidade puramente intuitiva, não permite que ela tenha interesse pela mensagem. MACHADO (1994, p.58)

Por fim, para se terem histórias moralizadoras, é preciso fazê-las com amor para que atinjam diretamente a alma do leitor, a sua imaginação, a sua sensibilidade, para que seja alcançada e sentida a beleza e, com ela, a moral implícita, e, neste âmbito, a história fabulosa torna-se um excelente recurso, pois diverte, educa e instrui a criança naturalmente, despertando alegria e emoção nela, prendendo sua atenção e realizando suas finalidades educativas. Portanto é necessário haver sempre uma troca de percepções entre os alunos, pois estimula a ampliação de idéias e a testagem de hipóteses pessoais.

Entendemos que a linguagem se desenvolve nas relações sociais, por isso ela é o resultado da atividade humana e está calcada na comunicação social vista, ou seja, que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação social, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. A partir dessa afirmação, Vigotsky (1988, p.127) justifica a necessidade de interação social no processo de aprendizagem. Atento à “natureza social” do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, Vigotsky (1988, p.129) defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Enfim, é através da aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Essa interação deve se concretizar em sala de aula através do estímulo para que os alunos troquem idéias e opiniões.

Essas trocas devem ser breves e em pequenos grupos (três alunos é o ideal) para se evitar a dispersão e perda de foco. No momento em que um aluno ouve a opinião do colega e reflete sobre o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar sua opinião, através de uma síntese dialética, necessária a todo conhecimento consistente.

## Resultado e discussão

Este projeto realizou-se em uma Escola da rede Estadual na cidade de Boa Vista- RR, com participação de uma turma do Ensino Fundamental. Na primeira etapa da execução do projeto foi elaborado e aplicado um questionário com seis (06) perguntas abertas e fechadas relacionadas ao conhecimento da língua espanhola aos alunos, a aplicação deste questionário fez-se necessário para sondarmos o nível de conhecimento destes alunos enquanto a sua aprendizagem em língua espanhola.

Na segunda etapa constatado o nível de conhecimento dos alunos, deu-se início as atividades planejadas, os alunos foram conduzidos à sala de multimeios e foram expostas imagens e vídeos via retroprojeter os alunos, nesta desenvolveram um só texto em equipe em língua espanhola, logo depois apresentarem para seus colegas. Com essa atividade identificaremos que através das imagens utilizadas, há de se alcançar uma produção de texto em espanhol.

Na terceira etapa trabalhou-se com as fabulas em espanhol, Logo após a exposição das fabulas, os alunos fizeram grupos de no mínimo três (3) alunos, na qual ficou estabelecido que cada grupo estaria desenhando e escrevendo a moral da fábula escolhida por eles, e logo depois estaria lendo cada fabula em voz alta para todos na turma e entregá-la manuscrita para o professor.

Depois de finalizado as atividades na quarta etapa foi aplicado um questionário contendo perguntas abertas e fechadas sobre o que foi desenvolvido em sala de aula, enquanto ao conteúdo que havia sido exposto e desenvolvido em classe.

## Análise dos questionários aplicados na primeira etapa de execução

■ 10 ANOS ■ 11 ANOS ■ 12 ANOS

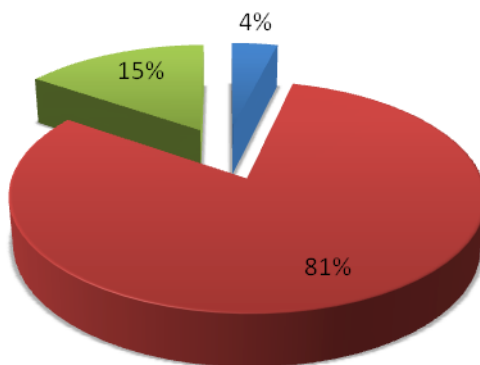


Gráfico 01 - Idade

Conforme o gráfico acima se constatou que 81% dos alunos têm 11 anos de idade, ou seja, estão de acordo com a série inserida, e apenas 15% já repetiram esta série uma vez, e os 4% representado no gráfico são alunos que estão em um nível mais a frente dos demais com uma outra faixa etária. O elevado número de crianças fora do sistema de ensino, acrescido do processo de retardamento da escolaridade provocado pelos elevados índices de evasão e repetência, acabam por provocar também altíssimas taxas de defasagem idade/série.

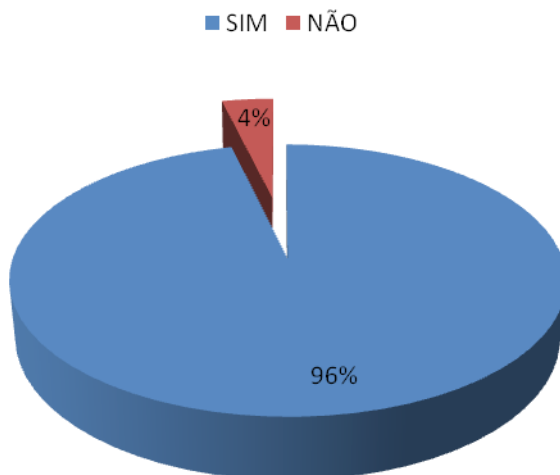


Gráfico 02 - Já presenciou alguém falando em espanhol

No gráfico 02 perguntou-se em algum momento já tinha visto alguém falando espanhol, e onde ouviram e viram. Constatou-se que 81% desses alunos já ouviram e já se comunicaram com alguém que falava a língua espanhola, e a grande maioria respondeu que já viram na escola, em casa, na televisão, curso, viaje a outro país, ou seja, nota-se que a importância de estudar essa língua que hoje está entre os idiomas mais falados no mundo e, é exatamente na fala, na prática da oralidade que o indivíduo mais sente necessidade de saber com fluência o idioma em questão. E se tratando de uma segunda língua, como no caso o espanhol, constitui-se um desafio para o educador fazer com que o aluno adquira uma boa fluência e torne-se um falante ao menos na sala de aula.

Na pergunta de número quatro (03) perguntei como o espanhol havia sido apresentado para eles. Analisando a resposta de cada um chego a uma conclusão, que para todos os alunos da 5ª série foi uma surpresa ter o espanhol como língua estrangeira para eles, pois os mesmos não sabiam que teriam esta disciplina, e disseram ser algo novo e diferente e que podia se acostumar que eles poderiam sair falando espanhol se quisessem e poderiam aprender através de muitas brincadeiras esta disciplina. Uma vez que o espanhol não é obrigatório no ensino fundamental e apenas optativo, a escola acaba sendo a responsável pela escolha de qual língua estrangeira escolher para seus alunos.

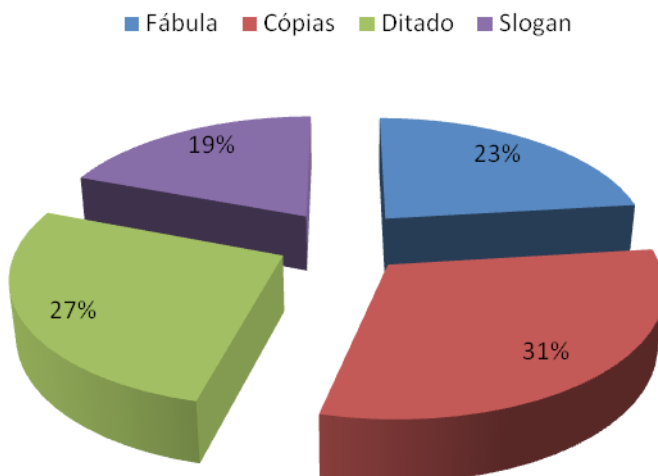


Gráfico 04 Como você gostaria de aprender o espanhol

Neste gráfico nota-se que 31% dos alunos que participaram do questionário disseram gosta de aprender o espanhol através de cópias, ou seja, a professora levar atividades já redigidas e os mesmo respondê-las.

Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental.” Richards e Rodgers (1998, p.9).

Essa metodologia aplicada torna a aula mais prática e há mais tempo para executa outras tarefas na sala de aula, porém os alunos não deve somente submeter-se a isto, a professora procurar diversas outras formas de realizar suas aulas. Com 27% de escolha o ditado está como segunda opção, o ditado tradicional também é uma forma válida de trabalhar audição, não obstante, para aprender um novo idioma resulta monótono. Para usar de forma mais lúdica o ditado devemos mudar e assim sempre obter um ditado diferente e original.



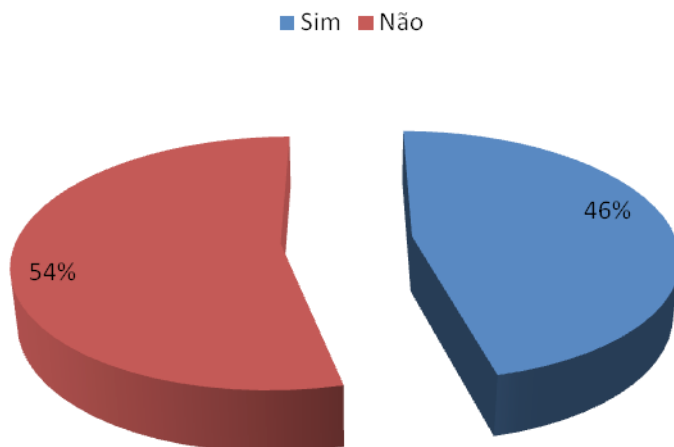


Gráfico 05 - A língua espanhola no seu dia a dia

Neste gráfico percebe-se claramente que 54% dos alunos disseram que a língua espanhola está presente no seu dia a dia se tratando de uma segunda língua, como no caso o espanhol, constitui-se um desafio para o educador fazer com que o aluno adquira uma boa fluência e torne-se um falante ou compreende dor da língua para que assim ocorra uma comunicação.

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| <b>Jogos e Brincadeiras</b> | 12 |
| <b>Histórias e leituras</b> | 8  |
| <b>Músicas</b>              | 5  |
| <b>Outros</b>               | 1  |

Tabela 06 Sugestões dos alunos para uma aula animada de língua espanhola

Na sexta (06) pergunta do questionário perguntou-se o que eles teriam de sugestões para uma aula animada de espanhol. Foram sugeridas diversas formas como: gincanas na sala de aula, brincadeiras relacionados ao espanhol, momentos de histórias, música, jogos, ditado, pinturas. Todas essas sugestões foram feitas pelos alunos, percebi que os mesmo sentem muita dificuldade para aprender o idioma, porém se a professora

proporcionar alguns desses momentos na sala de aula, de fato seus alunos estarão aprendendo de forma divertida. Uma vez que os recursos auditivos e visuais também motivam o aluno para a prática da oralidade. Acredita-se que é instigante falar sobre algo que se gosta ou que condiz com a própria realidade. A pronúncia pode ser trabalhada de forma espontânea, sem desviar a classe de seu objetivo principal e pode ser corrigida conforme surgirem dúvidas. Sempre lembrando de elogiar as evoluções do aluno em seu aprendizado. A oralidade pode ser trabalhada de maneira descontraída, de modo que o aluno não se sinta pressionado e tenha segurança na hora de fazer uso de uma segunda língua.

### **Análise dos Textos produzidos pelos alunos**



Figura 1

Durante a produção de texto estabelecido em grupo foi possível perceber que em sua grande maioria não sabem escrever em português ao certo, porém tentam escrever aquilo que fora lhe pedido em espanhol,

24(vinte e quatro) alunos participaram desta atividade porém percebe-se que a maior das dificuldades de escrever um texto está na escrita e sabendo nós que uma vez que é boa escrita de um indivíduo implica um futuro promissor, além do crescimento educacional, social, intelectual e cultural. É por isso que essa linguagem deve ter um cuidado à parte e uma grande dedicação, tanto pelos educadores com o papel de transmitir o conhecimento de forma adequada e ensiná-los, como os educandos no que se refere ao interesse e ao esforço. Porém o pouco que os alunos adquiriram de aprendizado na disciplina de espanhol tentaram expor em seus textos uma vez que esses alunos estão tentando a referida disciplina pela primeira vez. Agora cabe ao profissional trabalhar essa questão com seus alunos e propor uma forma de produção de textos de forma prazerosa e levando em conta assuntos relacionada ao seu cotidiano. Nesta etapa de execução foi trabalhado a fábula um produto natural do ser humano, na qual o professor poderá utilizá-la para desenvolver o senso crítico do educando, com a intenção de fazê-lo refletir sobre as mensagens transmitidas. A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. E, como se sabe, uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem.

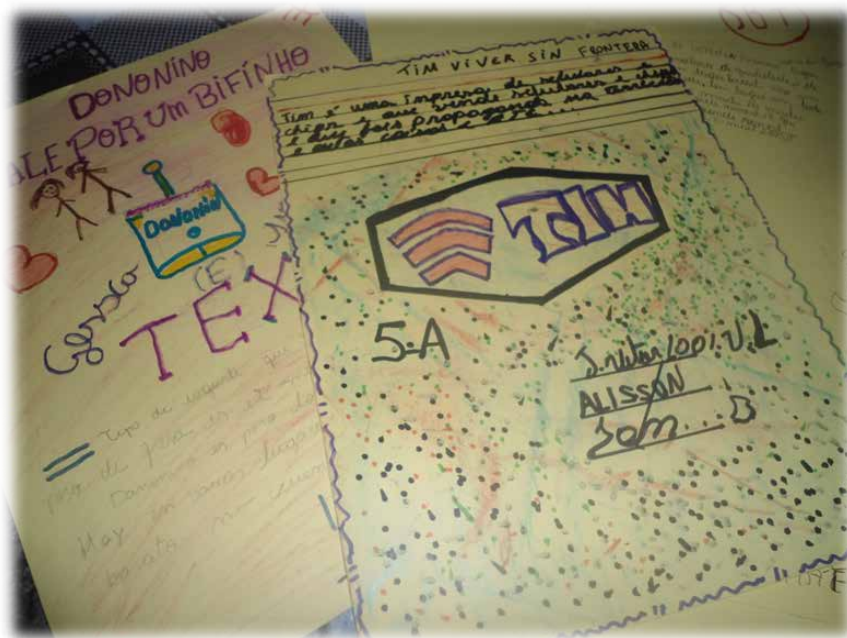


Figura 2

Trabalhou-se a produção de texto em espanhol através de slogan e vídeos, todos inseridos no data show de forma lúdica na qual o aluno pôde entender o que era e como produziria seus texto em grupo uma vez que estimula os alunos à cooperação e realização de ações conjuntas, propiciam um espaço para compartilhar, confrontar e negociar idéias. É necessário que haja uma dinâmica interna das relações sociais, mediada pelo conhecimento, potencializado por uma situação diversa.

#### Análise dos questionários aplicados na quarta etapa de execução

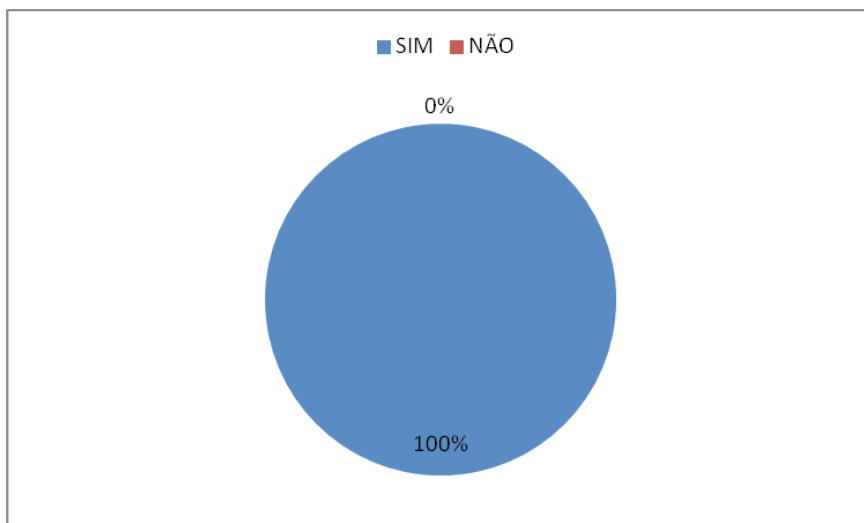


Gráfico 01 - Você gostou das fábulas e dos slogans que foram trabalhados na sala?

Com resposta de 100% disseram que sim, gostaram e querem ver mais vezes esse assunto ministrado de outras formas divertidas assim como foi exposto com data show e vídeos. Com base no questionário aplicado disseram não saber até então o que era slogan e que agora adquiram este conhecimento para suas vidas.

Na pergunta de número dois (02) diz assim: O que mudou no seu vocabulário depois dessas aulas? A resposta de todos foi slogan essa aula para eles foi diferente de forma que passaram, a saber, o que era. Além de saber o que cada fábula trazia em seu final, ou seja, uma moral para cada história contada.

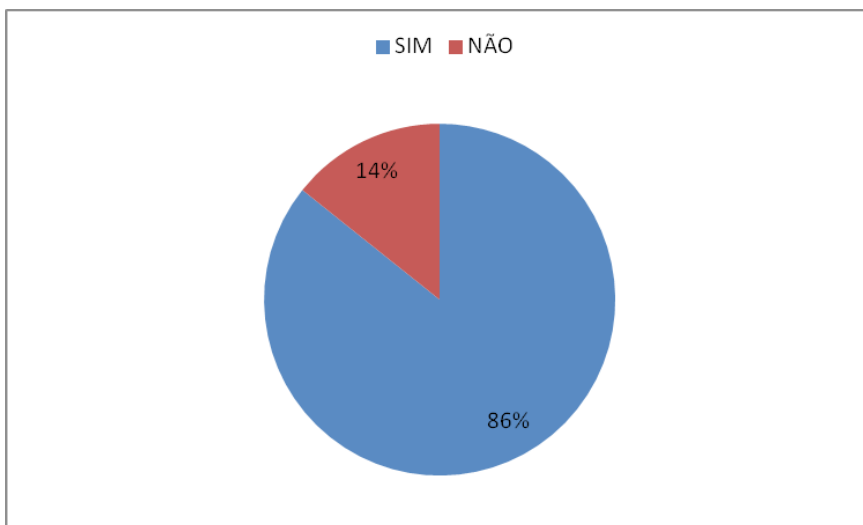


Gráfico 02 - Gostaria de ver mais vezes esse tipo de aula?

Conforme o gráfico 86% disseram que sim, querem presenciar esse tipo de aula de forma mais dinâmica e divertida, pois assim aprendemos mais. Diante do exposto é importante enfocar os recursos audiovisuais e tecnológicos dentro deste contexto na era da tecnologia da informação, ressaltando a evolução dos mesmos no decorrer da história. Uma vez que os recursos didáticos são materiais que são construídos com a finalidade de facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Equipar e diversificar as escolas são bons, mas isso não dispensa uma política mais ambiciosa quanto às finalidades e às didáticas (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Na pergunta de número três (03) temos: O que a língua espanhola significa para você? Com base nas respostas disseram que é de muita importância estudar essa língua para que possamos se comunicar com outras pessoas que não sejam do Brasil e também para mim mesmo, pois eu sabendo outra língua tenho mais vantagens. Alguns alunos hoje já se preocupam em aprender um outro idioma, pois sabe que precisara mais a frente.

## Conclusões

Entendemos que os processos de prática de leitura e de produção de textos escritos estão intimamente ligados já que uma prática não ocorre sem a outra. Cabe aos docentes trabalhar com estratégias de ensino que contemplem esses dois pontos a fim de formar alunos proficientes na leitura e na produção de textos. Por fim, quero reiterar que este trabalho resultou de algumas reflexões feitas acerca do tema aqui tratado e da preocupação que nós, futuros professores de língua estrangeira, temos acerca da leitura e escrita. Nosso propósito não foi nos aprofundar nas questões teóricas e aplicativas, mas sim lançar a rede para suscitar respostas dos nossos leitores críticos.

E reiterar que as mudanças metodológicas podem representar inovações na área das línguas, ao passo que, em uma perspectiva histórica, a escrita sempre foi mais importante. Essa afirmação pode ser relacionada com a prática, pois a fala é um resultado constante de um aprendizado, ou seja, o aluno lê, memoriza, armazena, produz e executa. E enquanto ao professor estará proporcionada a ele uma metodologia diferenciada enquanto a aprendizagem em espanhol. Uma vez que trabalhando e utilizando a linguagem de acordo com a situação sociocomunicativa, bem como as diferentes formas de falar, pensar e agir do indivíduo e a valorizar tornasse a aprendizagem eficaz. As imagens também têm grande destaque no discurso publicitário. Transmitindo sempre um ensinamento no final de cada história. Optou-se por utilizar este gênero textual, tendo em vista, que a criança aprende a ler e escrever quando está em contato com diversos gêneros textuais.

Este projeto proporcionou após esta análise dos questionários a prática onde as fábulas contribuindo uma vez que a cultura adquirida através de fábulas contribuem muito para a aprendizagem de crianças, e os textos que também estão são escritos na forma imperativa e os slogans, formados por uma frase, repetidos com frequência.

## Referências bibliográficas

- MACHADO, Freire A. **A Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais no ensino de língua** In: JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 10, 2003. Passo Fundo: UPF, 2003.

- MOREIRA, Marco Antonio, 1942-**Teorias de Aprendizagem** SP: EPU, 1999.
- NOVAK, J.D. e GOWIN, D.B. (1996). **Aprender a aprender**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas. Tradução para o português de Carla Valadares.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Espanha: Cambridge University, 1998.
- TERRA, Ernani. **Português para todos**. São Paulo: Scipione, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. S. (1988). **A formação social da mente**. 2 ed.brasileira. São Paulo.

# LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN LA ORALIDAD DE LOS ALUMNOS DE E/LE

*Lorena Gois de Lima Cavalcante  
Juliana d'Albuquerque Barboza*

## 1. Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada con un grupo de alumnos de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) y de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) del curso de graduación en Letras Español. Los análisis colectados fueron de grupos iniciales – Lengua Española I, en ambas universidades. La investigación consistió en destacar los usos y las construcciones de las formas de tratamiento en la oralidad de los estudiantes. En esta investigación se buscó analizar las producciones orales de los alumnos fijándonos en las estructuras de tratamiento con el objetivo de señalar las correlaciones verbales, formales y pronominales con las formas de tratamiento estudiadas como: “el tuteo”, “el voceo” y “el ustededeo”.

Las formas de tratamiento son marcas presentes en todas las sociedades y en la comunidad hispanohablante no es diferente. Al presentarse a cualquier participante, en español, es preciso escoger un pronombre de tratamiento (tú, vos, usted), esta opción obedecerá el contexto conversacional y, por supuesto, el nivel de trato de confianza establecida entre los interlocutores.

Las formas de tratamiento son usadas en charlas, en el trato familiar o en otros ámbitos de la sociedad moderna. La lengua española así como todas las otras poseen sus formas de tratamiento específicas con sus variaciones de acuerdo con la región en que son usadas. Es posible decir que, en términos pragmáticos, hacen parte del sistema deíctico de la lengua a través de la deixis social que trata de las relaciones en la sociedad que pueden



manifestarse de manera afectiva o no, entre los participantes de una acción comunicativa.

El objetivo de este trabajo es compartir nuestra investigación, presentando las actividades realizadas, los análisis y los resultados obtenidos. Mismo comprendiendo las relaciones asimétricas entre usted, tú y vos, muchos estudiantes cometen equívocos en la hora de hablar o escribir usando las formas verbales y otros pronombres o adjetivos correspondientes. Durante las clases verificamos en las producciones orales de los alumnos algunas mezclas entre estos pronombres. Estas mezclas se repetían con mucha frecuencia, algunas ya estaban internalizadas en el discurso de algunos. Con eso tuvimos la necesidad de dedicarnos a este estudio e intentar ayudarlos en la producción de discursos correctos en la lengua.

## **2. Fundamentación teórica**

A lo largo de los años el español ocupó en el imaginario brasileño el status de una lengua fácil por el hecho de ser muy próxima, muy semejante al portugués, luego se creía que no necesitaba estudiarla a fondo y por eso se enfrentaban dificultades a causa del menosprecio en su estudio. Usando el parámetro de facilidad, Celada (2000) explicanos que los brasileños asumieron este imaginario frente la lengua española siendo está representada pela triade “español – lengua parecida – lengua fácil.”

A la proximidad, por tanto, contribuyó para la representación que el aprendiente brasileño hace del español a la hora de aprender esa nueva lengua. Los investigadores a pesar de utilizar denominaciones variadas para referirse a la facilidad que la proximidad imputa a los aprendientes lusohablantes concuerdan que esta relativa facilidad interfiere en la adquisición del E/LE por los aprendientes brasileños. Celada (2000) usa el termo “parámetro de facilidad” el cual provoca en los aprendientes una sensación de competencia en la lengua, Almeida Filho (2001) la clasifica como facilidad engañosa o conocimiento movedizo, Ferreira (2001) y Alves (2002) hablan del mito de facilidad existente entre lenguas próximas.

Así se configura la primera representación que los aprendientes lusohablantes hacen del español en niveles iniciales, pero este escenario luego cambia en los niveles avanzados, es decir, el español parece fácil al aprendiz pero la sensación engañosa de competencia luego cambia y él pasa a verla como difícil.

Por lo tanto debido la proximidad se creía por parte de los alumnos que el estudio de español era desnecesario. Este era el comportamiento típico que el aprendiente brasileño tenía cuando empezaba a estudiar el español, si tomamos en cuenta lo que dice González (1989, p. 88-89) que: “cuando el alumno piensa que la lengua que él tiene que aprender es fácil, la menosprecia, acomodándose y desinteresándose.”

De hecho, esa proximidad como vimos ayuda a los lusohablantes en la fase inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) ya que ellos van a utilizarla como estrategia de aprendizaje, pero esta proximidad provoca efectos dañosos en su aprendizaje, es lo que veremos a continuación.

### 3. Los análisis – Presentación del corpus

En la mayoría de las situaciones analizadas en nuestra investigación fue posible percibir la interferencia del portugués en el proceso de aprendizaje de los pronombres de tratamiento del español. En portugués, lingüísticamente hablando, es común en el habla la utilización del pronombre “tu” con las formas verbales de 3ª persona. También hay aquí una tendencia generalizadora del uso del discurso informal, al revés de la lengua española en que los dos discursos (formal/informal) se presentan de manera frecuente, o sea, se detectó con impresionante frecuencia el uso del pronombre “tú” con la forma verbal de “usted” o el contrario. Por ejemplo, **Tú** tiene que apurarte/ **Usted** debes estar más atento. Eso se extiende de igual manera a los pronombres posesivos y pronombres oblicuos.

**Señora Sanchez**, *¿tus* hijos son italianos?

**Tú** se levanta muy tarde

Abajo están presentadas más situaciones orales producidas por los alumnos en clase, identificados por letras y números:

#### *Situación 1*

Esta situación fue observada en la primera evaluación oral del curso. Para este momento, los alumnos en duplas deberían crear una situación de charla presentándose uno al otro:

A1: Yo me llamo Juan. Y **tú**, ¿Cómo *se llama*?

A2: Me llamo Carmen.

En este caso, fue identificada una falta de correspondencia entre el sujeto (tú) y el verbo (se llama). El Alumno 1 debería presentarse en el contexto informal, mas ha hecho un lio con las formas verbales.

Este otro caso se refiere a una situación contraria, en que el Alumno 2 debería utilizar el contexto formal. Él empieza correctamente, mas al medio de la charla hace interposiciones con las formas de uso informales:

A2: ¿Cómo **se llama usted**?

A3: Me llamo Ana.

A2: ¿De dónde *eres*?

A3: Soy de Brasil.

A2: ¿A qué **se dedica**?

Mira que el Alumno 2, al preguntar informaciones sobre Ana, hace uso de las dos formas sin que perciba las distinciones entre las dos. El error en este caso está en la presencia del verbo conjugado en la segunda persona “tú” – *eres*, que denota el contexto informal. Para esta pareja la situación de charla elegida fue la formal, entonces todo el discurso tenía que estar de acuerdo con la propuesta.

Los alumnos conocen bien las formas de tratamiento Tú y Usted, saben que tú es informal y que Usted es formal, mas cuando se trata de conjugar y de usar en contexto las dudas luego se hacen presentes.

## Situación 2

Siempre en las clases, sea a través de actividades del libro o actividades sugeridas por nosotras, los alumnos interactuaban oralmente. Esas tareas eran hechas con la finalidad de incentivar la conversación y crear el hábito y la familiarización de algunas estructuras lingüística del idioma. Para esta segunda situación, ellos hablarían sobre sus gustos y aficiones. No fue exigido ningún contexto (formal o informal), pues con los errores cometidos en la primera evaluación, ya estaba claro a través de las explicaciones en clase sobre las inadecuaciones cometidas por las mezclas entre las dos formas.

A1: Hola ¿Qué tal, Carmen?

A2: Muy bien, gracias. Y tú, ¿Qué me cuentas?

A1: Hoy he mirado una película de Almodóvar. ¡Soy Aficionado por el cine!

¿A ti le gusta el cine?

Además de equívocos cometidos con los usos entre Tú-Usted y las formas verbales, otro bien frecuente estaba asociado a las formas pronominales de complemento y los pronombres reflexivos. El aporte gramatical para esta actividad fue el uso del verbo gustar, que fue diversas veces trabajado en la clase. Todos ya sabían conjugarlo, usarlos en situaciones del día a día y principalmente asociarlo a las formas pronominales adecuadas. Pero al revés de los otros casos, lo que se vio arriba fue un error de interferencia. En portugués solemos usar el pronombre “lhe” para diversos casos, algunos hasta mismo incorrectos, que en la oralidad hacemos usos indistintamente. En la lengua española, mismo en la oralidad, estos usos son marcados y usados de acuerdo con el sujeto que hacen referencia.

Para que entendamos mejor, presentamos abajo otro caso en que la interferencia de la lengua materna provoca equívocos de naturaleza de fosilización en la formas de tratamiento en la lengua española.

A3: Hola, Ana, ¿Cómo estás?

A4: Bien, gracias. ¿Y tú?

A3: Pues muy bien ¿Y su familia?

Veamos estos ejemplos, lo que ocurre arriba es un hecho común para los aprendices iniciales de la lengua española que además de cambiar las formas pronominales hacen cambios en las formas adjetivas también. En este caso, usamos con frecuencia el posesivo *su* en lugar de *tu* en algunas regiones de Brasil. Mismo así, somos comprendidos y entendidos perfectamente, pero la construcción correcta tanto en portugués como en español, para el caso del ejemplo arriba, es la forma de segunda persona *tu*, ya que el dialogo está todo formado en segunda persona.

### Situación 3

Otra dificultad presente en la oralidad de los aprendices se refiriera al uso del voseo. Se sabe que el voseo es un fenómeno caracterizado por el uso de *vos* en lugar de *tú*, poseyendo un sentido coloquial así como el

tuteo. Además de eso, el voseo posee otra peculiaridad – una conjugación distinta para el presente y el imperativo. Es justamente este último punto el motivador de dudas y errores en las producciones orales de nuestros alumnos que eligieron el acento argentino o uruguayo. En las actividades trabajadas en clase se pudo percibir que algunos alumnos evitaban el uso de *vos* por no conocer muy bien la conjugación para esta persona y otros que poseen el acento rio platense usan el *vos* a veces con las mismas formas verbales de *tú*.

A1: *Vos tienes* muchos amigos.

En este ejemplo, el alumno 1 ha utilizado la forma verbal “*tienes*” en lugar de la correcta “*tenés*” por una cuestión de interferencia de la variante “*tú*”. Estos errores son justificados por la falta de materiales que presenten textos, ejemplos, actividades, etc. con la forma de este pronombre de tratamiento y que presente de manera objetiva las distinciones entre el voseo y el tuteo.

#### 4. Soluciones para el problema

A fin de ayudarlos con el uso correcto de los pronombres de tratamiento, además de explicaciones, formas y usos, algunas actividades fueron introducidas en las clases. De inicio trabajamos con textos variados, solicitándolos que destacasen las formas y justificasen los usos. Hecho esto partimos para otra actividad complementaria que consistía en frases y párrafos, donde se pedía para que cambiasen las frases para la forma de tratamiento indicada entre paréntesis (*usted*, *tú*, *vos*), como en el ejemplo abajo:

- *Si usted tiene una mala salud debe hacer actividades físicas con frecuencia, necesita comer alimentos saludables y tener hábitos sanos.* (cambiar para *tú*).

Por último, los alumnos crearían un cuadro con todas las estructuras encontradas en texto como sigue abajo:

|          | Pronombre de tratamiento | Forma verbal      | Otros pronombres y adjetivos |
|----------|--------------------------|-------------------|------------------------------|
| Texto I  | Tú<br>Usted              | llamas<br>Tiene   | Te<br>Le                     |
| Texto II | Vos<br>Usted             | Hablás<br>acuesta | -----<br>se                  |

## 5. Consideraciones Finales

No basta detectar el tipo de error cometido por el alumno, sino también averiguar la causa por la que cometen esos errores, porque es el conocimiento de la causa que proporcionará la solución del problema. Es necesario comprender que el español fue y continúa siendo una lengua singularmente extranjera, la competencia engañosa y el preconstruido de la facilidad no fueron erradicadas del imaginario brasileño como expresa Celada (2002). Por ello, al discurrir sobre los efectos que la proximidad genera en la enseñanza-aprendizaje de E/LE señalamos que el alumno debe comprender las diferencias que hay entre las dos lenguas de forma a evitar equívocos en su aprendizaje.

Proponemos presupuestos teóricos que deben ser considerados por el profesorado a la hora de componer su metodología como el AC, el AE y el papel activo del aprendiente como auto crítico de su aprendizaje. Indicamos estos modelos basados principalmente en la orientaciones de los PCN (2006), las investigaciones de Almeida Filho (2001) por creer en la necesidad de deshacer esta zona engañosa de la facilidad enseñando a los alumnos lusohablantes las diferencias que hay entre los dos sistemas lingüísticos en todos los niveles (fónico, semántico, morfosintáctico y lexical) teniendo una visión multisistémica de la lengua meta. De esta forma desmitificando el preconstruido de la facilidad y apuntando procedimientos que debe ser adoptado al componer su metodología estamos contribuyendo para una diseminación no sólo del papel que el profesor tiene sino del alumno también a la hora de aprender una L2, en este caso el español, pues es el de cada uno de nosotros, sujetos del lenguaje que, por efecto del imaginario

que nos lleva a creer que tener acceso a una lengua es “tener acceso a las palabras” (MANNONI *apud* CELADA, 2005, p.77). Es decir es necesario que el profesor utilice una metodología adecuada pero el aprendiente también debe concienciar y deshacer este preconstruido de la facilidad que los conlleva a equívocos.

## Referencias Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2001). *Uma metodologia para o ensino de línguas próximas?* In: idem [org]. **Português para estrangeiros, interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores.
- CELADA, Maria Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia (2000). *Los estudios de Lengua Española en Brasil*. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil**, p35-38.
- GONZÁLEZ, Neide Maia (1998). **Pero ¿qué gramática es esa? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE**. RILCE, n.14.2, p.243-263.
- KULIKOWSKI, M.Z.M; GONZÁLEZ, Neide Maia (1999). *Español para brasileños: sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía*. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la Embajada de España en Brasil, n.9, p.11-19. Disponible en:< [http://www.educacion.es/exterior/br /es/publicaciones/anuario/abeh99.pdf](http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario/abeh99.pdf)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- NUNAN, David (1998). **El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa**. Madrid, Cambridge University Press.

# LAS COLOCACIONES EN EL AULA DE ELE PARA APRENDIENTES BRASILEÑOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

*Maria das Graças dos Santos Vitorino*  
*Tutora: Dánica Salazar*

## **Introducción**

Al hacer un análisis profundizado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se puede decir que la enseñanza del léxico es uno de los mayores desafíos para el profesor. Eso se debe al hecho de que el aprendiz de segundas lenguas puede alcanzar un dominio considerable de la sintaxis, mientras que el conocimiento del vocabulario, por su extensión, constituye una continua fuente de nuevo saber (Galán y Vila, 1993, p. 117).

No obstante, enseñar vocabulario no es solo un problema cuantitativo, hay que tomar en consideración la enseñanza cualitativa del léxico. El profesor debe tener en cuenta que enseñar léxico no es enseñar un listado de palabras, ni cantidad de términos para saber más, sino ofrecer al alumno estrategias para ayudarlo a asociar formas con significados y saber usar adecuadamente este conocimiento. Para ello, es importante considerar el contenido, qué léxico enseñar y la manera cómo debe hacerlo a fin de que los alumnos sean capaces de convertirse en un aprendiz autónomo de vocabulario.

La presente investigación nació de mis inquietudes como docente ante las dificultades de los alumnos brasileños de nivel A2 y B1 en superar algunos errores de colocaciones, durante mi experiencia como profesora de ELE en el *Curso de Extensão Espanhol* de la *Univerdade Federal da Bahia (UFBA)*, de 2008 a 2011.

El trabajo tiene como objetivos: subrayar la utilidad de las colocaciones, unión de dos o más palabras que presentan cierto grado de restricción combinatoria determinado por el uso (Corpas Pastor, 1996, p.



53), en clases de lengua extranjera. Y, a modo de explicación y basado en la metodología del enfoque léxico (Lewis, 1993), diseñar una muestra de algunas explotaciones didácticas que contemplen el tratamiento adecuado de las colocaciones dentro de las aulas de ELE para estudiantes brasileños de nivel A2. Para ello, la investigación consta de tres partes:

La primera, de carácter teórico, pretende presentar una breve revisión bibliográfica sobre el tema de las colocaciones, o también llamadas *combinaciones recurrentes* (Benson *et al.* 1986 en Koike 2001, p. 44), desde el punto de vista formal y semántico a través de las lecturas de obras especializadas de autores como Koike (2001), Corpas Pastor (1996) y Lewis (1993).

La segunda parte consta de la presentación de un pequeño glosario de colocaciones en español y sus equivalentes en portugués a través de la investigación en dos corpus lingüísticos: el *Corpus del español* y el *Corpus do português*. Los criterios adoptados para su elaboración cumplen el patrón colocacional propuesto por Koike (2001, p. 46) del tipo *sustantivo + verbo*.

Asimismo, se han consideradas las colocaciones que se parecen y las que no coinciden de idioma a idioma con el objetivo de ilustrar los datos encontrados y proponer una reflexión sobre la implicación de los resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE para aprendientes brasileños. La razón de haber elegido ese patrón colocacional se justifica porque se trata de un grupo numéricamente mayor que los demás (Koike, 2001, p. 46).

La tercera parte consta de algunas propuestas de actividades didácticas dirigidas a estudiantes brasileños de ELE de nivel A2 a efectos de propiciar conocimientos y estrategias para desarrollar la competencia léxica de estos aprendices. Las tareas se basan sobre todo en las lecturas de las obras de Lewis (1993) y Gómez Molina (2004).

Cabe señalar que esta propuesta parte de la premisa de que la enseñanza de las colocaciones para estos estudiantes es muy útil y significativa puesto que creemos que la probabilidad de que hagan transferencias colocacionales erróneas de su lengua materna al español será mayor que un estudiante de otras lenguas, debido a la gran semejanza entre su idioma materno y el español. Asimismo, defendemos la idea de que aprender vocabulario a través de colocaciones hace que el alumno se sienta más seguro a la hora de hablar, superando sus limitaciones y su miedo al ridículo.

## Algunos conceptos de colocaciones

El responsable de la introducción del término colocación en lingüística fue el británico J.R. Firth en 1957. En su obra *Papers in Linguistics*, ese autor utiliza dicha terminología para referirse a un tipo de combinaciones frecuentes de unidades léxicas y, aunque no la defina claramente, subraya que algunas palabras ocurren más frecuentemente en compañía de otras y que el significado de un término depende de su relación con los demás vocablos del contexto (Firth, 1957, p. 195).

Dentro del campo estadístico, Halliday (1961, p. 276), discípulo de la escuela sistemática británica, al desarrollar las ideas de Firth, define las colocaciones como “una asociación sintagmática de unidades léxicas, textualmente cuantificable como la probabilidad de que ocurran en  $n$  intervalos (una distancia de  $n$  unidades léxicas) desde una unidad  $x$ , las unidades  $a, b, c, \dots$ ”

En el campo de la semántica, Coseriu (1977, p. 151-152) utiliza el término *solidaridad léxica* para explicar la teoría colocacional y señala que en toda solidaridad hay un lexema determinante, aquél cuyos contenidos están implicados como rasgos distintivos en otros lexemas, y un lexema determinado, que es el receptor de ese rasgo distintivo.

Por otro lado, la autora Corpas Pastor (1996, p. 66) incluye las colocaciones dentro de las unidades fraseológicas junto con las locuciones y los enunciados fraseológicos y las define como

unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

En la lexicografía, Benson *et al.* (1986), citado por Koike (2001, p. 44), utilizan los términos *combinaciones recurrentes*, *combinaciones fijas* o *colocaciones* a las “frases y construcciones fijas, identificables y no idiomáticas” y dividen las colocaciones en dos tipos: gramaticales (formadas por una palabra léxica y otra gramatical) y léxicas (combinación de dos palabras léxicas).

Desde nuestro punto de vista, se entiende por colocaciones a las combinaciones léxicas de carácter familiar y arbitrario formadas por al menos

dos palabras gráficas cuyos colocados pertenecen a estructuras intuitivas de los hablantes nativos de modo que ellos no tienen consciencia de su uso (ej.: *Ver televisión; hacer la maleta; fregar el suelo; ahorrar dinero*)

Como se puede verificar, hay una multiplicidad de autores que intentan explicar la teoría colocacional a partir de diferentes criterios metodológicos. La ausencia de una delimitación conceptual precisa y la falta de una metodología conclusiva revelan la complejidad estructural de esas unidades léxicas. Por tanto, más que ofrecer una definición concreta, se hace necesario hacer una breve sistematización de los diversos aspectos que caracterizan las colocaciones.

### **Colocaciones: características**

Según Lewis (1993, p. 29), la principal esencia de las colocaciones está relacionada con su carácter arbitrario y su grado de probabilidad que corresponde a la frecuencia con que una palabra tiende a aparecer junto a otra. Para ese autor, “la colocación es arbitraria, decidida por la convención lingüística, y tiene que ver con el grado de probabilidad: esperamos encontrar juntas, ciertas palabras, pero no otras”. Por lo tanto no hay una razón específica para que un término tienda a aparecer con otro, sino el convenio social, como en el caso de las colocaciones: *meter un gol, tomar una decisión y tener en cuenta*<sup>1</sup>.

La autora Corpas Pastor (2001, p. 91) subraya los siguientes rasgos distintivos: polilexicalidad, alta frecuencia de aparición y de coaparición, institucionalización, estabilidad (fijación y especialización semántica), idiomatización y variación potenciales.

Las colocaciones son polilexicales o pluriverbales porque están formadas por al menos dos palabras gráficas, como *ahorrar dinero*<sup>2</sup>; Por dos palabras léxicas unidas por una palabra gramatical, del tipo *tomar en serio*<sup>3</sup> y *hay incluso algunas* colocaciones complejas que constan de más de dos palabras, como *llorar a moco tendido*, formadas por una locución y su colocado (otra locución o una palabra léxica) (Corpas Pastor, 2001, p. 91).

Sobre la institucionalización, la autora (2001, p. 92) señala que ese rasgo distintivo debe entenderse como la fijación en función de la

---

1 | Ejemplos extraídos del Corpus del Español.

2 | Ejemplo extraído del Corpus del Español.

3 | Ejemplo extraído del Corpus del Español.

reproducibilidad de las colocaciones en el discurso. En otras palabras, los hablantes perciben ese tipo de combinatoria léxica como elementos prefabricados, es decir, como una estructura familiar y preexistente. Eso se debe al hecho de que, para la filóloga, las colocaciones en una lengua parecen estar almacenadas en el lexicón mental de los hablantes, es decir, en el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario.

Otra característica definitoria atañe a la estabilidad de las colocaciones que corresponde a la restricción combinatoria y a la especialización semántica. La restricción combinatoria puede ser variable o no (Corpas Pastor, 2001, p. 92). Se refiere a ciertos colocados que pueden exigir la presencia de otros colocados que expresan un sentido semejante como las colocaciones *pegar una paliza*, *pegar un guantazo*.

En lo que atañe a la especialización léxica, se refiere a la supresión o adición de significado a uno de los elementos. Eso quiere decir que hay verbos que, cuando se asocian a un colocado, pierden su sentido original (Corpas Pastor, 2001, p. 93). Como es el caso del verbo *prestar* que, al combinarse con otros colocados como *ayuda*, *apoyo*, *atención* y *asistencia*, pierde el sentido de “dar algo a otra persona con idea de que se lo devuelva” para adquirir un significado general y gramaticalizado, funcional y auxiliar cuando se asocian a los significados “verbales” latentes en las bases sustantivas, que son de carácter deverbal en su mayoría (Corpas Pastor, 2001, p. 93).

En lo que se refiere a la adición de significado, Corpas Pastor (2001, p. 93) afirma que en ese fenómeno se verifica una evolución semántica de clara base metafórica. Siguiendo el ejemplo de Corpas Pastor, el verbo *levantar*, al asociarse con sustantivos como *castigo*, *sanción* y *prohibición*, selecciona una acepción figurativa cuyos sustantivos se conceptualizan como un objeto pesado que impide la movilidad.

Sobre la idiomaticidad, Corpas Pastor (2001, p. 93-94) señala que en las combinaciones de palabras puede haber el significado denotativo literal como en *meter un gol* que significa “introducir el balón en la portería” en el lenguaje deportivo, y un sentido figurado que significa “engañar a alguien”. Al significado denotativo literal, la autora atribuye a un caso de colocación, mientras que cuando se utiliza en un sentido idiomático se trata de una locución.

Desde el punto de vista semántico, la autora Higuera (2004) subraya el carácter transparente de las colocaciones y señala que esos tipos de unidades léxicas suelen componerse por palabras conocidas. Conforme afirma Alonso Ramos (2011, p. 11), las colocaciones corresponden a las

estructuras intuitivas de los hablantes nativos de una lengua, de modo que ellos no tienen conciencia de su uso. Eso permite comprender la razón de estas combinaciones representar una dificultad para los hablantes no nativo, puesto que pasan desapercibidas para el alumno.

## Las colocaciones del español y del portugués

Para ilustrar nuestra investigación creamos un pequeño glosario con algunas colocaciones en español y sus equivalentes en portugués y adoptamos los siguientes criterios metodológicos:

1. Se ha utilizado la clasificación propuesta por Koike (2001, p. 46) del tipo *sustantivo + verbo*. Ese autor subdivide dicho patrón colocacional en tres grupos: *sustantivo (sujeto) + verbo* (ej.: *rumiar la vaca*); *verbo + sustantivo (CD)*, (ej.: *contraer matrimonio*) y *verbo + preposición + sustantivo* (ej.: *poner en práctica*).

2. Se han considerado sobre todo los postulados básicos del enfoque léxico y el concepto de colocación de Lewis (1993). La razón de elegir tal premisa se justifica porque se trata de un concepto mucho más amplio comparado con otras definiciones que son más restringidas. Además, pensamos que será mucho más productivo adoptar tal criterio pues, de esa manera, contemplaremos un repertorio de colocaciones numéricamente superior y, consecuentemente, la cantidad de datos recogidos será mayor que los demás. Creemos también que la adopción de esos postulados nos ayudará a plantear actividades didácticas variadas y la creación de actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia léxica de los alumnos, uno de nuestros principales objetivos.

3. Se han recogido las colocaciones de dos corpus lingüísticos disponibles en línea: *El Corpus del Español* y el *Corpus do Português*. Para ello, he elegido algunos verbos y colocados que según mi experiencia como docente son los más rentables a la hora de aprender una lengua extranjera y he buscado sus ocurrencias en ambos corpus lingüísticos.

4. Se han recogido tanto las unidades que se asemejan (ej.: *apagar la luz*, *apagar a luz*) como las que se difieren en ambos idiomas (*apagar la radio*, *desligar o rádio*). La razón de ilustrar tales aspectos es mostrar, a posteriori, cómo estos resultados pueden contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE para brasileños y utilizar algunas de estas combinaciones léxicas en muestras de explotaciones didácticas.

5. La selección del material colocacional se basa en los siguientes criterios: La rentabilidad (ej.: *Aprobar una ley, una reforma, un proyecto...*). Desde el punto de vista didáctico, creemos que será más productivo para el alumno; la no equivalencia directa en la lengua materna de los aprendices (ej.: *ver televisão, assistir televisão*) puesto que dichas unidades léxicas pueden presentar problemas de comprensión de sentido para los hablantes nativos; y, por último, las combinaciones de palabras que aportan información correspondiente entre la base y el colocativo (ej.: *escuchar música, consejos, voces; pagar dinero, multa, impuestos, deudas*). Creemos que tales estructuras ejercen una fuerte relación semántica entre sí y, por eso, deben ser estudiadas (Koike, 2001, p. 213).

6. Las combinatorias léxicas están organizadas en orden alfabético en español con sus correspondientes formas en portugués. Asimismo, en cada combinación se ofrece su frecuencia de uso a efectos de mostrar al lector sus ocurrencias en ambas lenguas.

7. Se han observado, durante la fase de compilación de las colocaciones, los siguientes datos: Los corpus presentan, para cada combinación de palabras, un cierto número N de los contextos de su uso. En el caso de *cerrar los ojos*, por ejemplo, encontramos 230 ejemplos de frases en el corpus del español mientras que en *fechar os olhos*, su forma correspondiente, encontramos 178 casos en el corpus del portugués.

Hay situaciones en que las colocaciones no coinciden de idioma a idioma como en *tomar en consideración* y *levar em consideração*. En el corpus de lengua española encontramos 18 combinaciones con el verbo *tomar* mientras que con *llevar* no se ha encontrado ningún caso. Ya en el corpus del portugués ocurrió un proceso curioso: encontramos 24 casos de colocaciones del tipo *levar em consideração* y solo seis ejemplos con *tomar em consideração*. En estos casos, sobresalió el criterio predominante puesto que la probabilidad de que haya más ocurrencias con *levar em consideração* en portugués es mucho mayor.

También se ha constatado que los corpus presentan unas pocas palabras con un gran número de ocurrencias (ej.: *abrir la puerta*, 203 ocurrencias; *abrir a porta*, 223 ocurrencias) y muchas palabras con un número estadísticamente insuficiente de ocurrencias como en los ejemplos: *fregar el suelo*, solo tres ocurrencias y *limpar o chão*, seis ocurrencias.

Cabe destacar que los corpus exhiben ejemplos de combinaciones de palabras procedentes de textos lingüísticamente válidos, esto es, de oraciones completas en español que representan el uso de la palabra en

el lenguaje. Asimismo, se han verificado dichos ejemplos a través de los diferentes registros: lengua hablada, ficción, prensa y registro académico.

8. El glosario de colocaciones que elaboramos no solo contempla el estudio de las colocaciones con verbos de carácter muy general como *hacer*, *sacar*, *tener*, sino también las construidas con verbo de carácter restringido. Nuestra propuesta es enseñar colocaciones independientemente de estos criterios, puesto que, desde nuestro punto de vista, lo que debe prevalecer es la necesidad del aprendiente y su nivel de aprendizaje.

### Algunas transferencias colocacionales erróneas del portugués al español

Una de las estrategias más frecuentes que utiliza el alumno al aprender una lengua extranjera es la transferencia conceptual, sintagmática y pragmática desde su lengua materna como conocimiento previo (Gómez Molina, 2004, p. 27-50). Sin embargo, esa estrategia no siempre coincide con lo que se considera adecuado y usual en una determinada lengua meta. Eso puede ser reflejado en los errores de colocaciones que muchos aprendientes cometen a la hora de aprender un idioma. En gran parte de los casos, son atribuibles a la influencia de la lengua materna (Bahns, 1993, p. 61 en Koike, 2001).

Para ilustrar esa afirmación, utilizamos, como ejemplo, algunos errores cometidos por estudiantes brasileños de nivel A2 y B1 durante mi experiencia como profesora de ELE en el *Curso de Extensão Espanhol* de la *Univerdade Federal da Bahia (UFBA)*. Los ejemplos siguientes se extrajeron de actividades de expresión oral, expresión escrita e interacción formuladas en clase, entre el período de 2008 y 2011 en que trabajé de profesora en ese curso de idioma:

|                                            |   |                                    |
|--------------------------------------------|---|------------------------------------|
| <i>Arreglar las maletas *</i>              | → | <i>hacer las maletas</i>           |
| <i>Asistir televisión, mirar la tele *</i> | → | <i>ver televisión; ver la tele</i> |
| <i>Jugar fútbol *</i>                      | → | <i>jugar al fútbol</i>             |
| <i>Llevar en consideración *</i>           | → | <i>tomar en consideración</i>      |
| <i>Llevar en cuenta *</i>                  | → | <i>tener en cuenta</i>             |
| <i>Limpiar el suelo *</i>                  | → | <i>fregar el suelo</i>             |
| <i>Pasar ropa *</i>                        | → | <i>planchar ropa</i>               |

Como se puede constatar en los ejemplos citados, la lengua materna juega un papel activo en el proceso de adquisición de lengua extranjera. En

el caso de los estudiantes brasileños, por ejemplo, se verifica que esos errores se deben a la transferencia de ciertas combinaciones propias del portugués al español.

De ese modo, creemos que muchas veces el discente, a la hora de comunicarse en la lengua extranjera, suele combinar palabras mediante la utilización de vocablos que forman parte de ambos idiomas, sin darse cuenta de algunos criterios ya mencionados anteriormente, como el significado y la frecuencia de aparición. Asimismo, la corrección de ciertas colocaciones inadecuadas en el aula, como *assistir televisão*<sup>4</sup> en lugar de *ver televisão*, muchas veces les parecen a los aprendientes brasileños algo raras y novedosas.

Por esa razón, pensamos que la ausencia de un tratamiento más adecuado que abarque la utilización de colocaciones en clases de ELE hace que muchos de los estudiantes tengan una cierta dificultad para asimilar su forma correcta. Creemos también que muchos de ellos, por no sentirse seguros para hablar en la lengua meta y por desconocer ciertas combinaciones de palabras incluso de su entorno habitual, evitan arriesgarse por miedo al ridículo. El dominio de una unidad es mayor cuantos más aspectos se conozcan. Por eso, el trabajo en el aula, y fuera de ella, puede favorecer un conocimiento adecuado de las unidades léxicas. Para ello, es necesario cuidar el tipo de input y el modo como los profesores debemos ofrecerlo en clase (Galán y Vila, 1993, p. 122).

Cabe destacar que muchos de estos equívocos revelan la falta de dominio del idioma por parte del aprendiz<sup>5</sup> e impiden la comunicación una vez que un hablante nativo tenga dificultades para interpretar el sentido global del texto, sea oral o escrito. Por ejemplo: *pasar ropa* en lugar de *planchar ropa*; Asimismo, el uso inadecuado de ciertas colocaciones puede ser interpretado de manera totalmente distorsionada como en el caso de *arreglar las maletas* en lugar de *hacer las maletas*. La traducción literal de dichas unidades léxicas hace que el interlocutor piense que la maleta está estropeada y, por eso, se deberá arreglarla.

Para superar dichos errores y sacar provecho de la proximidad tipológica entre ambos idiomas defendemos que lo mejor sería un tratamiento adecuado de las colocaciones en la enseñanza de ELE para aprendientes brasileños.

---

4 | Aunque los verbos formen parte de ambos idiomas, la lengua portuguesa optó por la combinación *assistir televisão*. Se trata, por tanto, de uno de los errores más frecuentes por parte de los aprendientes brasileños.

5 | Muchos de esos estudiantes parecen presentar un nivel del español menor de lo que se considera adecuado para el nivel que está matriculado.



## Algunas estrategias para utilizar colocaciones en las clases de ELE para estudiantes brasileños

Cuando utilizamos las colocaciones en el aula, estamos llevando a nuestros alumnos un aprendizaje cualitativo del léxico ya que la enseñanza del vocabulario no debe limitarse al plano ortográfico, fonológico y semántico. Es importante tener presente la idea del lexicón mental como una red fluida donde una unidad puede tener numerosas conexiones con otras unidades (Galán y Vila, 1993, p. 122).

Su utilidad en clases de lengua extranjera permite al alumno conocer las posibilidades combinatorias de las palabras y familiarizarse con ellas. Su enseñanza promueve el desarrollo de la competencia léxica del aprendiz pues esos tipos de agrupaciones y de relaciones juegan un papel decisivo en la organización y estructuración del léxico en el cerebro y forma parte de la competencia lingüística de todo hablante nativo (Cervero y Pichardo, 2000, p. 45). Siguiendo los principios del enfoque léxico, la autora Higuera (2004) defiende que en lugar de combinar palabra a palabra, se debe combinar bloque a bloque. De esa manera, los aprendices cometerán menos errores a la hora de crear su discurso.

En el caso de los estudiantes brasileños de ELE, debido a las peculiaridades ya mencionadas anteriormente, nos parece imprescindible llevar a cabo actividades que posibiliten el almacenamiento coherente de colocaciones en su lexicón mental. De esta manera, creemos que los alumnos se familiarizarán más fácilmente con las palabras en su entorno habitual y se promoverá, consecuentemente, un aprendizaje más rentable y significativo para ellos.

Las estrategias para utilizar las colocaciones en clase deben favorecer actividades de percepción (presentar y destacar algunas colocaciones en un texto, mostrar asociogramas, reflexionar sobre la estructura gramatical, clasificar, etc.); de práctica y producción (subrayar colocaciones en textos, identificarlas, seleccionar o descubrir el elemento base de la colocación, etc.) y de uso y consolidación (producir textos orales y escritos, corregir colocaciones incorrectas, etc.). Asimismo, se debe tener presente algunos criterios relevantes a la hora de tratar las colocaciones en el aula (área temática, estructura formal, etc.) (Gómez Molina, 2004).

La autora Higuera (2004) señala que lo fundamental para enseñar colocaciones es que las actividades léxicas respondan a necesidades de comunicación del alumno. Por eso, conviene seleccionar áreas temáticas que

correspondan a la realidad de ellos. Es importante proponer actividades que despierten su interés y potencien su motivación.

Asimismo, se debe considerar la función comunicativa, es decir, los criterios para decidir qué léxico enseñar y los diferentes matices que una palabra puede aportar en ciertos contextos comunicativos. Es imprescindible que el alumno aprenda a utilizar las palabras adecuadamente. Para ello, es importante que se sientan motivados y que las actividades les produzcan un efecto de sentido.

Se deben tener presente los diferentes recursos didácticos como imágenes, dibujos, juegos lúdicos, mímicas, sinónimo, antónimo, asociogramas, etc., a fin de que el alumno pueda crear bloques de palabras y redes, y de esta manera, promover un aprendizaje dinámico y significativo. Es importante también que se considere el error como un fenómeno natural, inevitable y necesario. Se necesita tratarlos de forma integrada y contextualizada mediante la motivación continuada, la riqueza en la exposición a la lengua, la toma de conciencia, entre otros aspectos.

Para ello, la interacción con otros aprendientes es esencial. Cuando los aprendices practican en el aula, interactúan con otros estudiantes y sienten la necesidad de producir bien sus mensajes. Por eso, es importante que el profesor utilice estrategias motivadoras que hagan que el alumno esté relajado para expresarse espontáneamente y sin miedo al ridículo. Por lo tanto, es necesario proporcionarles a los discentes un aprendizaje que les permita notar la diferencia entre su producción y las formas aceptadas de la lengua meta y así favorecer la superación.

Para que haya un aprendizaje significativo es importante que su proceso sea sistemático y ordenado: de las tareas más simples a las más complejas. Es importante que haya una secuenciación didáctica relacionada no solo con la selección del contenido gramatical, sino también con la manera como se deben tratarlos en el aula puesto que este tipo de aprendizaje debe asociarse con el contexto lingüístico y nunca de forma aislada.

## **Conclusión**

Ningún aprendizaje se aprende de forma aislada o descontextualizada y ningún gran método de enseñanza será suficiente si los profesores no estamos a gusto para desarrollarlo. Por eso, debemos tener presente que la enseñanza de vocabulario en clases de segundas lenguas no solo debe consistir

en la enseñanza de forma y significado, sino también en sus posibilidades de combinaciones.

Las colocaciones, por tanto, son un importante instrumento didáctico que el profesor debe utilizar en el aula para que el alumno aprenda a combinar palabras y sepa utilizarlas adecuadamente. Su enseñanza es fundamental para facilitar la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el lexicon mental (Higueras, 2006b:38).

Para ello, el docente debe ofrecer una tipología de actividades que trabaje las colocaciones de forma comunicativa. Asimismo, debe provocar su uso, mediante actividades en las que sean los alumnos los que deban hacer sus propias producciones. Pues, como afirma Higueras (2004), el léxico no es un fin en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia lingüística del alumno.

Por último, cabe recalcar que las colocaciones en el aula ayudan al alumno a producir su discurso y a mejorar su fluidez. Su enseñanza promueve el desarrollo de la competencia léxica de los aprendices y hace que ellos se sientan más seguros para interactuar con los demás, ayudándolos a convertirse en un usuario autónomo de la lengua.

## Referencias bibliográficas

- CERVERO MARIA J; PICHARDO, F. (2003): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- CORPAS, G (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORPUS DEL ESPAÑOL. [en línea] < <http://www.corpusdelespanol.org/>>. Consulta: 24-agosto-2012.
- CORPUS DO PORTUGUÊS. [en línea] < <http://www.corpusdoportugues.org/>> Consulta: 24-agosto-2012.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): *Las unidades léxicas en español* [en Carabela]. Madrid: SGEL, 56, 27 - 50.
- HIGUERAS, M. (2004): *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* [en Carabela]. Madrid: SGEL.

- HIGUERAS, M. (2004): *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Madrid. Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- LAHUERTA GALÁN, J.; PUJOL VILA, M. (1993). *La enseñanza del léxico: Una cuestión metodológica*. [en Didáctica del español como lengua extranjera. L. Miguel y N. Sans (coors.)] Colección Expolingua. Fundación Actilibre, 117 – 138.
- .LEWIS, M. (1993) *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Boston: Thomas-Heinle.

## ANEJO I – Muestras de Explotaciones Didácticas

**Actividad: Las tareas domésticas...** (Asociar colocaciones con imágenes o dibujos, formar frases y trabajar con cómics para practicar las colocaciones)

1) ¿Qué hacen estas personas? Fíjate bien en las estructuras y haz las correspondencias.

|                                                                                     |                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
|    | <p>_____</p> <p><u>Fregar el suelo</u></p> |
|   | <p><u>Tender la ropa</u></p>               |
|  | <p><u>Lavar la ropa</u></p>                |



Coser la ropa



Fregar los platos



Limpiar el polvo



Planchar la ropa

2) Ahora vas a leer un texto extraído de internet. Fíjate bien en su contenido y haz lo que se te pide:



*Las tareas domésticas son una de las causas que más peleas provocan en las parejas. Y es que estamos en pleno siglo XXI, las cosas de la casa ya no son obligación de la mujer. Aquí hay que trabajar todos: madres, padres, hijos... Si no tenéis tiempo pero sí condiciones financieras, contratad a alguien y problema solucionado. Si no es así, repartiros las tareas de modo equitativo, sobre todo aquellas que ambos odiáis hacer.*

Texto adaptado. Disponible en: <<http://sexualidad.es.msn.com/fotos.aspx?cp-documentid=156382369&page=5>> Consulta: 07-septiembre-2012.

- a) En tu casa, ¿Quién hace las tareas domésticas? En caso de que seáis tú y tus familiares, ¿Cómo soléis repartirlas? Utiliza las expresiones anteriores:
- b) Ahora, en pareja, coméntalo con tu compañero. ¿En qué coincidís? Compartid las informaciones con el resto de la clase.
- c) ¿Qué te parece la idea de repartir las tareas domésticas de forma igual? ¿De qué manera crees que se puede organizarlas? Crea frases utilizando las expresiones de las tarjetas. Luego, comparte tu opinión con el grupo clase:

3) ¡Vamos a contar una historia! En pareja o pequeños grupos, observad la siguiente historieta de Mafalda y tratad de contar la historia. Utilizad algunas de las expresiones anteriores.



Quino. Disponible en: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/guia/es/p-fem-papelmujeres.html>



# ANÁLISIS DEL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EL MATERIAL DIDÁCTICO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Maria Solange de Farias

## Introducción

De modo general, la pronunciación se define como la producción y percepción de los sonidos del habla. Para Falcão (2010, p. 39) “la pronunciación puede ser entendida como el conjunto de los aspectos articulatorios y perceptivos de elementos segmentales (pronunciación de las vocales y consonantes) y suprasegmentales (entonación, acento, ritmo, pausa, velocidad de elocución) de una lengua”.

La importancia dada a la enseñanza de la pronunciación en las clases de Lengua Extranjera (LE) ha variado significativamente, desde el método de Gramática y traducción, donde no la enseñaban, hasta el Audiolingualismo cuyo objetivo principal era alcanzar una pronunciación muy cercana o idéntica a la de un nativo. En la década de los noventa, con el surgimiento de la enseñanza comunicativa, la pronunciación ha recuperando su importancia al dar supremacía a la comunicación oral (VICIEDO, 2007). Actualmente, hay un consenso entre profesores e investigadores de que sin una adecuada pronunciación la comunicación no ocurre, pues es ella la base de la comprensión y expresión oral y que su estudio debe abarcar sonidos, marcas acentuales y entonacionales para que haya una comunicación efectiva.

El material didáctico Enlaces - para jóvenes brasileños se utiliza en escuelas públicas de Mossoró-RN donde desarrollamos un *Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)* y pertenecen a obras referentes al *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Este manual está destinado al aprendizaje de estudiantes de la Enseñanza Media y orientado a desarrollar habilidades

y competencias necesarias al aprendizaje de una lengua extranjera y a la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Para conocer mejor el manual que se utiliza en las escuelas donde desarrollamos nuestro proyecto, propusimos, en esta investigación, analizar el abordaje de uno de los componentes fundamentales de la enseñanza del español: la pronunciación. Para ello, se identificó y se analizó cada una de las actividades de pronunciación presentadas a lo largo de la colección *Enlaces* para identificar si los aspectos segmentales y/o suprasegmentales del español se privilegia, así como la variante lingüística elegida y las implicaciones de esta elección.

Este artículo está dividido en dos capítulos. En el primero, hacemos un breve panorama sobre la didáctica de la pronunciación y su objetivo de enseñanza en las Lenguas Extranjeras; en el segundo, analizamos y discutimos los resultados del análisis de los elementos segmentales y suprasegmentales en el manual *Enlaces*.

## **1. La didáctica de la pronunciación y su objetivo de enseñanza**

Normalmente, por estar muy relacionadas, en la didáctica de las lenguas, pronunciación y fonética se confunden, sin embargo, se hace necesario diferenciarlas y aclarar la relación que estas mantienen entre sí y con la fonología. Como ya definimos anteriormente, la pronunciación es la producción y percepción de los sonidos del habla. Para Quilis (1999, p. 23) “la fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción.” Para Cantero (2003) “Al estudio de la forma material del habla, de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, de su producción y su percepción, se le llama *fonética*”. La aplicación de la fonética es la enseñanza de la pronunciación. De acuerdo con Cantero (2003), la fonología se ocupa de clasificar, del punto de vista lingüístico, los sonidos que intervienen en la comunicación humana y de describir como los sonidos se organizan en categorías funcionales.

Para Quilis (1999) la fonética y fonología son la materialización de los aspectos morfosintácticos y lexicosemánticos de una lengua y, por tanto, estarán presentes en cualquier descripción de una lengua. Para él (Ibib.), hay varias razones que justifican la importancia de estas dos ciencias dentro de los estudios lingüísticos, como, por ejemplo: a) en la corrección de los

defectos de pronunciación en los sonidos de una lengua (ortofónica); b) por facilitar el aprendizaje de segundas lenguas y c) dar alfabetos para las lenguas que no tienen un código escrito.

Según Cantero (2003), la implicación didáctica de la fonología es proporcionar un modelo de pronunciación basado en la fonología de la lengua, es decir, ofrecer una norma de pronunciación que permita al aprendiz reconocer o no los sonidos de acuerdo con su lengua materna y cuáles sonidos serán pronunciados espontáneamente por los aprendices.

Una consecuencia de la estrecha relación que hay entre pronunciación y fonética, y que acaba siendo foco de preocupación entre investigadores, es la confusión que hay entre la enseñanza de pronunciación y la corrección fonética. La enseñanza de la pronunciación es la enseñanza de estrategias y pistas que permiten al aprendiz percibir, entender e producir eficazmente un discurso oral y debería estar siempre presente en las actividades del salón de clase. La corrección fonética es un trabajo posterior a la enseñanza de la pronunciación; consiste en la elaboración de técnicas y estrategias de corrección aplicadas para sanar las dificultades de pronunciación que el profesor considera necesario corregir. Para Cantero (1998, p. 33) la corrección fonética es una

Rama de la *fonética* que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en L1, como en L2 o LE), según las normas de pronunciación correcta. La corrección fonética tradicional, eminentemente prescriptiva, parte de la idea de que los alumnos deben obedecer tales normas de pronunciación. [...] En los años 70 se crean nuevos métodos de corrección fonética que derivan de la idea de que la pronunciación correcta debe ser precedida por una correcta discriminación de los sonidos y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido.

Fue Cantero (1998) que creó el término didáctica de la pronunciación para diferenciar la enseñanza tradicional de la fonética (corrección fonética) de la enseñanza de la pronunciación en el método comunicativo, motivado por el hecho de que, en este abordaje de enseñanza, se propone una enseñanza global de la lengua y no más la enseñanza de sonidos y palabras aisladas.

Para enseñar la pronunciación de una lengua el profesor no necesita tener un profundo conocimiento fonético-fonológico, pero debe tener conocimientos básicos en esta área, igual a los que posee de lexicografía y gramática, por ejemplo. De entre estos conocimientos está la descripción

de los elementos segmentales y no segmentales de la lengua que enseña; estos conocimientos van a ayudarlo en la preparación de materiales para desarrollar la pronunciación de los alumnos y lo ayudarán a diagnosticar rápidamente las pronunciaciones inadecuadas de estos alumnos (OLIVE, 2005) y hasta mismo predecir las posibles dificultades que los aprendices presentarán en el proceso de aprendizaje de la pronunciación si hace un análisis contrastivo entre su lengua materna y la lengua meta.

Ya según Viciado (2007), para que el alumno consiga una buena expresión oral, el profesor debe tener una sólida formación y conocimientos de fonética, saber describir la lengua del estudiante (funcionamiento y organización de los sonidos, análisis contrastivo y estudio de la interlengua, tipología, jerarquía y progresión de errores), dominar la norma culta de la lengua que enseña y la complejidad de los fenómenos de la lengua hablada, como también dominar el uso efectivo de técnicas de enseñanza de la pronunciación y corrección fonética; solo así él estará preparado para ayudar al alumno a hacer un buen uso y una correcta interpretación de la lengua que aprende.

### *1.1. El objetivo de la enseñanza de la pronunciación en las clases de LE*

Para Iruela (2004), el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación en las clases de LE es facilitar al alumno el uso oral de la segunda lengua; los métodos y abordajes que valorizaron su enseñanza sabían de su importancia para el uso de la lengua. Al hacerse una retrospectiva sobre los objetivos de la pronunciación dentro de estos métodos y abordajes aplicados a la enseñanza de LE se observa que ellos estuvieron relacionados a conceptos clave: la inteligibilidad y acento extranjero.

La inteligibilidad es la capacidad de producir un discurso que sea entendido por otros participantes en un acto de habla. Iruela (2004) define inteligibilidad en función de la comprensibilidad y de la interpretabilidad. Segundo esta investigadora (Ibib., p. 180), la inteligibilidad es la cualidad que permite identificar las palabras en la cadena fónica. Esta puede ser una actividad fácil o difícil, depende de la cantidad de esfuerzo que hace el aprendiz. La comprensibilidad tiene relación con el reconocimiento del significado de las frases y requiere un conocimiento del vocabulario y de las estructuras gramaticales por el hablante; la interpretabilidad se refiere a la intención del hablante y al efecto que el hablante quiere dar a su enunciado.

Se dice que la pronunciación de un aprendiz tiene acento extranjero cuando en ella encontramos características que permiten a un hablante nativo reconocer que ella no es nativa, o sea, el hablante de una LE, en esta perspectiva, tendría que eliminar todos los elementos fónicos de su producción oral propios de su LM que no pertenecen a la lengua meta, tanto en los aspectos segmentales como suprasegmentales. Según Vicedo (2007), actualmente, la inteligibilidad es el objetivo principal en la enseñanza de la pronunciación y el acento extranjero queda en un plan secundario aunque no exista una base empírica que le de soporte a este objetivo. Se considera, en los estudios actuales, el acento extranjero como un fenómeno natural y característico de la interlengua del estudiante de LE.

Los aprendices también tienen objetivos diferentes en relación al aprendizaje de la pronunciación; para la mayoría, la inteligibilidad es suficiente por considerarse que hay errores que no afectan el entendimiento entre los interlocutores. Ya otros quieren aproximarse lo máximo posible de la pronunciación nativa. Las elecciones dependen de sus motivaciones personales, principalmente cuando se trata de profesores no nativos que van a enseñar la lengua extranjera que aprendieron.

Para Cantero (1998), el objetivo de la enseñanza de la pronunciación actual es la adquisición de la competencia fónica definida por él (Ibib.) como la capacidad que tiene el hablante de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua en todos sus niveles: sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonacionales.

Según Iruela (2004), los objetivos de la didáctica de la pronunciación en las variedades lingüísticas son: a) deshacer prejuicios sobre la existencia de variedades lingüísticas mejores o peores, b) llevar al conocimiento del alumno la existencia de las variedades lingüísticas del tipo geográfica, social y situacional, c) hacer que el alumno use la variedad que necesita y le interese.

Sobre las variaciones de la pronunciación en la enseñanza de español se hace necesario algunas aclaraciones; más de 350 millones de personas hablan español como primera lengua; es lengua oficial de 21 países (MUÑOZ et al., 2005), por tanto, una lengua hablada por tantas personas no podría ser uniforme. Estas diferencias afectan diferentes manifestaciones de la lengua: lexicales, morfológicas y sintácticas, fonéticas y fonológicas. Según Muñoz et al. (2005, p. 162), en español, encontramos múltiples variedades lingüísticas, o sea,

Diferentes conjuntos definidos de rasgos peculiares que caracterizan su uso por parte de unos y otros grupos de hablantes en virtud

de determinados factores: un sevillano y un burgalés no hablan de la misma manera aunque ambos se expresen en el mismo idioma, como tampoco una persona muy culta y otra que apenas tenga estudios; asimismo apreciamos diferencias considerables en la lengua que se emplea en la redacción de una noticia periodística y la de un poema lírico.

De acuerdo con Olivé (2005), normalmente, el material oral que acompaña los materiales utilizados en las clases de LE presentan una pronunciación que se dice neutra, o sea, no perteneciente a ninguna de las variantes lingüísticas que realmente se utiliza en la vida cotidiana de un nativo. Si estos materiales no contemplan informaciones referentes a este fenómeno, está en la mano del profesor rellenar estos huecos referentes a la forma de hablar de los métodos y la forma de hablar cotidiana.

Esta pluralidad lingüística genera una duda muy frecuente en la enseñanza de español: ¿cuál es la mejor pronunciación para enseñar en las clases de LE?

De acuerdo con Olivé (Ibid.), para la lingüística, todas las formas de hablar tienen la misma importancia y es la propia visión que el profesor tiene sobre la lengua que determina sus elecciones. Afirma aún que no son raros los profesores que enseñan solamente la norma de prestigio de la lengua; actuando así, de forma implícita, transmiten a sus alumnos la idea de que existe un mejor español. Sin embargo, “El profesor de español como Lengua Extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta” (OLIVÉ, 2005, p. 75). Al adoptar esta visión, él será capaz de mostrar a sus alumnos que existen diversas variantes y, consecuentemente, situará la variante adoptada por él dentro de las demás variedades existentes y ayudará a rellenar los huecos que existen entre lo que se enseña en las clases y lo que se habla en las calles.

Se hace necesario también que el profesor sepa que dentro de cada variante existe una norma culta y otras formas de hablar considerada coloquiales y vulgares; lo más lógico sería que el profesor enseñara la forma culta, independiente de la variante que utilice, será esa norma que permitirá al alumno actuar en las diversas situaciones comunicativas a que estará expuesto (VICIEDO, 2007).

## 2. Discusión de los resultados

El manual didáctico elegido para análisis en nuestra investigación es el manual Enlaces - Español para jóvenes brasileños utilizado actualmente en escuelas públicas de Mossoró y pertenecen a obras referentes al *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Este manual fue editado e impreso en São Paulo, está destinado al aprendizaje de estudiantes de la Enseñanza Media y orientado a desarrollar habilidades y competencias necesarias al aprendizaje de una LE y a la formación de ciudadanos críticos y autónomos. El manual Enlaces está compuesto por los volúmenes Enlaces 1 (OSMAN et al., 2010), Enlaces 2 (OSMAN, 2010a) y Enlaces 3 (OSMAN, 2010b) destinados a la 1ª, 2ª e 3ª serie respectivamente. Todos los volúmenes están divididos en ocho unidades. En el índice de cada unidad, los autores describen todos los contenidos que serán estudiados. Estos contenidos están agrupados entre las competencias y habilidades, funciones comunicativas, contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos y fonéticos) y género discursivo.

Abajo, en el cuadro 1, se resume todos los contenidos encontrados en estos volúmenes relacionados a la enseñanza de la pronunciación:

Cuadro 1- Distribución de los contenidos fonológicos por unidades

| UNIDADES<br>(volúmenes 1, 2 y 3,<br>respectivamente) | FONÉTICA Y ORTOGRAFÍA                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unidad 1:<br>Unidad 1:<br>Unidad 1:                  | -El alfabeto<br>-Sonidos de las consonantes: c, s, z.<br>-Reglas de puntuación: coma (,).                                                                  |
| Unidad 2:<br>Unidad 2:<br>Unidad 2:                  | -Sonidos vocálicos: a, e, o.<br>-Acentuación gráfica (I): palabras agudas y graves.<br>-Reglas de puntuación: dos puntos (:) y puntos suspensivos (...).   |
| Unidad 3:<br>Unidad 3:<br>Unidad 3:                  | -Sonidos de la consonante: ch, h.<br>-Acentuación gráfica (II): esdrújulas y sobresdrújulas.<br>-Reglas de puntuación: el punto (.) y el punto y coma (;). |
| Unidad 4:<br>Unidad 4:<br>Unidad 4:                  | - Sonidos de las consonantes: d, t.<br>-Acentuación gráfica: palabras monosílabas.<br>-Reglas de puntuación: las comillas (" ").                           |
| Unidad 5:<br>Unidad 5:<br>Unidad 5:                  | - Sonidos de las consonantes: g, j.<br>- Acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos.<br>-Reglas de puntuación: la raya(-) y el guión (-)      |

|           |                                        |
|-----------|----------------------------------------|
| Unidad 6: | - Sonidos de las consonantes: l, ñ.    |
| Unidad 6: | -Heterotónicos;                        |
| Unidad 6: | -No hay.                               |
| Unidad 7: | - Sonidos de las consonantes: r, rr.   |
| Unidad 7: | -Palabras con acentuación alternativa. |
| Unidad 7: | -No hay.                               |
| Unidad 8: | - Sonidos de las consonantes: ll, y.   |
| Unidad 8: | -No hay.                               |
| Unidad 8: | -No hay.                               |

Fuente: Osman et al. (2010, 2010a, 2010b)

En la presentación de los contenidos, se observa una preocupación por parte de los autores en hacer que el aprendiz tenga conocimientos principalmente de los aspectos segmentales de la pronunciación de la lengua española, ya que encontramos muchos contenidos relacionados a la enseñanza de los sonidos de las vocales y de las consonantes. No hay ejercicios para la práctica de la pronunciación de encuentros vocálicos (diptongos, hiatos y triptongos) que normalmente causan dificultades en el aprendizaje por los brasileños. No hay ninguna actividad que trabaje la entonación ni el ritmo; la preocupación relacionada a la enseñanza de los elementos no segmentales es simplemente pronunciar bien la sílaba tónica o átona de las palabras.

Sobre las actividades elaboradas para trabajar los elementos segmentales, se observa que ellas siempre se repiten: el sonido de la letra se presenta solamente a través de una tabla con palabras. Se pide que el alumno escuche con atención las palabras; luego, que las escuche una vez más y responda sí o no a las afirmaciones presentadas. Estas afirmaciones están basadas en las posibles dificultades que el alumno brasileño podrá presentar en el aprendizaje de las vocales y consonantes de la lengua española, como, por ejemplo: “La vocal ‘a’ antes de n o ñ como en España, andando y antes suena como las nasales en portugués; En las palabras médico y otro la vocal final ‘o’ suena como ‘u’, igual que en algunas regiones de Brasil; En español las letras ‘g’ y ‘j’ se pronuncian igual solo delante de las vocales e, i”. Tras contestar sí o no a las afirmaciones, se pide que el alumno repita las palabras de la actividad realizada. Hasta el final de la unidad uno del volumen 2 (OSMAN, 2010a), se trabaja el sonido de vocales y consonantes. A partir da unidad dos, se pasa a trabajar el único elemento no segmental: el acento que puede ser definido como la pronunciación con mayor intensidad de una sílaba determinada. Su enseñanza es importante porque el sentido



de una frase depende del acento porque este puede cambiar la categoría gramatical en uso; de la misma manera, los autores presentan una tabla con palabras, piden que los alumnos observen la sílaba destacada de las palabras y que contesten con sí o no las preguntas relacionadas con este tema; en otras actividades que trabajan con los heterotónicos, los autores piden que los aprendices señalen la sílaba tónica de las palabras en portugués y que las compare con las del español. En el volumen 3, solo se trabaja con la puntuación a través de la presentación de la regla y de ejercicios donde los alumnos escriben, en las frases presentadas, la puntuación que corresponda.

Se observa en el manual Enlaces 1 (OSMAN, 2010) un predominio del trabajo con los elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos) pero sin integrarlos al habla. Para Cantero (2003), existe una jerarquía fónica y la enseñanza del acento, del ritmo y de la entonación son los más importantes, dentro de la enseñanza de la pronunciación, porque son ellos que integran y organizan los sonidos del habla. En un nivel menor de importancia, se encuentran las consonantes y vocales, respectivamente. Sin embargo, en este manual, esta jerarquía no se respeta y tampoco los elementos segmentales, excepto el acento, se trabajan.

Un punto muy positivo en ese manual es el trabajo con las posibles dificultades de pronunciación específicas de brasileños estudiantes de español. De entre las dificultades propuestas por Masip (2010), el manual solo no trabaja las relacionadas con el emitir lentamente la “i” y la “u” de los diptongos crecientes como si fueran vocales abiertas, como en *siete* [sjéte] y *bueno* [bw̃lno]. De acuerdo con muchos teóricos, este trabajo específico facilita el aprendizaje de este grupo de estudiante. Masip (Ibid.) recomienda, para la superación de las dificultades en la adquisición de vocales y consonantes de la lengua española, una didáctica de prevención; desde el contacto inicial con los alumnos, el profesor debe hacer un diagnóstico inicial de cada aprendiz y a partir de él, utilizar actividades que trabajen las dificultades específicas del grupo.

Las actividades utilizadas para desarrollar la pronunciación de los alumnos, en general, no son las más adecuadas, porque las prácticas de los contenidos tanto de de acentuación como de puntuación, a pesar de exigir algo de reflexión del alumno al pedir que el observe y conteste sí o no a las afirmaciones propuestas, son presentadas a través de palabras aisladas y de frases sencillas. En relación a la enseñanza de los sonidos y letras, se percibe que estos se enseñan a través de palabras aisladas, sin un contexto y la práctica de los alumnos se realiza a través de ejercicios de repetición. Este

tipo de ejercicio son los de la enseñanza de la pronunciación del método audiolingual que se daba a través de la imitación, de la repetición y de la memorización para que el aprendiz consiguiera alcanzar una pronunciación muy cercana o idéntica a la de un nativo

Cantero (2003) recomienda que se evite trabajar con sonidos aislados porque, además de no ser comunicativo, trae pocos resultados positivos para la enseñanza de la pronunciación. La enseñanza de este elemento lingüístico debe realizarse a través del uso de frases y oraciones y ejercitando la entonación.

La variedad lingüística utilizada en este manual, es la del español *estándar*, una modalidad lingüística cercana a la norma culta que goza de prestigio frente a las variedades dialectales, de carácter más popular; en general, en los volúmenes de la colección, no se habla de variedades sociolingüísticas. En ninguna unidad hay ejercicios que trabaje con las diferencias de pronunciación existente en los 21 países que tienen la lengua española como lengua oficial. Según Olivé (2005), normalmente, el material oral que acompaña los materiales utilizados en las clases de LE presenta una pronunciación que se dice neutra, es decir, es una pronunciación que no pertenece a ninguna variante lingüística que realmente se utiliza en la vida cotidiana de un nativo.

De acuerdo con Olivé (Ibid.), para la lingüística, todas las formas de hablar tienen la misma categoría e importancia, y el papel del profesor también es mostrar a sus alumnos que existen diversas variantes y situar la variante adoptada por él dentro de las demás variedades existentes.

Es muy importante que el alumno tenga un buen conocimiento de la gramática, de contenidos socioculturales y un amplio dominio del vocabulario de la lengua que aprende, sin embargo, si en una situación comunicativa no es capaz de hacerse entender, ni de comprender lo que un nativo dice, de nada valdrá los otros conocimientos adquiridos.

## Conclusiones

La importancia dada a la enseñanza de la pronunciación y el modo de enseñarla ha variado mucho dentro del desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras. Actualmente los profesores de lenguas tienen cada vez más consciencia de la importancia de la pronunciación y del lugar que ella debe tener en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. La gran mayoría ya

comparte la idea de que sin una adecuada pronunciación la comunicación no puede ocurrir, pues ella es la base de la comprensión y expresión oral y que su estudio debe abarcar sonidos, marcas acentuales y entoacionales. Por tanto, la enseñanza de pronunciación debe tener la misma atención que reciben los demás contenidos lingüísticos presentes en los currículos de los cursos. Al profesor cabe también el papel de enseñar todos los elementos de la pronunciación, auxiliado por un buen material didáctico.

A pesar de este panorama positivo sobre la enseñanza de la pronunciación en las clases de español como LE, tras analizar el manual utilizado en escuelas públicas de Mossoró concluimos que su enseñanza sigue teniendo poco espacio dentro de los manuales de lenguas extranjeras y que no reciben el mismo tratamiento dado a la enseñanza de los contenidos gramaticales, lexicales y socioculturales. Las actividades están más dedicadas a la enseñanza de los elementos segmentales y son elaboradas a través de palabras aisladas, sin un contexto y la práctica de los alumnos se realiza a través de ejercicios de repetición. El único elemento segmental que se enseña es el del acento. Así no hay ninguna actividad sobre la entonación, ritmo, pausa y velocidad de elocución.

La variedad lingüística utilizada en este manual es la del español *estándar*. No se habla de variedad sociolingüística y las implicaciones son desastrosas, pues el alumno deja de conocer otras variedades dialectales del español y piensan que hay un mejor español. Cuanto más variedades conozca el aprendiz, más competente será en la lengua que estudia.

## Referencias bibliográficas

CANTERO, Francisco José. Conceptos clave en lengua oral. In: Mendoza, Antonio (Org.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998.

\_\_\_\_\_. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: Mendoza, Antonio (org.). **Didáctica de la lengua y la literatura**. Madrid: Prentice Hall, 2003.

FALCÃO, Carla Aguiar. Ensino dos elementos supra-segmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: GOMES, A. T. (org.). **Estudos de Língua Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

- IRUELA, Agustín. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- MUÑOZ, Ignacio Bosque; et al. **2º Lengua Castellana y Literatura**. Madrid: Akal, S. A., 2005.
- OLIVÉ, Dolors Poch. Los contenidos fonético-fonológicos. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua(L2)/ lengua extranjera(LE)**. 2 ed. Madrid: SGEL, 2005.
- OSMAN, Soraia et al. **Enlaces 1 – Español para jóvenes brasileños**. 2 ed. São Paulo: MACMILLAN, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Enlaces 2 – Español para jóvenes brasileños**. 2 ed. São Paulo: MACMILLAN, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Enlaces 3 – Español para jóvenes brasileños**. 2 ed. São Paulo: MACMILLAN, 2010b.
- QUILIS, Antônio. **Tratado de fonología y fonética españolas**. 2 ed. Madrid: Editorial Gredos, 1999.
- VICIEDO, Lidia Usó. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. 780f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007.

# LA DESPEDIDA EN HABLANTES NATIVOS DE ARGENTINA, BRASIL Y HOLANDA

*Pablo Andrés Rothammel*

## **Introducción**

Este trabajo surge a partir de la inquietud por indagar acerca de la estrecha vinculación existente entre la lengua y la cultura y los modos en que se construyen los patrones de comportamientos que guían las interacciones de los hablantes de distintas sociedades.

Para ello se ha seleccionado un acto de habla: la despedida, con el propósito de mostrar y conocer así algunas de las múltiples posibilidades de realización de éste en diferentes lenguas. Se ha buscado una situación eje disparadora y se la ha analizado a través de producciones coloquiales de hablantes de español -en su variedad rioplatense-, de portugués -brasileño- y de holandés del sur. Estas producciones fueron solicitadas a hablantes nativos, quienes las escribieron de manera espontánea para tratar de reflejar fielmente las manifestaciones lingüísticas propias.

La selección del material fue impulsada por lazos profesionales o afectivos con dichas lenguas, de hecho en una oportunidad se le ha dado clases a una aprendiente holandesa de E/L2 y se reconoce una simpatía por el PB (portugués brasileño) dado el lugar de residencia del autor de este trabajo.

Se ha llevado a cabo el análisis pragmático a partir del enfoque comunicativo de Lourdes Miquel, que considera la estrechísima relación de la lengua con la cultura. Esta relación determina la producción de sentidos sociales y las formas de comportamientos que regulan las interacciones de las comunidades de habla. Además, se ha tomado el modelo propuesto por Victoria Escandell Vidal para estudiar los componentes de la estructura de un acto de habla. Éste permite que se lo recorra desde varios ángulos

para aproximarse a la mayor cantidad de efectos de sentido logrados en esta situación de uso particular del lenguaje.

Por último, se busca reflexionar sobre las implicancias de estos haceres para la enseñanza del español como lengua extranjera a los fines de optimizar los métodos y los recursos para que la tarea didáctica entre el profesor y el alumno se desarrolle de manera eficaz y significativa.

### **Algunas consideraciones teóricas**

Antes de llevar a cabo una presentación de las diferentes expresiones lingüísticas que se consideran para dar cuenta del uso en diversas culturas de la función comunicativa de la despedida, se realizarán unas breves consideraciones teóricas. Éstas permitirán precisar el marco desde donde se visualizan y se analizan las prácticas lingüísticas portadoras de significados sociales. Además son disparadoras de diversas acciones que trascienden la esfera del lenguaje y permiten repensar la impronta de sus usos y sus vinculaciones con los patrones de cada cultura.

Para comenzar, se cita a Lourdes Miquel quien, en el marco del enfoque comunicativo, revisa las nociones de la lengua y de la cultura -con una fuerte impronta estructuralista y tradicional- y enfatiza la necesidad de concebir los signos lingüísticos en su estrecha vinculación con la cultura. Así, el uso de la lengua se encuentra relacionado con patrones particulares que se manifiestan de manera singular en cada cultura e implican representaciones, comportamientos, ritos, convenciones, creencias, expectativas, sobreentendidos y metáforas colectivas que forman parte de los intercambios comunicativos y colaboran o dificultan las interacciones. De este modo, no basta sólo con saber el conjunto de reglas morfosintácticas y el léxico propio de una lengua, sino que es necesario alcanzar una “*competencia comunicativa*”.

Victoria Escandell define la competencia comunicativa como “*el conocimiento interiorizado que un hablante tiene de su lengua y de sus condiciones de uso*” (Escandell Vidal, 2004: 1). Así, la comunicación se encuentra atravesada por un conjunto de saberes cuya puesta en juego implicaría el conocimiento de un idioma. Éstos exceden el conocimiento del léxico y las reglas de la gramática y se encuentran relacionados con el conocimiento de las normas culturales y operaciones propias del sistema cognitivo.

Por lo dicho, es necesario detenerse, entonces, en el aspecto de la subcompetencia sociocultural ya que ésta implica el dominio de reglas

sociolingüísticas y diversas prácticas culturales de uso común, que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos. Este uso común permite establecer una “zona de intersección” de todos los hablantes de una lengua” que incluye los imaginarios y patrones de conducta compartidos ya mencionados. También, una “zona de actuación” ya que fija y determina cómo se deben comportar en cada situación comunicativa. Y es, ciertamente, una “zona de interpretación” pues si los presupuestos culturales y las expectativas de comportamiento se cumplen, se evita la incertidumbre entre los interlocutores y la comunicación se hace más “transparente.” (Miquel, 1997).

Desde esta perspectiva, y retomando la propuesta de Victoria Escandell, en *Aportaciones de la Pragmática*, el uso de la palabra supone no sólo la puesta en marcha de un código particular sino “*un tipo de comportamiento por el que el individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente de otro individuo*”(Escandell Vidal, 2004b: 2). De hecho, los enunciados por los que se llevan a cabo nuestras interacciones son producidos con intenciones precisas, responden a determinados contextos comunicativos y adquieren dimensiones nuevas que sobrepasan los significados establecidos por el código de la lengua.

Este exceso de sentido, resultado de procesos de inferencia que llevan a cabo los participantes de un intercambio, también comunica. Va más allá de lo que se dice literalmente y está íntimamente relacionado con los factores del proceso comunicativo (emisor, destinatario, situación, enunciado) y sus relaciones (intención, distancia social) ya que determinan el modo de funcionamiento de estas interacciones.

Lo dicho anteriormente acerca de los usos intencionales del lenguaje y los excesos de sentido, permite agregar la noción de actos de habla. El uso de la palabra implica no sólo la transmisión de información sino que ésta repercute en forma de haceres sociales, es decir, de acciones orientadas a un oyente en una situación precisa. Ante las diversas intenciones comunicativas aparecen diferentes tipos de actos verbales: petición, saludo, consejo, declaración, despedida, etc.

Los actos de habla están constituidos por tres componentes básicos: el *núcleo* que expresa la intención comunicativa, los *apelativos* que sirven para captar la atención del destinatario y los *apoyos* que actúan mitigando o intensificando las acciones verbales. (Escandell Vidal, 2004).

Estos actos adquieren sentidos y conforman rituales que funcionan de acuerdo al conjunto de convenciones y reglas que cada sociedad

establece. Por ello, desde una visión que excluye la estandarización de pautas y patrones de comportamiento, surgen los actos de habla cargados con las singularidades que cada cultura les confiere.

### **Análisis de la “despedida” en el marco de tres culturas: argentina, brasileña y holandesa (sur)**

Para llevar a cabo esta instancia de la investigación se presentan las intervenciones de los hablantes que dan muestra de las diferentes actuaciones socio-pragmáticas ante un mismo acto de habla: despedir de la propia casa a una visita.

Se comienza con la descripción de la circunstancia que posibilitó la formulación de los diálogos elegidos. Luego, se realiza el análisis de los componentes del acto de habla y se recortan frases de los parlamentos de los hablantes de cada lengua que dan cuenta de los patrones de cada cultura.

### **Situación a partir de la cual se originaron los diálogos**

*“Estoy en casa con un amigo, pero necesito acostarme porque tengo que levantarme temprano al día siguiente. ¿Qué le digo para que ese vaya? ¿Cómo se lo digo?”*

En esta situación elegida, tanto los emisores como los destinatarios, se encuentran a una misma “altura”. Entre ellos no hay distancia social o jerárquica alguna para la constitución de los roles de cada uno, ya que ambos comparten una relación familiar y afectiva: son amigos.

En cuanto a la circunstancia que rodea los actos de enunciación, es posible decir que los entornos culturales y sociales diversos, actúan determinando el desarrollo de estos actos de habla. De hecho, los comportamientos, las expectativas y las respuestas del hablante holandés difieren de los del hablante argentino y del brasileño. Es decir, los patrones de cada interlocutor sustentan estos usos, los explican y permiten determinar los grados de lo dicho y lo supuesto como así también, los procesos de inferencias que activan los interlocutores.



## Determinación de la estructura de la despedida

Siguiendo la propuesta de Victoria Escandell, la despedida en nuestra cultura presenta las tres partes constitutivas de la estructura de todo acto de habla. De hecho, en español, cuando se necesita despedirse de los invitados, se acude a un repertorio de fórmulas verbales convenidas que tanto anfitrión como visitante conocen y ponen en práctica.

Con respecto a los apelativos, si bien éstos no se encuentran siempre explícitos en nuestros diálogos, su presencia favorece el efecto pretendido. En cuanto al núcleo, la perspectiva está orientada mayormente hacia el hablante; el efecto de esta unidad comunicativa se encuentra modificada por diversos apoyos. Los mitigadores aparecen para atenuar los impactos negativos que puede causar el hecho de solicitarle a un amigo que abandone nuestra casa. Los intensificadores no son frecuentes ya que los insultos y las amenazas dificultarían una despedida cortés.

## Componentes del acto de habla en las tres lenguas

### *Los apelativos*

- En los casos de español encontramos estos ejemplos:

F: \_ ¡Che, mirá la hora que es!...

V: \_ ¿Viste? Es una receta que me pasó mi abuela...Me salieron ricos, y eso que no te esperaba. Te la mando por mail mañana.

P: \_ Viste cómo sos, te vas a perder los detalles...

- En el diálogo holandés parece ser poco frecuente el uso de estos elementos de apertura ya que “aparentemente” no se estiman necesarios para lograr los fines comunicativos.
- En las muestras brasileñas:

C: \_ Cara, não tinha notado que era tão tarde!...

C: \_ ¡Che, no me había dado cuenta que es tan tarde!...

- En español, la despedida se encuentra orientada hacia al hablante y a sus necesidades. Pero debido a convenciones lingüísticas de uso, la despedida como “ritual” es un acto de habla que requiere más escenas que en el holandés para completarse: desde que se instaure el momento de la despedida hasta que se lleva a cabo, se suceden otras acciones que retrasan la instancia final. Las estrategias empleadas son la justificación y el uso del imperativo.

“F: \_Bueno, unos mates más y basta, ¡que me despabila y mañana tengo que laburar!”

“V: \_Contáme rápido mientras preparo las cosas para mañana.”

“V: \_ Bueno, bueno, hacéla corta y contáme en qué quedaron.”

“V: \_¡Que se repita, pero parto a mi casa!”

- En portugués brasileño, también se observa la misma tendencia orientada hacia el hablante. Destacamos la utilización de estrategias que instituyen un rodeo que se aproxima a la insinuación a través del uso de actos de habla indirectos. Éstos manifiestan el alto grado de cortesía que implica la puesta en marcha de procesos de inferencia: a mayor grado de indirección, mayor es el grado de cortesía.

“C: \_Bá, amanhã tenho que acordar tri-cedo...”

“C: \_Uh, mañana me tengo que levantar re-temprano...”

“C: \_Cara, não tinha notado que era tão tarde!...”

“C: \_¡Che, no me había dado cuenta que es tan tarde!...”

“J: \_Acho que vou pra cama cedo hoje. Tou supercansada.”

“J: \_Me parece que me voy a la cama temprano hoy. Estoy re-cansada.”

“J: \_Que saco! Amanhã tenho que acordar cedinho, tenho um monte de prova pra corrigir.”

“J: \_¡Qué macana! Mañana me tengo que levantar tempranito, tengo un montón de exámenes que corregir.”

“L: \_Amanhã tenho um dia cheio.”

“L: \_Mañana tengo un día lleno.”

“L: \_ Hoje trabalhei um monte, estou morrendo de cansaço.”

“L: \_ Hoy trabajé un montón, me muero de cansancio.”

- En holandés, igualmente vemos la perspectiva orientada hacia el hablante y las normas de cortesía regulan la conducta interesada hacia el oyente. Con respecto al empleo de estrategias, la sugerencia cambia por la explicitación de las necesidades del hablante que implican al oyente directamente. El grado de direccionalidad en lo dicho literalmente establece también un alto nivel de cortesía.

“E: \_Dat is jammer, maar ik ben erg moe. Moet jij morgen ook vroeg op?”

“E: \_Sí, es una lástima, pero estoy muy cansada. ¿Vos también tenés que levantarte temprano mañana?”

“E: \_... Ik ga nu naar bed, denk ik.”

“E: \_...Yo me voy a dormir ahora, creo.”

#### *Los apoyos*

- En cuanto al uso de mitigadores, en el español se halla una gran cantidad de estos elementos porque el hablante busca sostener su imagen positiva congraciándose con el invitado. Éste, en algunas oportunidades para mantener o resarcir la suya, intenta atender los intereses del anfitrión.

“F: \_ Bueno, unos mates más y basta, ¡que me despabila y mañana tengo que laburar!”

“V: \_...y eso que no te esperaba.”

“P: \_...me voy porque sé que mañana te levantás temprano, yo por suerte trabajo a la tarde.

V: \_ No, está bien, no te preocupés, si fuera sábado no tendría problemas, tengo una semana de locos...”

- Las mitigaciones en el caso del hablante brasileño también se manifiestan como justificaciones y coloboran con el cuidado de su imagen positiva. Las expresiones que indican un lamento ante la situación manifiestan la intención del dueño de casa de que el invitado no lleve a cabo inferencias incorrectas que atenten contra las relaciones interpersonales entre ellos.

“C: \_Bá, amanhã tenho que acordar tri-cedo...”

“C: \_Uh, mañana me tengo que levantar re-temprano...”

“J: \_Que saco! Amanhã tenho que acordar cedinho, tenho um monte de prova pra corrigir.”

“J: \_¡Qué macana! Mañana me tengo que levantar temprano, tengo un montón de exámenes que corregir.”

“L: \_Amanhã tenho um dia cheio.”

“L: \_Mañana tengo un día lleno.”

“J: \_Ih, como tá tarde! Nem percebi...”

“J: \_¡Uy, cómo se hizo tarde! Ni me di cuenta...”

“L: \_ Hoje trabalhei um monte, estou morrendo de cansaço.”

“L: \_ Hoy trabajé un montón, me muero de cansancio.”

- En holandés, por el contrario, si bien notamos el uso de justificaciones que van aproximando el momento de la despedida entre los amigos, las fórmulas pronunciadas se muestran claramente, de manera más directa. Este reconocimiento de la intencionalidad a partir de la ausencia de actos de habla indirectos no anula la cortesía. De hecho, los parámetros de variación cultural justifican estas prácticas. Ambos cuidan su imagen ante el otro ya que conocen las necesidades de cada uno y las prácticas lingüísticas que deben acompañarlas.

“H: \_Nee, dank je. Ik zal zo gaan.”

“H: \_No, gracias. Me voy en un ratito.”

“H: \_Ja, ik moet vroeg beginnen met werken en heb een presentatie 's ochtends.”

“H: \_ Sí, también, tengo que empezar a trabajar temprano y tengo una presentación en la mañana.”

“H: \_Ja, ik ga nu naar huis. Dank je wel voor deze avond. «

“H: \_ Sí, me voy ahora a casa. Gracias por la noche.”

“E: \_Dan wens ik je veel succes. Ik ga nu naar bed, denk ik. “

“E: \_Te deseo mucha suerte entonces. Yo me voy a dormir ahora, creo.”

## Conclusión

En el recorrido contrastivo de los diferentes diálogos en torno a la función comunicativa de la despedida perteneciente a hablantes de lengua española, portugués- brasileño y holandés, se ha desglosado y analizado la estructura del acto de habla de la despedida según el marco teórico elegido.

Para ello se ha recogido las expresiones lingüísticas pertinentes y las contrastamos para mostrar el juego particular de los elementos estructurantes de un acto de habla que se ponen de manifiesto en cada cultura.

Se han considerado los factores pragmáticos de la “despedida” y las relaciones que establecen sus elementos. Además, la perspectiva del acto de habla, los grados de indirección y los movimientos de apoyo que aparecieron como distintas estrategias que sustentaron la finalidad comunicativa del acto de habla.

A partir de lo realizado, es posible proponer algunas consideraciones que no tienen la intención de proponerse como generalizaciones ya que sabemos que las muestras son escasas para tal fin. Por eso, solo se ha intentado comprender y explicar los diferentes comportamientos lingüísticos que reflejan las interacciones sociales. La construcción a través de la palabra evidencia también la arbitrariedad del entramado cultural, social y pragmático. Por ello es necesario poseer la competencia comunicativa para desenvolverse de manera eficiente en todos los contextos.

- La gran mayoría de los hablantes decidió la implementación de estrategias convencionales indirectas para formular la despedida. Éstas estaban orientadas hacia el hablante y se encontraban atenuadas por mitigadores que cuidaron la imagen positiva del anfitrión. Hay que aclarar que en el caso holandés no sucedió lo mismo, porque en dicha lengua existe la tendencia a formular la despedida cuidando la imagen y la relación de ambos interlocutores.
- Se sabe que las normas de cortesía actúan permanente en la despedida con mayor o menor intensidad. Aunque el holandés es más directo, no por ello se muestra como menos cortés.; en cambio el brasileño utiliza giros que insinúan la complacencia hacia el oyente. Si bien el argentino mitiga con menos frecuencia, esto no implica la descortesía ya que para todos los ejemplos existen patrones socio-pragmáticos y culturales que permiten y regulan sus usos.

Luego de haber esbozado algunas apreciaciones acerca del funcionamiento de la “despedida” en las tres lenguas, es posible arriesgar las implicancias de estos haceres verbales como transmisores de modelos culturales a tener en cuenta para la enseñanza de una L2.

La Pragmática pone a nuestro alcance una serie de herramientas y propuestas metodológicas para comprender los diversos mundos que

subyacen en las experiencias comunicativas. De este modo, el acento no recae sólo en lo dicho literalmente sino en ese plus de valoraciones que cada sociedad construye de manera arbitraria y particular.

El estudiante de una L2 cuenta así con un repertorio de fórmulas y modos de interacción que le permiten una actuación competente acorde al ámbito en el que se desenvuelva.

Para finalizar, se citan las palabras de Lourdes Miquel:

No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba “camaleonizarse”, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas. (2004, p.5)

## Bibliografía

FERNÁNDEZ SILVA, Claudia. *Enfoque pragmático en los estudios del lenguaje*. (Apuntes de Cátedra, sin editar). Madrid, 2005.

MIQUEL, Lourdes “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. En *Frecuencia L* N° 5. Edición-e en REDELE N°2, octubre de 2004.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/index.shtml> (consultado en 25/04/2008)

MIQUEL, Lourdes “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. En *Frecuencia L* N° 5. Edición-e en REDELE N°2, octubre de 2004.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/index.shtml> (consultado en 25/04/2008)

VIDAL ESCANDELL, VictoriA. “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”. EN: *Revista Española de Lingüística* , N° 25 (1995), pp. 31-66.

<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/public.htm> (consultado en 23/04/2008)

\_\_\_\_\_. “Aportaciones de la Pragmática”. En: *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198.

<http://www.uned.es/dpto-len-esp-y-lin-gral/escandell/public.htm>  
(consultado en 26/04/2008)

\_\_\_\_\_. "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". En:

<http://www.uned.es/dpto-len-esp-y-lin-gral/escandell/papaers/Competencia> consultado en 26/04/2008)

## Anexos

En este apartado transcribimos las producciones de los hablantes nativos que nos permitieron realizar el presente trabajo.

*Hablante argentino 1:*

*Es domingo a la noche, cenamos unas pizzas con unos amigos en casa. Tomamos fernet, café y después preparamos unos mates. Charlamos de política y de fútbol, se hace tarde y al día siguiente F tiene que levantarse temprano para ir a trabajar.*

F: \_ ¡Che, mirá la hora que es!...

R: \_ No tengo ni idea, pero, hace tanto que no nos vemos...

F: \_ ¡Sí, hay que juntarse más seguido!

R: \_ Pasa que uno siempre anda a las apuradas... ¿Por qué no calentás la pava?

F: \_ Bueno, unos mates más y basta, ¡que me despabila y mañana tengo que laburar!

R: \_ Está bien, yo encima tengo que estar a las 7 en Rentas...

(Después de tomar unos mates, F bosteza y R se levanta y va al baño)

R: \_ Muy rico todo, el fernet, el café y los mates... ¡que se repita, pero parto a mi casa!

F: \_ ¡Cuando quieras lo volvemos a repetir! ¡Cuidáte, y nos estamos llamando!  
(Se abrazan y se palman la espalda y se separan.)

*Hablante argentino 2:*

*Es domingo a la noche, P llega a la casa de V sin avisar a la hora de la cena. V prepara fideos mientras charlan sobre lo acontecido en los últimos días. Se hace tarde y al día siguiente V se tiene que levantar temprano para ir a trabajar.*

P: \_ ¡Qué buenos los fideos que hiciste con hongos!

V: \_ ¿Viste? Es una receta que me pasó mi abuela...Me salieron ricos, y eso que no te esperaba. Te la mando por mail mañana.

P: \_ Dale.

V: \_ ¿Querés que tomemos unos mates?

P: \_ Bueno, así te cuento cómo me fue con Marcelo...

V: \_ ¿Qué, lo viste? Contáme rápido mientras preparo las cosas para mañana.

P: \_ ¡No sabés lo lindo que estaba! Fuimos a tomar un café y me contó de su divorcio, de los líos que le hace su ex por las cosas del departamento, por la tenencia del lorito y los muebles heredados de su abuela, etc...

V: \_ Bueno, bueno, hacéla corta y contáme en qué quedaron.

P: \_ Viste cómo sos, te vas a perder los detalles...

V: \_ Es que quiero saber la mejor parte...

(P en 10 minutos le resume el encuentro con Marcelo mientras V le dice que el agua se acabó. P va juntando su bolso y su campera y ambas se dirigen a la puerta)

P: \_ Che, muy rico todo y gracias... me voy porque sé que mañana te levantás temprano, yo por suerte trabajo a la tarde.

V: \_ No, está bien, no te preocupés, si fuera sábado no tendría problemas, tengo una semana de locos...

P: \_ Llamáme un taxi, ¿vendrá en 10 minutos, no?

V: \_ ¡Uf, con el frío que hace y la demora que hay!, pensé que habías venido en el auto...

(A los 15 minutos llega el remis, se abrazan y se besan.)

P: \_ Te llamo y arreglamos para el fin de semana que viene.

*Hablante brasileño 1:*

*Mas eu evito dizer diretamente pra ele ir embora. Tento deixar claro que eu preciso que ele vá pra sua casa, por exemplo, fazendo algum comentário do tipo:*

C: \_ Bá, amanhã tenho que acordar tri-cedo...

Ou, olhando o relógio:

C: \_ Cara, não tinha notado que era tão tarde!...

*Geralmente comentários como esses são suficientes pra que a pessoa perceba que já está na hora dela ir embora. Acho que nunca precisei ter que dizer pra um amigo ir embora.*



*Depende de la situación. Pero evito decirle directamente que se vaya. Intento dejarle claro que necesito que se vaya a su casa, por ejemplo, haciendo algún comentario del tipo:*

C: \_Uh, mañana me tengo que levantar re-temprano...

O, mirando el reloj:

C: \_¡Che, no me había dado cuenta que es tan tarde!...

*Generalmente comentarios como esos son suficientes para que la persona se dé cuenta que ya es la hora de que se vaya. Creo que nunca he necesitado tener que decirle a un amigo que se vaya.*

*Hablante brasileño 2:*

*É complicado, porque é chato ter que correr alguém de casa, principalmente se é algum amigo. Se bem que, se a pessoa for mesmo um amigo, é bem provável que ela tenha tato pra perceber que está na hora de voltar pra sua casa. Pra isso acontecer, às vezes basta fazer algum gesto ou comentário, como olhar as horas, bocejar, fazer alusão a algum compromisso:*

J: \_Acho que vou pra cama cedo hoje. Tou supercansada.

J: \_Ih, como tá tarde! Nem percebi...

J: \_Que saco! Amanhã tenho que acordar cedinho, tenho um monte de prova pra corrigir.

*Es complicado, porque es feo tener que “expulsar” a alguien de casa, principalmente si es algún amigo. Si la persona es un amigo en serio, es muy probable que tenga “tacto” (sensibilidad) para darse cuenta de que es la hora de volverse a su casa. Para que eso ocurra, a veces es suficiente hacer algún gesto o comentario, como mirar la hora, bostezar, hacer alusión a algún compromiso:*

J: \_Me parece que me voy a la cama temprano hoy. Estoy re-cansada.

J: \_¡Uy, cómo se hizo tarde! Ni me di cuenta...

J: \_¡Qué macana! Mañana me tengo que levantar tempranito, tengo un montón de exámenes que corregir.

*Hablante brasileiro 3:*

*O melhor jeito de que alguém vá embora é fazendo com que essa pessoa se dê conta indiretamente que está atrapalhando. Para isso muitas vezes a gente precisa fazer certos comentários, não de forma direta, é claro, caso contrário pode-se magoar a visita. Gestos também ajudam bastante. Dar uma olhadinha “estratégica” no relógio, sem dúvida, é muito prático, assim como bocejar repetidamente. Se não tem jeito, aí a gente apela pra frases do tipo:*

*L: \_Amanhã tenho um dia cheio.*

*L: \_ Hoje trabalhei um monte, estou morrendo de cansaço.*

*L: \_ Já estou com preguiça pelo dia de amanhã.*

*Não me lembro de ter realmente precisado dizer a um amigo que fosse embora. Ainda bem, porque deve ser muito chato.*

*El mejor modo de que alguien se vaya es haciendo con que esa persona se dé cuenta indirectamente de que está molestando. Para eso muchas uno necesita hacer ciertos comentarios, no de forma directa, claro, de lo contrario se la puede resentir a la visita. Gestos también ayudan mucho. Dar una mirada “estratégica” al reloj, sin duda, es muy práctico, así como bostezar repetidamente. Si no hay caso, ahí uno apela a frases del tipo:*

*L: \_Mañana tengo un día lleno.*

*L: \_ Hoy trabajé un montón, me muero de cansancio.*

*L: \_Ya tengo pereza por el día de mañana.*

*No me acuerdo de haber, realmente, necesitado decirle a un amigo que se fuera. Menos mal, porque debe ser muy desagradable.*

*Hablante holandés:*

*Zondagavond, rond een uur of 7 komt H op bezoek. Ik heb net met mijn familie gegeten en ben nog aan het opruimen. Ik maak thee voor ons beiden en samen gaan we naar de woonkamer alwaar we samen naar een show op TV kijken. Ondertussen kletsen we veel en eigenlijk besteden we niet veel aandacht aan het programma. H komt bijna iedere zondag en we gebruiken de tijd om gezellig te kletsen en de week te bepraten. Ook mijn moeder zit bij ons in de kamer. H komt als sinds dat zij 8 jaar oud is bij ons thuis en is dus erg eigen. Om 22 uur staat mijn moeder op en gaat zij*

naar bed. Ik drink nog wat thee met H. Ik merk dat ik moe begin te worden en ik moet de volgende dag vroeg op. Het is 23 uur.

*Domingo por la tardecita, a las 19 horas, viene H de visita. Justo E ha terminado de cenar con su familia y está limpiando los platos todavía. Prepara un té y juntas van al living, donde miran un show en la televisión. Mientras tanto hablan mucho, y no le prestan mucha atención al programa. H viene casi todos los domingos y usan estos tiempos para charlar y chusmear sobre la semana pasada. También su mamá se sienta con ellas. H viene desde que ella tenía 8 años, así que es como parte de la familia. A las 22 horas su mamá se levanta y se va a dormir. E toma un otro té con H. Se da cuenta de que está bastante cansada y que el próximo día tiene que levantarme temprano. Son las 23 horas.*

E: \_ Wat een mooie show...ik heb er niet veel van gezien, maar zo kletsen we weer lekker bij

H: \_Ja, de show was erg leuk, jammer dat hij is afgelopen. En ik weet weer alles van jouw leventje

E: \_Wil je nog wat thee?

H: \_Nee, dank je. Ik zal zo gaan.

E: \_Dat is jammer, maar ik ben erg moe. Moet jij morgen ook vroeg op?

H: \_Ja, ik moet vroeg beginnen met werken en heb een presentatie 's ochtends

E: \_Het is een belangrijke presentatie?

H: \_Nee, dat niet, maar ik moet wel erbij aanwezig zijn.

E: \_Dan wens ik je veel succes. Ik ga nu naar bed, denk ik.

H: \_Ja, ik ga nu naar huis. Dank je wel voor deze avond.

E: \_Jij ook bedankt! Ik vond het erg gezellig dat je er was. Zie ik je snel weer?

H: \_Ja, ik bel je nog deze week en sowieso ben ik er volgende week zondag weer.

E: \_Zelfde tijd, zelfde plaats?

H: \_Ja, is goed. (We omhelzen elkaar en ik loop met haar mee naar de auto. Daar zwaai ik haar uit.)

E: \_Dag !

H: \_Tot snel!

E: \_¡Qué lindo que fue el show!...No vi mucho, pero así podemos charlar y contarnos sobre nuestras vidas.

H: \_ Sí, el show estuvo buenísimo, lástima que se terminó. Y ahora estoy al tanto de tu vida.

E: \_¿ Querés otro té ?

H: \_ No, gracias. Me voy en un ratito.

E:\_Sí, es una lástima, pero estoy muy cansada. ¿Vos también tenés que levantarte temprano mañana?

H: \_ Sí, también, tengo que empezar a trabajar temprano y tengo una presentación en la mañana.

E: \_¿Es una presentación importante?

H: \_No, no tanto, pero sí tengo que estar ahí.

E: \_Te deseo mucha suerte entonces. Yo me voy a dormir ahora, creo.

H: \_ Sí, me voy ahora a casa. Gracias por la noche.

E: \_¿Gracias a vos también! Me gustó mucho que estés. ¿Nos vemos pronto de nuevo?

H: \_Sí, te llamo esta semana e igualmente vengo el domingo que viene.

E: \_¿ A la misma hora, en el mismo lugar?

H: \_Sí, está bien. (Nos abrazamos y la acompaño hasta su auto. Ahí muevo mi mano de despedida.)

E: \_Chau!

H: \_Hasta pronto!

# OS MANUAIS DE ELE NO BRASIL: HISTÓRICO E ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

*Raabe Costa Alves Oliveira*

Neste trabalho, trataremos de alguns aspectos referentes à trajetória dos manuais do professor de livros didáticos de espanhol. Para tal, recorreremos a informações oriundas de investigações realizadas junto a banco de teses, de dissertações e artigos entre outros estudos<sup>1</sup> realizados no Brasil sobre o tema.

Abordaremos também a história do manual na educação brasileira e suas respectivas mudanças desde sua criação para demonstrar que observamos que esses se transformaram ao longo dos anos, passando por várias etapas até possuir esse formato que conhecemos hoje. É importante dizer que em tempos mais antigos o LD não era acompanhado dele, depois as orientações para o professor apareciam nas notas de rodapé e depois foram sofrendo mudanças que serão descritas mais adiante. Esse gênero se modificou e se constituiu de maneira diferente ao longo dos tempos e acreditamos ser importante mostrar esse percurso para melhor compreender esse formato atual.

Em outro momento, destacaremos as funções que o manual do professor pode exercer segundo a reflexão teórica de alguns autores e de recomendações governamentais expressas no PNLD. Isso se fez necessário, já que ao investigarmos pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema constatamos que poucos citavam quais deveriam ser as funções desempenhadas por um manual.

---

1 | Portal da Capes e o banco de teses das principais universidades brasileiras que disponibilizam dissertações on-line, (Unicamp, USP, UERJ, PUC-SP, URBA, entre outros) além, do site de busca Google.

Entretanto, antes de tratarmos o histórico do manual e de meditarmos sobre algumas funções exercidas por ele, cabe refletir sobre a escolha da denominação “manual” e também sobre a equivalência que esse termo adquire com LD desde tempos mais remotos, já que muitos autores utilizam ambos como semelhantes.

Para alguns autores não há distinção entre as denominações livro didático e manual do professor; assim, eles utilizam “manual” para indistintamente referir-se também ao LD. Essa “indefinição” acerca da compreensão da designação já se verifica no Decreto-Lei 1006 de 30/12/1938 quando esse afirma que:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Nessa citação observa-se que o próprio Decreto-Lei utiliza o termo “manual do aluno” como equivalente a “livro didático” e, inclusive, atribuiu a ele a possibilidade de outras designações: “*livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe*”. Dessa maneira, já em 1938 se utilizava tal designação para referir-se aos LLDD.

Os manuais do professor ainda não existiam nessa época, pois surgem ao final da década de 50 e início dos anos 60, conforme destacaremos mais adiante. Talvez por surgir depois do LD, adquiriu nomenclatura semelhante, o que resultou nessa “flutuação” de sentido para o termo “manual”.

Na atualidade, essa indefinição ou correspondência de sentidos entre o LD e o manual ainda se verifica. Mencionamos como exemplo disso os textos de Eres Fernández (2000); Werner (2006) e Tabosa (2008).

Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p. 123) apontam algumas das possíveis razões para essa indeterminação.

Manuais escolares, livros de texto, livros escolares são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar. Os livros didáticos têm sido chamados de manuais, pois apresentam a proposta de, a um só tempo introduzir um tema e sumariá-lo.

Cabe considerar que a própria definição do termo manual já sugere ser um livro que dará instruções de como manusear um aparelho,

uma ferramenta, um objeto, entre outros. Também pode ser associada a um conjunto de normas que mencionam as atividades nas quais os indivíduos devem cumprir em seu ambiente de trabalho (HOUAISS, 2001).

Assim, existe uma “imprecisão” de nomenclatura em função do papel exercido pelo LD, uma das razões para tal é que no Brasil o LD é considerado um manual e, segundo Grigoletto (1999) e Souza (1999), ele é visto como um discurso de verdade.

De acordo com Souza (1999), atribui-se ao LD um caráter de autoridade e ele é considerado como depositário de um saber a ser descoberto, de uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada por todos. Há uma crença de que o LD seja um documento legalizado que oferece todas as instruções, as “corretas”, para que a aprendizagem do estudante ocorra, bastando, para tanto, o professor segui-lo.

Dessa maneira, podemos considerar, como propõe Grigoletto (1999), que o LD constituiria no espaço discursivo da escola, um texto fechado no qual os sentidos já estariam pré-estabelecidos e seriam seguidos, sem questionamentos, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Por sua vez o manual do professor também se apresenta como um escrito que já possui seus sentidos pré-estabelecidos e como exemplo disso podemos citar as respostas dos exercícios que costumam vir em vermelho. Neles disponibiliza-se uma única opção de resposta, o que pressupõe que o docente deve aceitá-la como verdadeira, cabendo ao aluno “assimilá-la”. Assim, a autora afirma que essa característica dos manuais faz com que o professor seja consumidor e não construtor.

Por ser considerado um espaço fechado de sentidos, o autor do LD não precisa “justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotada; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada.” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Com a afirmação da autora podemos concluir que talvez seja em decorrência de tal aspecto que muitas vezes nem o livro didático, nem o manual do professor possuem referências a bibliografia utilizada para sua constituição.

Carmagnani (1999, p. 131) afirma ainda que “o livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um script pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu script”.

De acordo com todo o exposto anteriormente, configuram-se funções semelhantes ao LD e ao manual sendo que as instruções do primeiro destinam-se ao aluno, enquanto que as do segundo, ao professor. Além disso, são considerados como discurso de verdade, talvez seja essa uma das razões de considerarem ambos como equivalentes, pois apresentam o discurso como algo incontestável.

Diante da “imprecisão” da denominação, já que para muitos autores manual e LD são equivalentes, nesta dissertação consideraremos o termo manual como sendo toda a parte do LD destinada ao professor, ou seja, consideramos ele como sendo a união do livro didático com respostas e orientações ao docente e da parte anexa ao livro didático, a todo esse conjunto nomeamos de manual. Nosso paradigma se baseia nas colocações do MEC para a seleção dos LLDD do PNLD que diferenciam e atribuem a designação “manual” para o exemplar destinado ao docente e LD para o do aluno.

Entretanto, cabe estabelecer uma diferença, enquanto o MEC considera manual somente a parte anexa a reprodução do LD do aluno, normalmente nomeada pelos autores como manual do professor, para esse trabalho consideraremos além dessa parte, tudo aquilo que é dirigido ao docente no próprio corpo do LD do aluno, uma vez que observamos que o manual do professor é um gênero estável que abrange enunciados dirigidos tanto ao docente como ao aluno.

É necessário dizer também que os editais de seleção exigem que na primeira capa do manual o termo esteja em local que facilite a leitura. Trouxemos a fim de exemplificação, o estabelecido no item 1.2.1 do edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD 2011:

## **1.2. Manual do Professor**

### **1.2.1. Na primeira capa:**

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) **A expressão *Manual do Professor*, em local e tamanho de fácil identificação (grifo do autor)**
- g) Selo PNLD (MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD 2011, p .18)



Cabe recordar que PNLD 2011 é o primeiro a selecionar livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) para o ensino fundamental. Com a citação acima se observa que um documento de publicação nacional se preocupa com o fato de as editoras utilizarem o termo “manual”. Assim, podemos deduzir que as exigências de um programa com as dimensão política e econômica que é o PNLD acaba por influenciar a forma de nomear os materiais por parte das editoras, por isso acreditamos que com o decorrer dos anos o termo manual será uma nomenclatura utilizada apenas para a parte que dialoga com o docente e não como sinônimo de LD.

Com relação aos manuais de ELE temos informação de que nos anos 20 segundo Eres Fernandez (2000) publica-se a *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, do professor Antenor Nascentes. Uma das primeiras obras de referência utilizada no ensino desse idioma no Brasil e foi construída a partir de uma visão contrastiva entre o português e o espanhol.

Nessa época, no Brasil o ensino de língua estrangeira se baseava no modelo de ensino das línguas clássicas (latim e grego). Por isso o método utilizado era o de Gramática e Tradução que valorizava a leitura, a escrita e tradução. O material didático utilizado para aprendizagem das LE “eram preferencialmente as gramáticas”. (BAALBAKI, 2002, p. 12)

Com a reforma do ensino secundário de 1942, conhecida como a Reforma Capanema, os programas de ensino tentavam articular em seus conteúdos o nacionalismo. Nesse momento, Picanço (2003) afirma que com a saída do alemão do currículo da escola secundária, o espanhol incorpora-se ao currículo obrigatório brasileiro do curso científico e clássico, juntamente com o inglês e o francês e foi incorporado gradualmente na maioria das escolas secundárias.

A reforma de 1942 sugeria, dentre outros elementos que se trabalhasse com o método direto, ditando detalhes sobre como compartilhar as aulas com os estudantes (LEFTA, 1999).

Quanto aos conteúdos estudados em LE pode-se afirmar que era priorizada a literatura, conforme as instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol, a resolução nº. 556, de 13 de novembro de 1945:

3- Recomenda-se que, no comentário da leitura ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora sumariamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana, principalmente escritores. Isto para que os alunos não deixem o aprendizado colegial sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, el Gran Capitan, Santa Teresa, Carlos V., Isabel a Católica, Carlos

III, Ramon y Cajal, Sarmiento, Bolívar, Suéve, Járez, Francia etc. (PICANÇO, 2003, p.37).

É importante dizer que essa Resolução dá instruções metodológicas, o que não ocorre na atualidade, pois os manuais do professor fazem esse papel.

Em 1945, publica-se o *Manual de Español* de Idel Becker, que segundo Eres Fernández (2000), foi utilizado durante muitos anos no ensino de espanhol e único recurso disponível para professores e alunos no Brasil. Pautado num modelo tradicional de ensino de línguas estrangeiras, a autora menciona a existência de cerca de setenta edições até o presente momento.

Com as leis de Diretrizes e Bases nº. 4024/61 e nº. 5692/71 que transformam a língua estrangeira em disciplina complementar ao núcleo pedagógico/ parte diversificada, deixou-se a critério de cada estado/ município a possibilidade de escolher a língua estrangeira a ser ensinada, dessa forma o ensino do inglês e do francês acabou sendo priorizado.

Nesse período das décadas de 60 e 70, o ensino de espanhol sofreu um apagamento e têm-se notícias de que foi lecionado em poucas escolas e em cursos livres, à exceção da formação em nível superior. Num contexto como esse, em que poucos professores se licenciaram no idioma, o mercado editorial para o ensino de ELE era escasso. Havia livros importados, que eram caros, o que dificultava sua aquisição.

Segundo Eres Fernández (2000), essa falta de material se refletiu nas instituições de ensino superior que formavam professores, pois cada uma delas escolhia a melhor forma de solucionar essa falta. A maioria dos cursos de idiomas e até mesmo muitas universidades utilizavam o *Manual de Español*, de Idel Becker. Outras, quando possível, utilizavam livros editados no exterior como, por exemplo, *Vida y Diálogos de España* ou *Módulos de Español para Extranjeros*. Alguns preferiam trabalhar utilizando materiais preparados pelos próprios professores.

Essa reduzida oferta editorial pode ser explicada pela observação de que se poucos eram aqueles interessados em aprender espanhol, menos ainda os que ensinavam o idioma. Assim, se a demanda na busca por aprender essa língua era pequena, não havia motivos para muitas publicações nessa área.

Por outro lado, no que tange ao ensino de inglês, por exemplo, Baalbaki (2002) mostra que a década de 50 foi marcada por grande variedade de publicações de livros nessa área influenciados pelo método direto. Pode-se perceber que é uma situação bem diferente se comparada ao espanhol.

Em meados dos anos 50 e início dos 60 começaram a aparecer manuais do professor separados dos livros de exercícios (SILVA, 1988, 168).

Segundo o autor, essa foi uma grande mudança ao longo da história já que antes os livros didáticos, manuais, compêndios, livro escolar entre outras denominações consistiam em um único volume no qual os autores expunham suas técnicas e apresentavam orientação ao professor no prefácio dos livros. Contudo vale recordar que em tempos ainda mais antigos, “só existia um exemplar para o aluno e professor, que não trazia nem mesmo um prefácio”. (SILVA, 1988, p. 187).

Medeiros e Pacheco (2009, p.58) mostram como o manual foi se constituindo como um gênero no decorrer dos anos:

Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos nos livros didáticos instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio. (MEDEIROS E PACHECO, 2009, p.58)

Com esse trecho das autoras podemos afirmar que o manual antigamente não possuía o mesmo formato que na atualidade, uma vez que passou por transformações que fizeram com que as prescrições presentes nas notas de rodapé aumentassem a tal ponto de ter que separá-las do corpo do LD do aluno.

Por outro lado, no que se refere aos manuais do professor temos informações, conforme esboçado anteriormente, que esses surgiram em meados da década de 50. Entretanto, no que se refere aos manuais do professor de ELE, não temos notícias de que apareceram também nessa década, pois a situação do ensino de espanhol entre as décadas de 60 e 70 fizeram com que basicamente não houvesse materiais e os poucos que existiam eram de acordo com o que discurremos anteriormente.

Um fato que influenciou a produção e importação de materiais de ELE foi a revalorização da Língua Espanhola no início dos anos 80, no Rio de Janeiro. Dentre os fatores importantes para tal foi a fundação da APEERJ (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro), que começou a lutar pela reinclusão do idioma nas escolas.

Assim, nessa época, começam a aparecer materiais didáticos inclusive alguns são elaborados por brasileiros e editados no Brasil, como a coleção *Vamos a Hablar*(1991), Editora Ática, de Felipe Pedraza Jiménez e Milagros Rodríguez Cáceres; o livro *Síntesis Gramatical de La Lengua Española* (1999), da professora Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire, disponível ainda hoje em uma nova edição revisada e atualizada. Outro material é o *Curso Dinâmico de Español* (2000), Editora Hispania, da professora María Eulália Alzueta de Bartaburu; *Lo que Oyes de Carmen Marchante e Salud y Belleza de Ángeles Sanz Juez*.<sup>2</sup>

A coleção *Vamos a Hablar*<sup>3</sup>, editada no final dos anos oitenta, representa o pontapé inicial para a publicação de outros livros didáticos, já que foi o primeiro de publicação nacional

A fim de mostrar como era o manual do professor da respectiva obra nos basearemos na edição do ano de 1992. Nesse manual as orientações metodológicas são inseridas na introdução da obra, juntamente com os agradecimentos e explicações sobre o conteúdo do livro:

---

2 | Essa referência é do texto de Eres Fernandez (2000) que menciona a importância desses livros que aparecem entre as principais obras dos anos noventa, elas possuem tiragem e distribuição limitada. A autora, não cita o ano de suas edições.

3 | Para nossa investigação trabalharemos com a 3ª edição que é do ano de 1992, em função da dificuldade encontrada em localizar a primeira edição, publicada no final da década de 80.

# Presentación

*Vamos a hablar* es un método de español creado para atender las peculiares necesidades de los alumnos lusoparlantes y, en especial, de los brasileños. Hemos tratado de aprovechar las facilidades que nos ofrece la semejanza de las dos lenguas y de esquivar los escollos que encierra esa misma cercanía. El ritmo es, como parece lógico, el que exige un alumnado que puede avanzar con rapidez en el dominio del nuevo idioma. Pero paralelamente a la progresión viva y dinámica, *Vamos a hablar* insiste en la necesidad de un esfuerzo especial para asimilar desde el primer momento las construcciones más genuinas y propias del español, la pronunciación más exacta y las locuciones más naturales y expresivas.

Por eso cada lección va a combinar propuestas didácticas diversas y complementarias. Nuestro método quiere ser una invitación a que el alumno se exprese, intervenga en clase, converse con sus compañeros e incluso discuta apasionadamente... en español. Junto a esta faceta y para evitar que se derive inconscientemente hacia una jerga informe (el *portuñol*), insistimos desde el principio en algunas cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas fundamentales, que perfilan con claridad los rasgos de la lengua española. Las técnicas comunicativas deben aliarse a las propuestas de carácter estructural para conseguir una mayor

eficacia en el proceso de aprendizaje; de la misma forma que la expresión oral, prioritaria en todos los casos, se enriquece y afianza con ejercicios escritos adecuadamente dosificados.

El método que el lector tiene entre las manos se creó, a instancias de D. José Manuel Bolado Somolinos, Consejero de Educación de la Embajada de España, para los cursos de español del Círculo Cultural Miguel de Cervantes. Durante dos años lo hemos experimentado y corregido a la vista de los resultados obtenidos en clase. Es para nosotros un gustoso deber dar las gracias a los alumnos que con su comprensión y cariño nos han permitido depurar y perfeccionar este método. También queremos manifestar nuestro agradecimiento a cuantas personas nos han ayudado en la preparación de los materiales que ahora presentamos. Gracias a Chony, Mavi e Izildinha, que cuidaron primorosamente de las primeras "ediciones" experimentales; a Eladio Sebastián Herrero, que ilustró los esbozos de esta obra; a Maria Salete Bento Cicaroni, que se ha desvivido para que estos volúmenes vean la luz; a Sandra y al personal de Editora Ática, que se han ocupado eficazmente de todo el proceso de edición. A todos, nuestro reconocimiento y gratitud.

Los autores

Figura 1: Apresentação do livro *Vamos a Hablar*

Fonte: PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M.. *Vamos a hablar - Curso de língua espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.

Outra característica que observamos é que, nesse formato de MP, os autores colocam suas sugestões metodológicas no decorrer do próprio livro conforme a gravura abaixo:

El profesor debe saludar a los alumnos en español. Hablar un poco sobre su ciudad: ¿Cómo es nuestra ciudad?, ¿va con frecuencia al centro? ¿va en coche, a pie, en autobús?, ¿qué enseñarías de tu ciudad a un extranjero?



Figura 2 - Instrução ao professor no livro *Vamos a Hablar*

Fonte: PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M.. *Vamos a hablar - Curso de língua espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.

Ao incluir nas lições comentários metodológicos, os autores sugerem ações as quais acreditam ser de importância para a execução “adequada” do trabalho do professor e assim, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem do estudante.

Outra característica dessa coleção que se mantém nos livros destinados ao professor ainda hoje é a inclusão dos gabaritos dos exercícios em vermelho, o que determina somente uma alternativa de resposta, conforme a figura 3 mostra:

### Preguntas

1. ¿Qué hacen Julio y José María?

*Pasean por Madrid.*

2. ¿Cómo es Madrid? ¿Qué cosas tiene? *Es una ciudad histórica, muy bonita, capital de España desde el siglo*

*Tiene grandes avenidas y muchos edificios antiguos.*

Figura 3 - Exemplo de resposta de exercício do livro *Vamos a Hablar*

Fonte: PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M.. *Vamos a hablar - Curso de língua espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.

Por sua vez, a gramática de A. Nascentes (1934), *Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros*, e o manual de I. Becker (1945), *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*, como já dissemos, são os primeiros trabalhos de publicação nacional dirigidos ao ensino da língua espanhola para os brasileiros. Ambos se pautam em propostas metodológicas da Gramática e Tradução e numa abordagem de análise contrastiva. Dessa maneira o aluno brasileiro não necessita conhecer profundamente o espanhol, como está explícito na gramática de A. Nascentes (1934):

- O espanhol é, como o português, uma língua de origem latina.
- Estando o Brasil cercado de países onde se fala o espanhol e com os quais se acha em relações constantes, de origem política, comercial, etc. é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquela língua, assim como o da língua portuguesa o é para os naturais de outros países da América do Sul...
- O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda a gente o sabe. Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências...

Os trechos acima inscrevem-se numa visão contrastiva de ensino de língua que acreditava que por ser o espanhol e o português línguas latinas

a proximidade entre ambas era visível e dessa maneira, não resultava difícil para um brasileiro aprender a língua de Cervantes.

Segundo Celada e Gonzalez (2000), a gramática de A. Nascentes serviu de suporte para o primeiro livro de ensino da língua espanhola, o manual de I. Becker (1945). Ambos se baseiam no modelo de análise contrastiva. É importante dizer que hoje em dia muitos trabalhos ainda seguem essa visão teórica. Segundo Celada e González (2000), o problema não está nos trabalhos de A. Nascentes ou de I. Becker, mas:

en la manutención de esa visión estereotipada a contrapelo de todos los avances en los estudios lingüísticos y de los estudios en el campo de la adquisición de lenguas, que apuntan hacia otras interpretaciones, otros modelos, recortes y objetos de análisis (2000, p.37)

Em outras palavras, a autora esclarece que com todos os avanços dos estudos lingüísticos, cabe uma reflexão por parte de alguns, em utilizar somente a análise contrastiva como forma de ensinar o espanhol como língua estrangeira.

Cabe dizer ainda que esses estudos pioneiros de Antenor Nascentes e de Idel Becker ajudaram a impor e a legitimar, sobretudo entre estudantes e muitos professores brasileiros de ELE, a crença de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico, por meio de semelhanças e falsos cognatos. Percebemos isso pela quantidade considerável de dicionários de *falsos amigos* ou listas de vocabulário divulgado em materiais didáticos.

Na obra de Idel Becker, há uma apresentação das regras gramaticais baseadas na norma padrão do espanhol e há uma comparação de semelhanças e diferenças entre essa língua e o português, além de acrescentar fragmentos de textos literários e poesias de diversos autores hispânicos. A obra se ancora em uma abordagem tradicional.

Cabe dizer que não encontramos em nenhuma edição desse livro alguma parte destinada ao docente, seja no prefácio seja em forma de manual.<sup>4</sup> O único diálogo estabelecido com o docente é um pequeno texto na forma de “recado” deixado ao início do livro para que o professor entre

---

4 | Em conversa informal com professores que lecionaram com Manual de Idel Becker, foi-nos revelado que não havia no exemplar respostas dos exercícios. Esse exemplar do professor fornecido pela editora era, na verdade, o mesmo volume comprado pelo aluno.

em contato com a editora a fim de solicitar o envio de um exemplar do professor, conforme a figura 4.

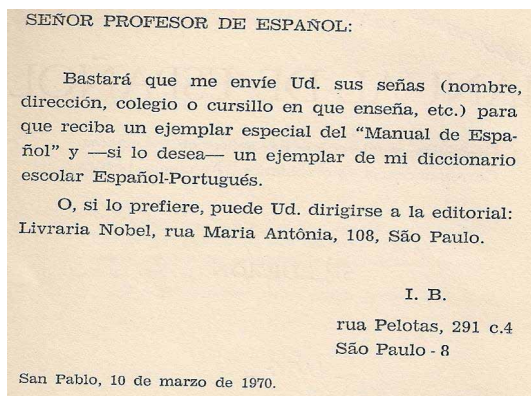


Figura 4 - Carta de apresentação do Manual Idel Becker ao professor ELE

**Fonte: PEDRAZA JIMÉNEZ, F.; RODRÍGUEZ CÁCERES, M..** *Vamos a hablar - Curso de língua espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.

Isso aponta que nessa época o professor já possuía a opção de solicitar à editora um exemplar gratuito. A fim de informar tal cortesia ao educador, o autor colocou a nota ao início do livro.

Nas obras citadas, *Manual de Idel Becker e Vamos a Hablar*, o manual do professor possui uma estrutura diferente dos manuais atuais. Enquanto que o primeiro é a própria reprodução do LD do aluno, representa aquela época em que não havia a necessidade de explicação das atividades propostas no LD e nem de instruções ao docente de atividades complementares e da utilização do LD. O segundo já é um outro momento da história dos manuais, pois ele já começa a limitar-se um pouco, pois nesse manual as respostas já se apresentam em outra cor diferente e as instruções metodológicas aparecem na apresentação e no decorrer do manual, ou seja, já começa a surgir uma outra estrutura do manual. Como já mencionado, sabemos que a partir de meados dos anos 50 os manuais começaram a diferenciar-se dos livros dos alunos e constatamos em consulta a diversos materiais de ELE que é uma prática comum às editoras considerarem manual do professor como sendo apenas a parte anexa ao livro do aluno.



Inclusive, desde o ano de 1997, o MP passou a ser uma das obras que integram exigência do Governo Federal para a seleção de livros para o PNLD. É importante dizer que é descartado o LD inscrito no programa que não apresentar o manual conforme o item 3.1 subitem 3.1.5 do PNLD 2011:

3. Critérios de exclusão

3.1. Nesta etapa serão excluídas as obras didáticas que apresentarem as seguintes características: (...)

3.1.5. livros não acompanhados do manual do professor; (Grifo do autor)

No trecho acima, verificamos a importância atribuída ao Manual do professor pelo Governo Federal e, uma vez exigida sua presença acreditamos que haverá mudanças na elaboração dos livros destinados ao docente. Caso as editoras não se adaptem as exigências dos editais do PNLD, podem ter seus livros excluídos das seleções, o que poderia acarretar prejuízo uma vez que o Governo Federal é seu maior comprador de livros didáticos.

Dessa maneira, observamos a importância dada ao manual no decorrer desses anos a tão ponto de ser exigência nos editais do PNLD. Esboçamos nesse trabalho a constituição histórica do manual do professor de ELE a fim de construir uma memória desse material e trazer contribuição para esse histórico já que observamos que o manual do professor na atualidade pouco tem sido objeto de estudo, além disso, ainda há poucas informações sobre ele.

Considerando que queríamos estudar os documentos que orientam o trabalho do professor elegemos o manual por acreditar que ele é um prescrito que sistematiza a atividade docente junto ao Livro didático. Nosso objetivo ao fazer tal coisa foi o de organizar dados retirados de várias fontes, para observar como a mudança estrutural desses documentos influenciou na imagem de professor e de Ensino de espanhol como língua estrangeira dos manuais.

## Referências bibliográficas

BAALBAKI, A. C. F. *Vulgarização científica e imagens discursivas do professor em manuais de livros didáticos de inglês*. 2002. 117f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

- BECKER, I. *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 57ª ed. São Paulo: Nobel, 1970.
- BUFREM, L. S; SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p. 120 -130, jun. 2006
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-1-pl.html>>. Acesso em 08 jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-1-pl.html>>. Acesso em: 8 jun 2010.
- CELADA, M.T; GONZÁLEZ N.M. *Los estudios de Lengua Española en Brasil*. Anuário Brasileiro de estudios hispánicos. Madrid: MEC, 2000.
- ERES FERNANDEZ, G. I. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Madrid, n.1, p. 59-82, jan./dez. 2000.
- CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45-56.
- GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria J. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- HOUAISS, A. et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

- MEDEIROS, V. G; PACHECO, D. Materiais didáticos de língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, D. C; GIORGI, M. C; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 49-60.
- NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1934.
- PEDROSA GIMENES, F.; CACERES, M. R. *Vamos a hablar - curso de língua espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.
- PICANÇO, D.C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.
- SILVA, M. A.C.M.B. *Estudo diacrônico de livros didáticos brasileiros para ensino de inglês: Grau de atualização frente às correntes metodológicas*. 1988. 222f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria J. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- TABOSA, M. Q. O Manual do Professor e seu discurso sobre a escrita de textos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 107-121, 2008.
- WENER, K.C.G. *As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa*. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) –Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

# GÊNEROS E FORMATOS: O JOGO LÚDICO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L2/LE

*Rafaela Giacomini Bueno*

## 1. Introdução

Em estudos realizados na década de 90 no Brasil sobre metodologia de ensino, verificou-se que, na visão dos docentes, o brincar relacionava-se apenas a uma atividade de diversão, distanciando-se de uma função educativa, formativa, por assim dizer (CORDAZZO & VIEIRA, 2007). Inclusive, em uma análise da história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), constata-se que a inserção dos jogos em sala de aula só parece ocorrer com a abordagem comunicativa de ensino de línguas, justificando-se “pelo seu aspecto interacionista, estimulante e provocador, capaz de levar o aluno à construção do conhecimento” (DA SILVA, 2003, p.26)

Neste texto buscaremos mostrar algumas reflexões sobre a emergência da língua espanhola na produção oral de uma criança brasileira a partir dos jogos lúdicos (interação criança-pesquisadora). Com elas, apontaremos para a relevância dos jogos e brincadeiras para o espaço de sala de aula e para a Aquisição/Aprendizagem de L2/LEs<sup>1</sup>, a partir da apresentação do gênero/formato jogo lúdico como uma ferramenta metodológica e pedagógica no processo de aquisição/aprendizagem de espanhol como L2/LE por crianças.

Para tanto, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva através da qual lançamos mão dos pensamentos de Bakhtin (2010, 1997) e do Círculo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, 1976), uma vez que consideramos que

---

1 | Referimo-nos à segunda língua ou língua estrangeira. Cabe-nos aqui afirmar que não distinguimos tais termos, uma vez que, a partir da natureza dos dados da criança que investigamos, apostamos na aproximação entre os processos de Aquisição de L2 e Aprendizagem de LE.

suas contribuições corroboram as questões que colocamos para a área de Aquisição de Linguagem e Aquisição/Aprendizagem de L2/LE como, por exemplo, a noção de gêneros discursivos, que aqui destacaremos.

Ainda, este trabalho é parte das pesquisas do grupo GEALin/Nalíngua (CNPq) cujo objetivo comum consiste nas reflexões sobre a intrínseca relação entre a subjetividade (e alteridade) infantil e a aquisição de linguagem; os processos que levam à criança a posição de falante, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito. Considerando, pois, que apreender a aquisição/aprendizagem da língua(gem) possibilita-nos um acesso à subjetividade e vice-versa, as discussões que ora colocamos também buscarão mostrar o jogo lúdico como o espaço em que se permite observar o processo de constituição da subjetividade infantil, à medida que a criança deixa tais indícios em seu discurso.

## 2. Os gêneros discursivos e os formatos rotinizados

Como postula Bakhtin (1997), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, formas disponíveis de linguagem que caracterizam as heterogêneas e múltiplas esferas de atividade humana. Dentro dessa discussão, o autor coloca o enunciado como unidade de análise discursiva, em detrimento da oração. Assim, entende-se claramente a noção de *dialogismo* proposta por Bakhtin através da qual se pode pensar que a oração (isolada) não permite uma posição responsiva em relação ao que se diz, mas somente enquanto enunciado. É o enunciado que atua na corrente da comunicação verbal, já que consiste numa resposta aos anteriormente realizados, como também naquele que provoca outros, novos enunciados.

Essas respostas ou, como afirma Bakhtin, essas “fronteiras” entre um e outro enunciado se realizam na alternância dos sujeitos. É relevante considerar que essa alternância não remete apenas às simples trocas de turnos da conversação, mas, no pensamento do autor, à comunicação verbal no seu sentido vivo, ou seja, no embate de vozes sociais presentes nos discursos.

A realização dos enunciados como formas ativo-responsivas somente é possível a partir de uma “relativa estabilidade”, haja vista que sem uma previsibilidade ou base não haveria modo de comunicação. Por outro lado, nossa relação com o mundo será sempre atravessada por constantes modificações, expansões, aprimoramentos e, por conseguinte, por valores que passam por transformações. Como os enunciados são produções de uma

dada esfera de atividade humana, carregados de conteúdos sócio-históricos e culturais, localizáveis em tempo e espaço, as “mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros discursivos”. (BAKHTIN, 1997, p.285)

Nas pesquisas em Aquisição de Linguagem, apreendemos principalmente a noção de gêneros primários, uma vez que nos voltamos ao diálogo do cotidiano, considerado nas relações de diálogo natural, que constituem circunstâncias mais espontâneas (nas interações entre a criança e a mãe ou, como mais adiante mostraremos, entre a criança e a pesquisadora). Entretanto, não colocamos à margem, a divisão proposta por Bakhtin que classifica os gêneros também em gêneros secundários.

Embora nossa atenção e interesse se centre nos gêneros primários, a ideia de gêneros secundários, como formas “que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p.282), torna-se interessante ao estudo de aquisição/aprendizagem de línguas, à medida que, se pensamos em sua participação na constituição de gêneros simples, eles podem nos auxiliar na compreensão das diferentes visões de mundo, ideologias e outras relações complexas que constituem as vozes sociais perpassadas nos diálogos entre a criança e o seu interlocutor. Diz o autor:

A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais(...). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 1997, p.282)

O contato com novos gêneros, isto é, com outros, diferentes modos de perceber e conceitualizar a realidade, a partir da aquisição/aprendizagem de outra língua, implica a modificação e renovação dos que já existiam. (BAKHTIN, 1997, p.286). A aprendizagem de formas de linguagem leva os sujeitos ao aprendizado de outros modos de dizer. Sendo assim, consideramos que a criança entra na e pela linguagem via gêneros (SALAZAR-ORVIG, 2008).

É relevante esclarecer que não consideramos que a criança, antes da aquisição, está “fora” da linguagem, haja vista que ainda antes de seu

nascimento, os pais e familiares, os adultos, atribuem-lhe sentido. O que entendemos, como “entrada” da criança na e pela linguagem é que a possibilidade de produzir elementos linguísticos que possam ser reconhecidos por seus pares, de significar, pela própria criança, dá-se, somente, com a aquisição da linguagem propriamente dita.

A relação entre gêneros do discurso e a entrada da criança na linguagem tem sido muito estudada por investigadores da área de Aquisição e a noção bakhtiniana de gênero vem, pois, ao encontro do conceito de formatos, desenvolvido por Bruner (2004, 1984).

Em seu texto “Contextos e formatos” (1984), o autor afirma que os contextos tornam-se relevantes dependendo do quanto são compartilhados em termos de representação de mundo e de situação. É justamente por serem construídos e negociados no diálogo que os contextos facilitam a criança em seu exercício de linguagem. “(...) it’s easier to use language in a highly context sensitive way so easy that the child has no problem in doing so”<sup>2</sup> (BRUNER, 1984, p.70)

No estudo empreendido por Bruner sobre o desenvolvimento da comunicação entre mãe e bebê, o autor se preocupa em verificar se a criança se utiliza de gestos, vocalização e olhares para adquirir e fazer uso do discurso léxico-gramatical, utilizando-se do contexto.

A observação dos jogos e brincadeiras – jogos de esconder e aparecer (ou um palhaço dentro do cone ou a própria criança) entre duas crianças (Richard e Jonathan) e suas respectivas mães, dos 5 (cinco) aos 24 (vinte e quatro) meses – levou Bruner a afirmar que a criança é capaz de contextualizar a linguagem no diálogo a partir dos formatos, uma vez que, aos poucos, ela se posicionava no diálogo.

Por formatos entende-se uma “estrutura profunda” e um conjunto de normas, regras a partir das quais o jogo é executado e que possibilitam a alternância de papéis entre criança e adulto (BRUNER, 2004, 1984).

A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the action of each member is dependent upon a prior act of the other. The intentions of the two participants need not to be the same; all that is required is that contingent expectations take the form of speech acts rather than other forms of actions. (BRUNER, 1984, p.76)<sup>3</sup>

---

2 | É mais fácil usar a língua(gem) de um modo altamente sensível ao contexto, tão fácil que a criança não tem problema em fazer isso (tradução nossa).

3 | Um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente

Na observação dos casos das crianças acima citados, Bruner coloca que o controle que se estabelece dentro do formato é, inicialmente, da mãe (interlocutor em ambos os casos), mas que, à medida que novos procedimentos eram inseridos nessa dinâmica, o controle dos jogos passavam às crianças, uma vez que suas aptidões estavam sendo desenvolvidas. “the goals of two partners become coordinated through division of labor and division of initiative. They develop scenarios and in time become generalized and quite abstract. (BRUNER, 1984, p. 76) <sup>4</sup> Deste modo, a relevância dos jogos/formatos não se volta somente à divisão do trabalho, mas também a iniciativa de jogo propriamente dito que configuram as primeiras ocasiões da criança para o seu uso sistemático da linguagem.

Alem dos papéis intercambiáveis, reversíveis que caracterizam os formatos, a análise do jogos que envolviam o aparecimento e desaparecimento do palhaquinho dentro do cone (o brinquedo) ou da própria criança revela que os formatos apresentam uma clara estrutura repetitiva que permite à criança e ao seu interlocutor uma antecipação da ordem dos eventos, como também a variação de elementos individuais.

Ainda que as reflexões do estudo do autor se voltem à relação mãe-bebê e o desenvolvimento de língua materna, como dito, as consideramos aplicáveis e, por conseguinte, relevantes às questões que colocamos para a aquisição/aprendizagem de L2/LE.

Cabe-nos afirmar que os dados que trazemos para as reflexões que ora apresentamos pertencem ao corpus da criança F., sistematicamente coletado e transcrito. Configuram um estudo longitudinal composto por 10 horas de gravação da criança em ambiente familiar, totalizando 10 sessões de 60 minutos de interação ora entre a criança e a mãe, ora entre a criança e a pesquisadora.

F. iniciou seus estudos em língua espanhola aos 4 (quatro) anos de idade a partir de seu ingresso em um colégio bilíngüe (Português/Espanhol) da cidade de São Paulo em que a mãe, brasileira, é professora de espanhol, mas não dá aulas para o filho. Conversas informais e questionários aplicados aos familiares apontam que, desde então, a criança busca falar em espanhol com a mãe e com parentes mais próximos – que falam espanhol como

---

do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala ao invés de outras formas de ação (tradução nossa)

4 | Os objetivos dos dois participantes se tornam coordenados através da divisão da tarefa e da divisão da iniciativa. Eles desenvolvem cenários e, com o tempo, tornam-se generalizados e bastante abstratos. (tradução nossa)



L2/LE - por uma demanda própria. É relevante citar que, como não foi possível o desenvolvimento da pesquisa no colégio onde a criança estuda, a pesquisadora, professora de espanhol como LE, propôs atividades lúdicas com a criança em sua casa apenas com intuito de incentivá-la ao diálogo em língua espanhola.

### 3. O gênero/formato jogo lúdico: a entrada da criança na e pela linguagem

Situação: FER (5 anos e 7 meses), a mãe e a pesquisadora brincam com o “jogo da caras”.

[FER tenta acertar a personagem escolhida pela pesquisadora]

- (1) MÃE: vamos a ver! si es cierto.
- (2) PES: cómo se dice? cómo se pregunta? a ver!
- (3) F: **tiene oreja?**
- (4) PES: sí! tiene oreja! [gesticula] dos!
- (5) F: **tiene [pausa] tiene pelo blanco?**
- (6) PES: sí! tiene pelo blanco!

[...]

[a pesquisadora tenta acertar a personagem escolhida por FER]

- (7) PES: tiene que más?
- (8) F: **tiene [pausa] tiene [pausa]cabeza verde**
- (9) PES: verde! hum hum
- (10) F: **es un animal**
- (11) PES: hum hum. y tiene ojos pequeños?
- (12) F: **tiene [pausa] tiene ojos medios.**
- (13) PES: muy bien!
- (14) F: tiene [paus] **tiene un boné bran [pausa] blanco y rojo**
- (15) PES: y rojo! muy bien!

No fragmento acima, flagra-se um momento no qual a pesquisadora convida F. para jogar um jogo de tabuleiro denominado “jogo das caras”. Nele, ambos deverão descobrir, alternadamente, a personagem eleita ora por um, ora por outro, respeitando o seu turno de fala. Aqui, já visualizamos uma configuração no que buscamos neste trabalho tratar: o formato/gênero jogo lúdico. Estabeleceu-se a regra de que tanto a criança quanto o interlocutor formulem sucessivas questões um ao outro de acordo com

uma prévia resposta, possibilitando a alternância tanto de *papéis* quanto de *iniciativa*.

É no movimento de enunciados entre os participantes – criança e pesquisadora – ou seja, na exclusão de certos personagens e posterior atenção voltada aos demais que se pode encontrar a solução para o problema posto.

Ao observarmos os momentos em que a criança pergunta - (*tiene oreja?/ tiene pelo blanco?*) – constatamos que ela é capaz de buscar informações sobre as personagens e, simultaneamente, descrevê-las. O espanhol é, portanto, uma das regras do jogo (convencionou-se que as perguntas e respostas seriam feitas em espanhol), a partir do qual claramente se verifica o posicionamento de F. no diálogo e a configuração do gênero/formato. Observa-se uma composição relativamente estável que relaciona o tipo de enunciado (descritivo) a um encadeamento previsível, ou seja, há o aparecimento de uma estrutura repetitiva que possibilita a antecipação dos eventos.

A contextualização da linguagem no diálogo, como proposto pelo “jogo das caras”, torna para a criança um referencial para perguntar e descrever as características físicas de pessoas em espanhol, estendendo a situação de simulação, característica do gênero/formato jogo, às situações de uso real. Tal consideração também nos leva a pensar que os conteúdos dos jogos são, em grande proporção, influenciados pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas. Em concordância com Chaguri (2007, p.10), “quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”.

Vejam os abaixo um outro momento de interação entre a criança e a pesquisadora no qual há um desafio proposto por um jogo diferente que, novamente, fornece a ocasião de uso da língua espanhola pela criança.

Situação: F. (5 anos e 6 meses), a mãe e a pesquisadora estão na sala da casa brincando com um jogo de cartões com imagens.

- (16) PES: tu preferido cuál es? [a criança aponta um dos cartões]
- (17) PES: ah: [pausa] y cómo era el nombre de eso? [a criança pega um brinquedo (trem)]
- (18) PES: [ri] jugar a los
- (19) **F: trenes**
- (20) PES: muy bien. y el segundo preferido, cuál es? [separa o cartão escolhido pela criança] de todos aquellos?

- (21) **F: limpiar la casa**  
(22) PES: limpiar la casa. vamos a ponerlo en segundo lugar. [coloca o cartão abaixo do cartão “jugar a los trenes”]  
(23) PES: y en tercero?  
(24) **F: ir la escuela** [coloca esse cartão abaixo do segundo]  
(25) PES: ir a la escuela. cuarto?  
(26) **F: dibujar** [coloca o quarto cartão abaixo do terceiro. A OBS sorri para a mãe]  
(27) PES: quinto?  
(28) **F: ir la piscina** [coloca o quinto cartão abaixo do quarto]  
(29) PES: ir a la piscina. sexto? [a criança coloca o cartão] cómo era este?  
(30) **F: ver la tv**  
(31) PES: ver la tv [pausa] y [pausa] séptimo? cómo lo dice?  
(32) **F: ler histórias**  
(33) PES: leer historias [FER coloca o cartão na sétima posição] y este?  
(34) **F: jugar con los amigos**  
(35) PES: jugar con los amigos # y por último? [a criança coloca o cartão]  
(36) **F: ir na casa de abuela**  
(37) PES: perfecto, Fer. muy bien!

Há, pois, uma situação na qual a criança e a pesquisadora manejam cartões com imagens que correspondem a diversas ações cotidianas como, por exemplo, ver TV, brincar com os amigos, entre outros. Vê-se, ao longo do diálogo, que a observadora propõe que F. organize as atividades colocando os seus respectivos cartões sobre o chão da sala de sua casa, em ordem decrescente da preferência da criança.

Nos turnos destacados, como também na maior parte dos enunciados do corpus de F. analisados, observou-se que as respostas da criança perpassavam inevitavelmente o português do Brasil (língua materna de F.) como, por exemplo, “limpiar la casa”, no lugar de “limpiar la casa”; “dibujar”(desenhar), no lugar de “dibujar”, “ler histórias”, no lugar de “leer historias”. Não devemos e nem é desejável deixar de mencionar que a presença da língua materna é constante nos enunciados em que a criança pesquisada busca falar em espanhol com a mãe ou com a pesquisadora. Por outro lado, o que enfatizamos com a amostragem desse fragmento é que o jogo favorece uma abertura à variação individual ou, como entendemos aqui, às marcas da subjetividade da criança.

Ora, é na situação de jogo que se evidencia claramente que o contato com um novo modo de dizer acarreta modificações, reestruturações, adaptações em relação às estruturas linguísticas com as quais a criança teve um contato anterior, uma vez que a língua materna da criança é o português do Brasil (como a da pesquisadora). Consideramos que notar a intervenção ou recuperação da língua materna da criança nos enunciados em que se busca o “falar em espanhol”- já que esta funciona como espécie de regra do jogo - mostra-nos, como signos, que as atividades colocadas se relacionam fortemente com o seu cotidiano, isto é, com situações que demandam o uso do português do Brasil pela criança, justificando o aparecimento dessa voz, por assim dizer.

### **Considerações finais**

Buscamos neste texto mostrar que o uso da língua espanhola por uma criança brasileira se evidencia a partir dos jogos lúdicos ou, como na perspectiva adotada, que a entrada da criança na e pela linguagem – a configuração dos sentidos - se dá pelos gêneros/formatos.

Cabe e nos é desejável, ainda que com as limitações de espaço desse texto, traçar algumas breves considerações sobre a relevância dos jogos lúdicos para a sala de aula de LEs para crianças, baseando-nos na observação e na análise dos dados de F. aqui presentes.

Como se trata de uma criança que apresenta particularidades no processo de aquisição/aprendizagem de espanhol, aproximando-se de um uso linguístico do bilíngüe (BUENO, 2013), notamos que a prática dos jogos nas interações consistiu em um elemento de aproximação entre a criança e a pesquisadora, haja vista que podemos nos arriscar a dizer que a referência do “falar espanhol” para a criança se limita à escola ou aos seus familiares.

Como a pesquisadora, o professor de LE pode se utilizar dos jogos como um meio de motivar as crianças, criando entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado e considerando os interesses do universo infantil. O jogo lúdico (enquanto gênero/formato), no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, se apresenta como um “amenizador” da dificuldade de ação e interação, já que, se outras atividades que não o jogo fossem propostas, a própria comunicação talvez não se realizasse com tanta eficácia. “A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em

situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição”. (CORDAZZO & VIEIRA, p. 94, 2007)

É pela “naturalidade” de ação propiciada pelas brincadeiras e jogos que se nota, também, o entusiasmo e o prazer, por parte da criança, em interagir em outra língua, estimulando-a a perseverar e, por conseguinte, a adquirir/aprender a língua alvo. Com o gênero/formato jogo lúdico, notamos que a criança se arrisca mais facilmente, busca formular hipóteses sobre a língua da qual lança mão com o intuito de vencer o seu interlocutor. Além de vencer – o objetivo final do jogo - a atividade lúdica estimula a criança à exploração, invenção, emoção, isto é, a outros objetivos, como vemos nas tentativas de F. para se posicionar em espanhol. “No es que los niños no busquen una finalidad y no empleen medios para obtenerla en el juego, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa.” <sup>5</sup>(BRUNER, 1984b, p.2)

Dessa forma, a produção linguística, objetivo primeiro do ensino-aprendizagem de línguas, insere-se no universo infantil, distanciando-se de repetições monótonas, entre outras atividades que não despertam o real interesse da criança. Além de esse gênero/formato favorecer a produção do espanhol, enquanto língua *outra*, por F., funcionando também como um instrumento metodológico e pedagógico, ele permite a manifestação de marcas da subjetividade infantil no discurso.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926). Trad. Inédita de Cristóvão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art.”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

---

5 | Não é que as crianças não busquem uma finalidade ou não empreguem meios para obtê-la no jogo, mas que frequentemente mudam de objetivos quando já estão jogando para se adaptarem aos novos meios e vice-versa. (tradução nossa)

- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 1997.
- BUENO, R. G. Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol. (Dissertação de mestrado não publicada). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2013.
- BRUNER, J. **Contexts and formats**. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Universit. de Rouen, 1984a. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNN0DaZ51UC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=lGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSic7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>
- \_\_\_\_\_. *Juego, pensamiento y lenguaje*. In: LINAZA, J (Comp.). *Jerome Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza: Madrid, 1984b.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.
- CORDAZZO, S.T.D.; VIEIRA, M.L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, 2007. p. 89-101.
- CHAGURI, J. **O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros**. Revista X, v.2, 2009.
- DA SILVA, S. L. B. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender**, 2003. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- SALAZAR-ORVIG, A.; ELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELLOT, C. **Dialogues, mouvements discursifs, significations**. Fernelmont: E.M.E., 2008.

# VOSEO COMO VARIANTE LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA ESPAÑOLA

*Sonale Sintia de Araujo Santana  
Clebson Morais de Assunção*

## 1. Introducción

Debido a la amplitud de la lengua española, muchas variedades lingüísticas nos son presentadas, y de ellas centraremos en el voseo, un fenómeno que se da en el habla de algunos hispanohablantes en su cotidiano.

A partir del declino del Imperio Romano surgieron lenguas romances de las cuales está incluida el castellano de donde viene el voseo. Fue utilizado en España en el siglo XIII y XIV como plural reverencial o pronombre de respeto cuando se trataba de una persona con más autoridad que el hablante. Fue desprestigiado socialmente por algunas regiones románticas cuando las clases superiores de España quisieron definir mejor su posición social, eso sucedió debido a la utilización del pronombre por las clases inferiores, cayendo en desuso por las clases altas y siendo visto como vulgar por la alta sociedad. El voseo fue adoptado como trato familiar en el siglo XVII, Con el surgimiento del pronombre usted (vuestra merced) hubo una mezcla con los pronombres de otras regiones, fue extinto de España, que empezó a utilizar el Tú como único tratamiento correcto, pero en las colonias de Latinoamérica siguieron con el vos hacia hoy, En menor intensidad y también utilizan el Tú.

Cerca de 30% de los hispanohablantes hacen uso del vos, pero con la herencia del prejuicio dejado por los españoles los haz creer que el Tú sea “más correcto” que el vos. El pensamiento de que vos sea realmente inferior es más fuerte en Chile y Perú, creen en la inferioridad de la variante por una imposición de la norma culta de la lengua un padrón lingüístico es impuesto. En Hispanoamérica hay una “división” entre tres zonas, la tutear,

que utiliza el Tú y la vosear, que por su vez usa el vos y la tutear vosear que haz uso de las dos maneras de hablar.

Es necesario tratar de las variantes lingüísticas en clase, para que los alumnos sepan temprano las diferencias entre los países voseantes y los tuteantes, exponer los puntos de vista tenidos por los profesionales que actúan en esta área, como lo hacen, si encuentran dificultades para hablar de esto a los alumnos, como ven la exposición de la cultura de los países voseantes, como el tema es pasado y como los alumnos reaccionan, como reciben estas informaciones. Enseñanza-aprendizaje a cerca del voseo como variante lingüística en la lengua española son traídas a la clase es nuestro objeto de estudio.

En el presente Artículo hacemos un análisis de la importancia de exponer la variante lingüística voseo en clase mejorando la enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo de los alumnos culturalmente, saliendo de la regla por la regla e incentivándolos a ir más allá del libro y de la gramática. Para realización de este estudio hicimos encuestas con alumnos y profesores de escuelas públicas y privadas utilizando el método cualitativo para interpretación y entendimiento de los resultados obtenidos.

Haremos comparaciones entre la enseñanza de las dos realidades de las escuelas, las públicas y privadas, esta metodología se utiliza para describir, analizar, presentar las conexiones y divergencias entre las partes de los datos. La estructura saldrá a priori de dos preguntas: ¿Cómo son trabajadas las variaciones lingüísticas en clase de enseñanza media y cursos de idiomas?, ¿Qué conocimiento tienen los profesores sobre el voseo y cómo los pasan a los alumnos?

Las encuestas fueron hechas con profesores de distintas instituciones y niveles, desde la enseñanza media hacia la universidad y cursos de idiomas. Elegimos los profesores que sabemos que tienen conocimiento del tema y los que no tienen, algunos personalmente y otros por correos electrónicos, así tendremos datos para comparar las dos realidades.

En las escuelas es común que veamos algunos textos sobre música, danza o comida hispana, los profesores los llevan hacen una actividad y listo los alumnos vieron cultura en la escuela. ¿Será que la cultura se resume a esto? El intento de salir del tradicionalismo haz con que algunos profesores introduzcan músicas, dinámicas, juegos, o algo que los posibiliten enseñar utilizando el método nocio-funcional y consiguen hacerlo, pero olvidan de la lingüística que presenta la lengua. ¿No hace parte de la cultura las variaciones en el habla de los hispanohablantes?



La mayoría de los alumnos anhelan estudiar en un país extranjero y se hace necesario tener conocimiento de cómo hablan los nativos, las expresiones, las variantes. Si fuera un país voseante, tendrían una cierta dificultad para hablar, ya que en las escuelas se enseña el uso del pronombre Tú y no del Vos, y en estos países sustituyeron el tú por el vos. La gran mayoría ni siquiera sabe de que se trata y quepa a nosotros profesores cambiar eso y los alumnos saldrían preparados para cualquier situación.

¿Cómo harían para comunicarse sin saber hablar vosear? Según la RAE en casi toda Latinoamérica se utiliza el voseo y son los principales puntos donde los alumnos empiezan a estudiar. El objetivo es preparar los estudiantes para salir de su país sin problemas comunicativos y presentarlos uno de los aspectos culturales, la variante lingüística Voseo.

Es importante empezar temprano con los alumnos, así se acostumbrarán con la vertiente y será fácil cuando necesitaren utilizarla. Aunque no tenga un gran énfasis nos resultó sorprendente la extensión del fenómeno y la discusión que está a su alrededor.

## 2. Lingüística cultural

¿Qué es variante lingüística? Variaciones dialectales que una lengua posee para referirse a diferencias lingüísticas de un mismo idioma, de acuerdo con el habla de un contexto lingüístico en que estos individuos están inseridos, sucede debido a la forma de comunicarse, costumbres y culturas distintas que acaban por diferenciar el lenguaje de una determinada comunidad lingüística, que a lo largo de los años se cambia, ya que está directamente relacionada con el momento histórico que estamos viviendo. Nuestro mundo y nuestra sociedad también influyen en nuestros discursos. Cada pueblo tiene su cultura, por tanto una manera de hablar.

Cuando estudiamos una lengua no estudiamos solamente las reglas gramaticales, sino las funciones de cada una de ellas y también la cultura, pues Lengua es cultura. Un alumno que no conoce la del país que quiere irse (o simplemente estudiar el país e idioma en cuestión) no es competente cultural y lingüísticamente para salirse bien de las situaciones le van a suceder en este país.

En la lingüística Existe un punto de vista generalizado que considera la cultura parte misma de la lengua: Esta acompaña al hablante en su forma de pensar, de ver el mundo y de comunicarse.

Desde esta perspectiva, la cultura tiene en el lenguaje una de sus manifestaciones primarias. Para la Lingüística la cultura es un proceso que afecta a los hablantes en sus actuaciones lingüísticas en forma de presupuestos, creencias y opiniones. La cultura es, entonces, el comportamiento en que se basa la comunicación, y por tanto, interlocutores de similar formación cultural participan en una comunicación más sencilla, rápida y completa que interlocutores de culturas diferentes (RÓDRIGUEZ & FERNÁNDEZ, 2002, p.12)

Aprender una lengua va más allá de las cuatro paredes del aula, de estructuras y actos lingüísticos, es irse de encuentro a una nueva realidad y para comprenderla es necesario aprender las “normas sociales y dialectales” del país y de la cultura meta. Por eso no es lo bastante que un alumno conozca el léxico, la gramática y como aplicarlos en el habla pero también conocer los hábitos lingüísticos de la comunidad objeto. Quepa al profesor guiar este alumno en la adquisición de la competencia comunicativa. Según Hymes un alumno competente lingüísticamente es el que sepa empezar, mantener, cambiar de rumbo y finalizar una charla de acuerdo con el ambiente o sea, que sepa comunicarse en cualquier situación. ¿Y cómo comunicarse sin saber la variante lingüística del lugar? Si se vaya a Argentina por ejemplo sin saber vosear quizás ni entienda lo que los nativos hablan ya que en todo el país se vosea, con excepción del norte su gran mayoría utiliza el voseo como variante. Dijo Miquel (1999) que no se trata solamente del dominio lingüístico de la lengua meta, sino de actuar comunicativamente en ella. Esa diversificación de lengua y cultura debe hacer parte de la asignatura en el aula, ser planificada y explotada por el profesor a fin de que salgamos de esa tradición de enseñar solamente reglas, sino la realidad de los países hispanohablantes. Por eso quepa al profesor ofrecer a los alumnos un programa de clases donde ellos aprendan esta parte de cultura lingüística.

Lo que caracteriza a una persona competente en el uso de las habilidades lingüísticas recae en la posibilidad que esta persona tiene de adaptar dichas habilidades a diversos propósitos y circunstancias. Esto aboga por diversificar en la escuela las experiencias educativas que se propone a los estudiantes con la finalidad de ampliar su competencia comunicativa en todos los ámbitos. (LLORET, 2010, p. 220)

No existe un idioma que sea entero homogéneo, lo mismo se pasa con el español principalmente el hispanoamericano que es muy vasto, gracias a la colonización y a los nativos que poblaban Latinoamérica. En cada país un

pueblo distinto, con sus propias costumbres, otros tipos de habla que se han cambiado después de la colonización y a lo largo de los años ya que la cultura y la lengua están en frecuente cambio y por consecuencia en evolución. Por supuesto que las diferencias en el habla eran notables antiguamente, pero mismo después de “educados” con un nuevo idioma no se unificó la manera de comunicarse en todos los países, actualmente ellos tienen su acento marcado, se identifica de inmediato cuando hablamos con un Español o con un Argentino, porque ambos tienen su propia pronunciación que es inconfundible.

La lengua no es estática, sino variable y en cambio a menudo que resulta en las variaciones Lingüísticas, de ahí la necesidad de enseñar las lenguas extranjeras juntamente con las variaciones, afines de que los alumnos no se “pierdan” al enfrentar la realidad al término de la enseñanza media para que los alumnos sepan que ELE no es unificada, con sólo una manera de hablar, sino vasta y con muchas variantes.

### **3. El voseo: cambios y actualidad**

El español es riquísimo, en él están incluidos los pronombres de tratamiento informal, nos referimos al tú y al vos. Al que habla utilizando el tú, llamamos de tuteantes y al que hace uso del vos, llamamos voseantes. El voseo es generalizado en muchas áreas, se documenta en casi todos los países hispanoamericanos las excepciones son El Panamá, buena parte del México y Las Antillas, pero la aceptabilidad del fenómeno depende del grado de prestigio que logró en los países que lo utilizan. Consiguió aceptación y prestigio en la región del Río de la plata (Argentina, Paraguay y Uruguay). Aunque sea utilizado en casi toda Hispanoamérica es poco prestigioso en Colombia, Venezuela y Ecuador tenido por ellos como el lenguaje de las clases bajas.

El voseo surgió en España al fin del Imperio Romano e inicio de edad media. Una época marcada por jerarquías distintas sujeta al proceso de formación de nuevas organizaciones sociales y lingüísticas, por siguiente la comunicación estaba cambiando de cómo se dirigían los de la alta sociedad a los de la baja y así también al revés los de abajo a los de arriba, principalmente con las “divinidades” que exigían la formalidad, por tanto el voseo, que era tenido como pronombre respetoso, una marca de algunas de las oraciones hechas para estas divinidades: “Rogad por nosotros que acudimos a vos” (Virgen del “santo” rosario).

El tratamiento voseante pertenecía a la clase cortés y caballaresca de la época puede ser visto en los poemas arcaicos, Hasta aquí el vos era predominante, aunque se usaba también el tú, el vos era más frecuente. El pronombre tú era usado para relaciones familiares, individuos sin grado ninguno de autoridad y los de rango inferior. Ya el vos era utilizado por las autoridades, miembros del clero y nobles. El tú fue desapareciendo del lenguaje vulgar, por eso subiendo al concepto de otras clases, y el vos fue bajando y siendo utilizado a los pocos por las clases inferiores lo que resultó en un desaparecimiento completo de las altas clases sociales, ya que no era del interés de la alta sociedad mantener el mismo lenguaje de los “inferiores”. Entonces, el vos fue sustituido por tú en toda España.

En la España del 1500 tú era el tratamiento que se daba a los inferiores o entre iguales con máxima intimidad. En otros casos, aun de confianza se empleaba vos. Cuando se generalizó vuestra merced, tú recobró terreno en el trato familiar. (LAPESA, 1959, pág. 356.)

En la colonización fue implantada la lengua española a los nativos a través de los inferiores, que tenían el vos como pronombre de tratamiento ya que hubo un cambio de pronombres en las clases sociales de España, a las colonias españolas fue impuesto un nuevo lenguaje y con ello el pronombre de tratamiento, el Vos. Los países colonizados por España siguen utilizando el vos hacia hoy pero la incidencia de tú es muy fuerte también en los países hispanohablantes (excepto España).

Gramaticalmente se usa el vos en dos tiempos verbales: presente de indicativo e imperativo. En Indicativo se elimina la -r del infinitivo y se añade la tilde y la -s en la última sílaba: pagar- pagás, querer- querés, venir- venís... En imperativo se elimina la -r del infinitivo y se pone la tilde en la última sílaba: hablar- hablá, hacer- hacé, oír- oí.

El voseo se instala en la norma culta, en el Río de la Plata, pero es rural en muchos países. En Venezuela es una norma regional (es decir, que, en determinadas zonas. Se distribuye en distintas partes del mundo hispano, predominante en América Central, (excepto Panamá), y en Sudamérica, en Argentina, Uruguay y Paraguay. El tuteo y el voseo se alternan en el centro de Chile, Colombia, Venezuela, México, Bolivia, Ecuador, Guinea Ecuatorial, República Dominicana y Puerto Rico, el uso de vos ha desaparecido por completo en el habla. En Cuba y Perú está desapareciendo.

#### 4. El voseo en las escuelas

Haciendo un análisis de libros adoptados para trabajar en escuelas públicas y privadas (incluso de idiomas), la primera representada por la letra A y la segunda por B.1, (B.2 de curso de idiomas) hicimos de manera generalizada de los pronombres de tratamiento informal que trae los libros. En ambos los libros no son separados capítulos para traer los aspectos de variantes lingüísticas, sino apartados en todos, sencillo y sin profundización en ellas, o sea muy superficial.

| Variación Lingüística | Libro: Escuela A                                 | Libro: Escuela B.1                            | Libro: Escuela B.2                            |
|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| TUTEO                 | Lo trae en aspectos gramaticales y en textos.    | Lo trae en aspectos gramaticales y en textos. | Lo trae en aspectos gramaticales y en textos. |
| VOSEO                 | Trae un aparato sobre el voseo superficialmente. | No trae                                       | No Trae                                       |

El libro adoptado por las escuelas públicas trae el voseo de manera superficial, con las reglas de cómo se usa el vos en los dos tiempos verbales utilizados por él: presente de indicativo e imperativo, para aplicarla ofrece ejercicios sobre él, dónde se puede trabajar los aspectos gramaticales. La contextualización se da en la letra de una canción donde se puede trabajar la escucha y la lectura de los alumnos y en tiritas, dónde se trabaja tanto la lectura como la oralidad, haciendo los alumnos reflexionaren acerca del tema de la tiritita y hablar sobre él utilizando la variante, integrando así las cuatro destrezas. El fenómeno es trabajado solamente para cumplir lo que está en el libro, pero la importancia de él no es hablada por los profesores.

El voseo no es tratado en los libros de las escuelas B.1/ B.2, tampoco es trabajado en ellas, solamente es citado para que los alumnos sepan que existe, nada más allá de eso. El tuteo es más trabajado, aunque tradicionalmente es explotado abordando los aspectos gramaticales como la conjugación a través de ejercicios de fijación con los alumnos y la contextualización se da en textos.

Para el desarrollo de los análisis hechos en el referencial teórico y en la discusión fueron hechas las siguientes preguntas: ¿Cómo son trabajadas las variaciones lingüísticas en clase de enseñanza media y cursos de idiomas?,

¿Qué conocimiento tienen los profesores sobre el voseo y cómo los pasan a los alumnos? Y como las respuestas convergieron en casi la misma hicimos el análisis general:

El foco en la enseñanza media es la selectividad para el ingreso en una universidad, pues se priorizan las reglas gramaticales y la interpretación, por lo tanto se habla muy poco sobre variaciones lingüísticas, cuando se habla, es respecto a variaciones del léxico. Los libros utilizados son españoles que tampoco traen informaciones sobre variaciones lingüísticas, la gramática y el léxico trabajados son solamente los que se usan en España. Todo es muy direccionado al español de España, entonces sólo se habla en voseo en los niveles más avanzados, cuando alguien necesita aprenderlo porque va a estudiar en países de Latinoamérica y son direccionados a cursos de idiomas, porque la enseñanza media no ofrece las informaciones.

“En el caso de la enseñanza en cursos de idiomas es muy distinto se puede abordarlo de varias maneras: antes damos una explicación de esas variantes lingüísticas y buscamos mostrar eso en la práctica con canciones, videos, reportajes, siempre mostrando esas diferencias, algunos profesores trabajan también con las tiritas (Condorito) mostrando las formas de tratamiento (TUTEO X VOSEO) y promoviendo discusiones con temas variados abordando tanto el punto de vista lingüístico como el cultural para que el alumno reflexione y sepa utilizar la forma que está siendo utilizada en la clase. El aprendizaje sigue siempre, no es sólo de momento, tiene que ser construido con el desarrollar del curso y en la vida”. (Opinión de un profesor).

El conocimiento que los profesor tiene sobre el voseo es muy poco, la universidad no es suficiente para ese tipo de conocimiento ni siquiera es estudiado, solamente citado, ¿cómo pasarlo a los estudiantes, si en la universidad no tuvieron acceso a este tipo de conocimiento? Los estudiantes de Letras- Español tienen que buscar por su cuenta si quieren pasarlo a sus alumnos porque no les son ofrecidas clases sobre eso.

“No me gusta mucho El voseo, pero es sumamente importante que sea mostrado a los alumnos, para que sepan que el español no es hablado de una manera solamente, con sólo un acento, si así fuera los alumnos no pasarían de un libro abierto, todo decodificado y con reglas memorizadas listos para repetirlas. En una situación real con un Uruguayo por ejemplo que utiliza el fenómeno es probable que ni siquiera comprenda lo que él está hablando, ¿qué tipo de estudiantes estamos formando, que si llega un nativo no iba a comprender lo que dice? ¿Qué tipo de profesores son estos,

los cuales no enseñan la lengua en su plenitud? Enseñan como si solamente hablara español en España, ¿y los otros países hispanohablantes? Enseñar lengua es enseñar cultura, enseñar cultura es enseñar variaciones, enseñar variaciones es enseñar el lenguaje de un pueblo, no se reduce solamente media docena de reglas gramaticales echadas en la pizarra”. (Opinión de una alumna de Letras-Español, consciente de la importancia de enseñar variaciones).

## 5. Conclusión

La lengua está en evolución y no hay como enseñarla estáticamente, en el análisis observamos que en la mayoría de las escuelas el español es tratado como un conjunto de reglas que no tiene función ninguna en la vida del alumno, ese tipo de clase no despierta el interés del alumno. Lengua es comunicación y trabajarla es también trabajar sus variaciones. Los libros tienen su foco en el español de España, priorizando el tú y subjetivamente nos presentando un prejuicio del vos, como si fuera equivocado por no ser hablado en España, pero es simplemente una variación lingüística, así como la cultura de cada país.

De acuerdo con los hechos mencionados se puede evaluar que el voseo como variante lingüística de la lengua española funciona como un recurso didáctico cultural en las clases de español, lleno de atributos favorables en la enseñanza pues permite una actualización en el proceso de aprendizaje del alumno, trayendo aspectos lingüísticos y sociales de la lengua enriqueciéndolos en conocimiento sobre la variante expuesta, más allá de incluir las cuatro competencias lingüísticas, tornando la clase más cultural, atractiva y comunicativa. Despertando el interés del alumno sobre el asunto que está siendo abordado e incentivándolos a buscar algo fuera del aula.

Pero, cuando mal utilizada en el aula puede resultar en una clase de estructura y terminaciones de verbos o siendo explotados solamente los elementos gramaticales de la lengua, olvidando así de elementos importantes, como los textuales, orales, culturales y sociales, que es el aspecto comunicativo.

Por tanto, el voseo como variante lingüística de la lengua española tiene una elevada importancia en el desarrollo cognitivo y sociocultural del alumno y ayuda a construir el carácter, actualizando la consciencia y a

inteligencia del individuo tornándolo competente en los aspectos lingüo-comunicativos de la lengua y preparándolos para la realidad que los espera.

## 6. Referencias

- HENRIKSSON, Andrea. NELJESTAM, Jessica. El voseo un estudio sobre El voseo en los libros de textos y en La enseñanza de La escuela primaria. p. 4, 14-16, 2011.
- LAPESA, Rafael, *Historia de la lengua española*, Madrid, Escalicer, 1959.
- MUNDELL, J.A. (2010). Acerca de dónde y cómo se emplea el voseo en Hispanoamérica. SPN 623, 1-35. <http://www.wfu.edu/~mundja0/voseoensayo.pdf>. [Consultado 2013-01-24]
- PIERRIS, Marta de, *El prelude del voseo en el español medieval*, en *Actas del segundo congreso de hispanistas argentinos*, Buenos Aires, 1.1, 1989.
- RODRÍGUEZ, Conde. FERNÁNDEZ Manuel. La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios. Ed. Arco/Libros, Madrid p. 12, 21-31, 2005.
- SAÉZ, Fernando Trujillo. Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE, NL. Universidad de Granada. Revista de educación, 343. Mayo-agosto, 2007.
- UNAMUNO, V. (2003). *Lengua escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Editorial Graó.



# SUBSÍDIOS DA TEORIA FRASEOGRÁFICA E DA LEXICOGRAFIA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE DICIONÁRIO DE IDIOMATISMOS (PORTUGUÊS-ESPAANHOL)

Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira

## Introdução

Este trabalho está inserido no contexto do projeto de pesquisa “Contribuições da metafraseografia para a descrição bilíngue de idiomatismos (português-espanhol)”, em andamento na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a participação de quatro colaboradoras: duas docentes e duas estudantes de graduação.

O principal objetivo desse projeto é levantar, selecionar e preparar os dados para a elaboração um dicionário de expressões idiomáticas português-espanhol, dirigido a estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

Nosso ponto de partida é a tese de doutorado “*A descrição português-espanhol de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica*” (RIOS, 2010). Nossos pressupostos teóricos iniciais provêm da Fraseologia (TRISTÁ PEREZ, 1988, 1998; XATARA, 1994, 1998; ORTIZ ALVAREZ, 2000, 2001) e Fraseografia (PENADÉS MARTÍNEZ, 2003, 2005; OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, 2007).

No referencial teórico, portanto, explicamos a primeira etapa do projeto, dedicada à atualização dos seguintes conceitos: unidade léxica, unidade fraseológica, expressão idiomática e equivalente idiomático interlinguístico. Enfatizamos nosso objetivo de buscar contribuições recentes das áreas anteriormente citadas em autores como: Iglesias (2010), Pamies Bertrán, Luque Nadal e Pazos Breña (2011), Ortiz Alvarez (2011; 2012a; 2012b), Xatara e Ortiz Alvarez (2012) e Pamies Bertrán (2013).

Na discussão dos dados, explicamos brevemente as etapas intermediárias de nossa pesquisa: a obtenção dos dados do português (XATARA, 2013) e o levantamento das novas obras lexicográficas para a atualização do levantamento utilizado na pesquisa anterior (RIOS, 2010). Em seguida, apresentamos os dicionários a serem incorporados para a coleta dos dados.

Nas conclusões, dedicamo-nos a uma breve avaliação dos avanços obtidos até esta etapa e descrevemos os encaminhamentos da pesquisa, detalhando as próximas fases do projeto: a pesquisa dos equivalentes idiomáticos em espanhol e a busca, no *corpus web* (FLETCHER, 2005; RIOS, 2010), de exemplos que ilustrem seu uso; a adequação do modelo atual de macro e microestrutura; o tratamento e configuração final dos dados.

Com este trabalho visamos difundir os resultados parciais de nosso projeto de pesquisa e dar uma pequena parcela de contribuição à fraseografia bilíngue português-espanhol. Além disso, e acima de tudo, visamos dar continuidade ao tratamento desse tema, cuja importância tem sido reconhecida nos últimos anos, sem, no entanto, ver-se refletida em um dicionário que proponha equivalentes idiomáticos em espanhol peninsular para as expressões idiomáticas do português brasileiro.

## Referencial teórico

Conforme mencionamos na introdução, nossos pressupostos teóricos iniciais provêm da Fraseologia e da Fraseografia.

Dados os limites deste trabalho, das teorias fraseológica e fraseográfica, recortamos apenas alguns conceitos chave. Em primeiro lugar, tomamos *unidade fraseológica*, ou *fraseologismo*, definido por Corpas Pastor (1996) como um tipo de unidade léxica formada por mais de duas palavras com as seguintes características: alta frequência de uso e coaparição, institucionalização (fixação e especialização semântica), idiomaticidade e variação potenciais. Também recortamos da Fraseologia o conceito de *expressão idiomática*, ou *idiomatismo* (XATARA; OLIVEIRA, 2002, p. 57):

Definimos idiomatismo ou expressão idiomática (EI) como “toda lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”, baseando-nos, entre tantas outras teorias lexicais, nas de Biderman (1978), Chafe (1979), Danlos (1981), Gross (1982), Carneado Moré, Corbin (1983), Rwet (1983), Tagnin (1988) e Lodovici (1989), bem como nas

considerações levantadas por Xatara em pesquisas anteriores (1994 e 1998).

Finalmente, em nossa dissertação de mestrado (RIOS, 2004), definimos *equivalente idiomático interlinguístico* como “unidade léxica que tenha o mesmo estatuto no sistema linguístico [registro] e cujo conteúdo semântico, em cada uma das línguas, seja, senão igual, ao menos muito semelhante”.

Em trabalhos mais recentes, alguns desses termos foram definidos de maneira mais concisa e funcional. As “unidades fraseológicas”, por exemplo, conforme Olímpio de Oliveira Silva (2011, P. 162), podem ser compreendidas como “combinações estáveis de palavras que apresentam certa fixação de forma e significado, entre outras características”. As expressões idiomáticas, por sua vez, são caracterizadas por Xatara (2013) como sequências polilexicais, figuradas e cristalizadas pela tradição cultural de uma comunidade linguística.

Quanto ao equivalente idiomático interlinguístico, não encontramos uma definição precisa na literatura consultada. Por esse motivo, baseando-nos na definição proposta em Rios (2004), além de leituras mais recentes (IGLESIAS, 2010, p. 37), definimos esse conceito como: unidades léxicas intercambiáveis entre duas línguas por terem ao menos um significado em comum, por terem valor pragmático semelhante e por serem, ambas, expressões idiomáticas.

Lançando mão desse arcabouço teórico, passemos aos dicionários utilizados como fontes primárias (HAENSCH, 1982) na pesquisa anterior e às novas contribuições do mercado lexicográfico para outra etapa intermediária do projeto em andamento: a busca de equivalentes idiomáticos interlinguísticos.

## Discussão

Para a obtenção dos dados em português, inicialmente contávamos com os dados em português do *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais / portugais-français* (XATARA, 2007). No entanto, recentemente foi lançado o *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013). Portanto, com anuência da autora, podemos contar com dados mais atuais para o presente trabalho. Disponemos dos seguintes dados

em português: lema, definição, origem, exemplo, fonte do exemplo (com data de acesso) e sinônimos. Exemplificando, em Xatara (2013), temos:

**abaixar o tom:** modalizar o discurso; moderar seus propósitos [euf.; alusão à adequação do “tom” de voz] Mas o cara apertou forte o seu braço e, ainda sussurrando mandou Norberto se acalmar e abaixar o tom. (gilsongiuberti.blog.uol.com.br, 08/05/05)

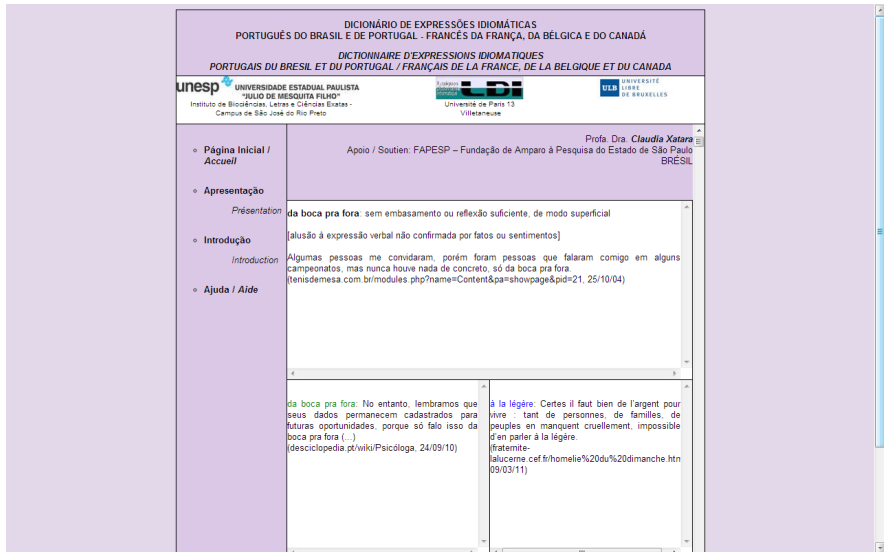


Figura 1: exemplo de consulta ao Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal - francês da França, da Bélgica e do Canadá

Em nosso projeto, portanto, pesquisaremos os dados em espanhol peninsular, a saber: equivalente idiomático e exemplo de uso extraído do *corpus web* (com data de acesso). Esclarecemos que é necessário consultar maior diversidade de fontes em língua espanhola, pois, como mencionamos, podemos contar com todos os dados em português brasileiro disponibilizados pela Dra. Claudia Xatara.

Assim, distinguimos as fontes lexicográficas do espanhol peninsular em dois tipos, conforme classificação de Haensch (1982): fontes secundárias (que dispõem de definições e equivalentes), por exemplo, dicionários; fontes primárias (que não dispõem dessas informações), como é o caso do *corpus web*. Para a coleta dos dados em espanhol usamos, portanto, as seguintes

fontes: a tese de doutorado, os dicionários, o *corpus web* e as entrevistas aos informantes.

Até o presente, desconhecemos a existência de um dicionário bilingue de idiomatismos português - espanhol, embora haja muitas contribuições científicas e materiais didáticos sobre o assunto, como: Roncolato (1996; 2001), Ortiz Alvarez (2000) e Fernández et. al. (2004). No que concerne a obras lexicográficas, temos conhecimento apenas de um dicionário bilingue (espanhol peninsular - português europeu) de expressões idiomáticas verbais (GARCÍA BENITO, 2006).

Abaixo listamos as fontes lexicográficas empregadas para a elaboração da pesquisa anterior (RIOS, 2010), classificadas segundo o tipo de obra:

a) **bilíngues gerais:** *Diccionario bilingüe de uso. Español-Portugués / Português-Espanhol* (MORENO; GONZÁLEZ, 2003); *Dicionário de aprendizagem português-espanhol* (HUMBLÉ; CARMOLINGA, 2013);

b) **monolíngues gerais:** *Diccionario de uso del español* (MOLINER, 1996); *Diccionario de la lengua española* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001); *Diccionario Clave* (DICCIONARIO CLAVE, 2006); *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2007);

c) **monolíngues especiais:** *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles* (SECO; ANDRÉS; RAMOS 2004); *Diccionario fraseológico del español moderno* (VARELA; KUBART, 1994); *Gran diccionario de frases hechas* (LAROUSSE, 2001); *Diccionario temático de frases hechas* (RODRÍGUEZ-VIDA, 2004); *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (PENADÉS MARTÍNEZ, 2002); *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (PENADÉS MARTÍNEZ, 2005); *Diccionario de locuciones nominales para la enseñanza del español* (PENADÉS MARTÍNEZ, 2008).

Atualizamos essas fontes lexicográficas por meio de um novo levantamento de dicionários, dos quais selecionamos o *Dicionário on-line português-espanhol*, da editora Pons (PONS, 2013) e o *Dicionário on-line português-espanhol*, da Editora Porto. Além disso, escolhemos dois dicionários monolíngues especiais: o *Diccionario de fraseología española* (CANTERA

ORTIZ; GOMIS BLANCO, 2007) e o *Dicionário de dichos y expresiones del español* (CANTERA ORTIZ, 2007).

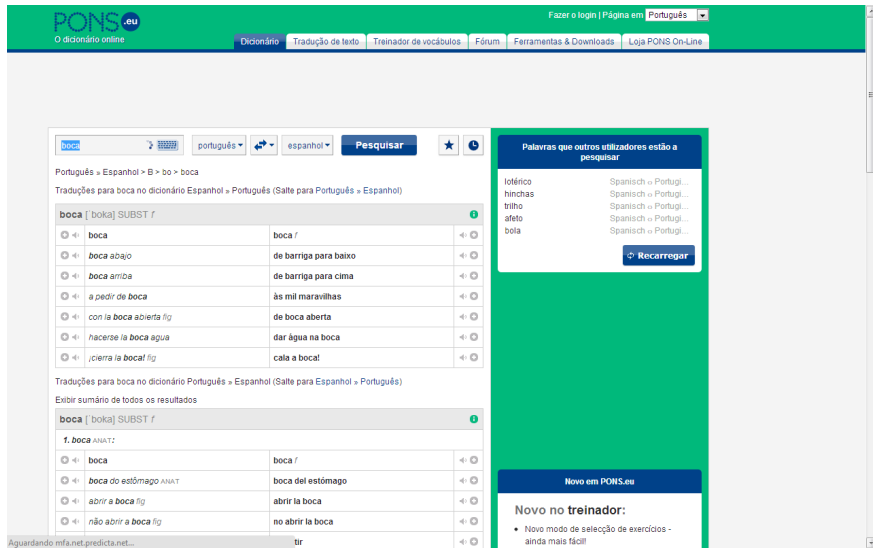


Figura 2: exemplo de consulta ao dicionário *on-line* português-espanhol da editora Pons

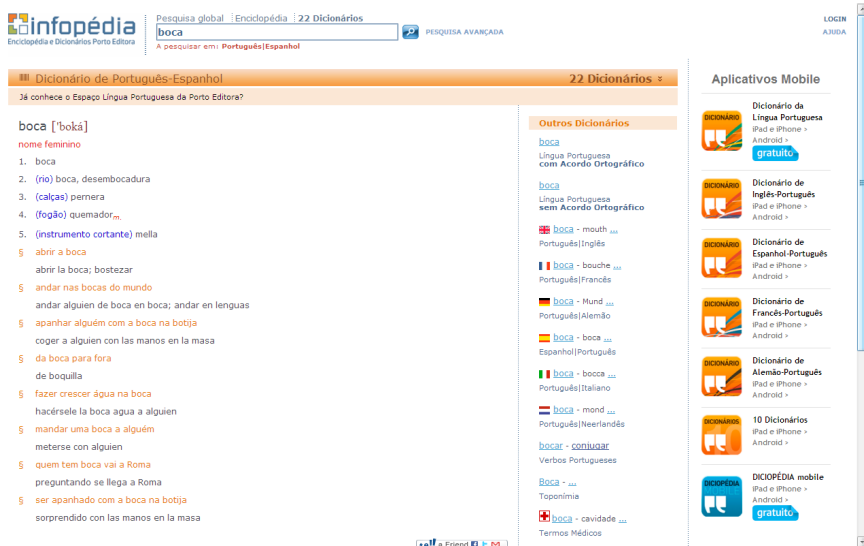


Figura 3: exemplo de consulta no dicionário *on-line* português-espanhol da editora Porto

Os novos dicionários *on-line* representam um avanço para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e também para a elaboração de novos materiais de consulta. O portal da editora Pons, por exemplo, é de acesso gratuito e contém milhares de unidades léxicas, incluindo expressões e traduções do português para o espanhol. Outra vantagem significativa quanto às versões *on-line* dos dicionários é sua integração com as novas tecnologias, uma vez que, em alguns casos, já se oferecem aplicativos para Smartphones, fóruns de discussão sobre o uso da língua e traduções, além da possibilidade de edição e inclusão de verbetes, com a moderação dos editores. Sem dúvida esses novos materiais serão de grande valia para a pesquisa dos equivalentes idiomáticos interlinguísticos, próxima etapa de nossa pesquisa.

## Conclusões

Em pesquisas anteriores, como, por exemplo, Rios (2004; 2010), observamos que, apesar de ser importante, a revisão dos fundamentos teóricos não é suficiente para dirimir todas as dúvidas e imprecisões no que concerne à caracterização e delimitação dos conceitos em Fraseologia.

Assim sendo, embora a discussão conceitual e a análise de obras lexicográficas sejam capitais para o avanço da descrição das unidades fraseológicas em dicionários, é necessário deslocar mais esforços para a descrição das unidades fraseológicas do português, com vistas à elaboração de dicionários português-espanhol.

Por esse motivo, apesar de termos dedicado um tempo considerável à fundamentação teórica e à atualização das fontes lexicográficas de nosso projeto, observamos que chega o momento de avançar para a prática fraseográfica, ou seja, a descrição dos idiomatismos em português, por meio da pesquisa dos equivalentes idiomáticos em espanhol.

Vale ressaltar, quanto à escolha das novas fontes lexicográficas, que a enorme oferta de materiais nem sempre significa a informação necessária, para pesquisadores, profissionais e aprendizes. Antes, é preciso saber como e onde encontrá-la, percorrendo o caminho das pedras e selecionando criteriosamente os materiais mais adequados, de acordo com seus objetivos.

Nesse sentido, especificamente no âmbito desta pesquisa, os estudos teóricos preliminares sobre a atualidade da Fraseologia e da Fraseografia, bem

como a atualização do repertório de dicionários elaborado anteriormente (RIOS, 2010), foram fundamentais para termos condições de prosseguir.

Quanto aos encaminhamentos do projeto mencionado, após a revisão dos dados em português, provenientes de Xatara (2013), revisaremos e atualizaremos os dados em espanhol de que já dispomos (RIOS, 2010). Em seguida, fundamentando-nos nos conceitos da Fraseologia, com o uso dos dicionários selecionados, passaremos à pesquisa dos equivalentes idiomáticos em espanhol peninsular e à posterior seleção de contextos que ilustrem seu uso. Para preparar os dados com vistas a sua apresentação no dicionário, procederemos à revisão e ao aperfeiçoamento dos modelos de macro e microestrutura. Finalmente, pretendemos aprofundar a discussão sobre a delimitação dos idiomatismos e sua descrição no contexto dos dicionários para aprendizes brasileiros.

Esperamos, dessa maneira, elaborar um material cujas informações sejam úteis aos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, indo ao encontro de uma importante lacuna mencionada por Olímpio de Oliveira Silva (2011, p. 165): “não tem existido uma práxis de incorporar os avanços das pesquisas fraseológicas ao trabalho lexicográfico [...] existe uma dissociação entre fraseologia e lexicografia”. Em outras palavras, ao contrário do que aponta a autora, com quem concordamos, buscamos conjugar, desde o início, teoria e prática, Fraseologia, Fraseografia e prática fraseográfica, em prol do desenvolvimento de um material idôneo, ao alcance dos brasileiros interessados em aprender o idioma espanhol.

## Referências Bibliográficas

- CANTERA ORTIZ, J. *Diccionario de dichos y expresiones del español*. Madrid: Abada, 2007.
- CANTERA ORTIZ, J.; GOMIS BLANCO, P. *Diccionario de fraseología española*. Madrid: Abada, 2007.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- DICCIONARIO CLAVE. *Diccionario Clave*. Madrid: SM, 2006. Disponível em: <<http://clave.librosvivos.net/>>. Acesso em 02 abr. 2009.



- DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana, 2007. Disponível em: <<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>>. Acesso em: 02 abr. 2009.
- FLETCHER, W. Concordancing the web. In: HUNDT, M. et al. *Corpus Linguistics and the Web*. Amsterdam: Rodopi, 2005. Disponível em: <<http://www.kwicfinder.com/FletcherConcordancingWeb2005.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2009.
- HAENSCH, G. Aspectos prácticos en la elaboración de diccionarios. In: HAENSCH, G. et al. *La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 395-534.
- HUMBLÉ, P.; CARMOLINGA, R. *Dicionário de aprendizagem português-espanhol*. Disponível em: <<http://www.dicespanhol.ufsc.br/>>. Acesso em 05 jun. 2013.
- IGLESIAS, N. I. Algunas reflexiones en torno a la equivalencia fraseológica interlingüística. In: MELLADO, C. et. al. *La fraseografía Del S. XXI: nuevas propuestas para El español y el alemán*. Berlim: Frank & Timme, 2010.
- LAROUSSE. *Gran diccionario de frases hechas*. Barcelona: Larousse, 2001.
- MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1996. CD-ROM.
- MORENO, F.; GONZÁLEZ, N. *Diccionario bilingüe de uso. Español-Português / Português-Espanhol*. Madrid: Arco/Libros, 2003.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. Dicionários: armas de dois gumes no estudo da fraseologia. O caso das locuções. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; UNTERNBÄUMEN, E. H. *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, 2011, p. 161-182.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico? *Revista Línguas e Letras*. Cascavel, v. 2, n. 2, p. 83-96, 2001. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigos/artigos\\_pdf/Artigo\\_da\\_dicionario\\_expressao\\_idiomaricas.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_da_dicionario_expressao_idiomaricas.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2010.

- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*. 2000. Tese (doutorado em Lingüística Aplicada: Ensino / Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012. 2 v.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L.; UNTERNBÄUMEN, E. H. *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, 2011.
- PAMIES BERTRÁN, A. *De lingüística, traducción y lexico-fraseología: homenaje a Juan de Dios Luque Durán*. Granada: Comares, 2013.
- PAMIES, A.; LUQUE NADAL, L.; PAZOS BRETaña, J. M.. (Org.). *Multi-Lingual Phraseography: Second Language Learning and Translation Applications*. 1ed. Essen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2011, v. 28.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. Criterios seguidos en la redacción del “Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español (DICLOCADV)”. *Linred: Revista Electrónica de Lingüística*. n. 3. 2005a. Disponível em: <[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_20062005.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_20062005.pdf)>. Acesso em 25 set. 2009.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. Diccionario de locuciones para la enseñanza del español. *Linred: Revista electrónica de lingüística*. n. 1. 2003. Disponível em: <[http://www.linred.es/informacion\\_pdf/informacion3\\_250204.pdf](http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion3_250204.pdf)>. Acesso em 25 set. 2009.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. P. *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros, 2005.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. P. *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros, 2008.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. P. *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros, 2002.
- PONS. *Dicionário Pons on-line*. Disponível em: <<http://www.pons.eu>>. Acesso em 12 jun. 2013.
- PORTO EDITORA. *Infopedia: enciclopédia e dicionários* Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. 2001. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 25 jul. 2008.
- RIOS, T. H. C. *A descrição português-espanhol de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- RIOS, T. H. C. *Idiomatismos com nomes de partes do corpo humano*. São José do Rio Preto, 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- RODRÍGUEZ-VIDA, *Diccionario temático de frases hechas*. Castelldefels: Columbus, 2004.
- SECO, M.; ANDRÉS, O.; RAMOS, G. *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. 2. ed. Madrid: Aguilar, 2004.
- TRISTÁ PÉREZ, M. A. *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.
- TRISTÁ PÉREZ, M. A. *La fraseografía y el Diccionario de fraseología cubana*. In: FUENTES MORÁN, M. T.; WERNER, R. (ed.) *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*. Frankfurt: Vervuert, 1998.
- VARELA, F. KUBARTH, H. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos, 1994.
- XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Araraquara, 1998. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- XATARA, C. M. *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*. Araraquara, 1994. 140p. Dissertação. (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista).

XATARA, C. M. *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canada*. Disponível em: <<http://www.deipf.ibilce.unesp.br/>>. Acesso em 10 jul. 2013.

XATARA, C. M., OLIVEIRA, W. L. *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras francês-português/ português-francês*. São Paulo: Cultura, 2002.

XATARA, C.; ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Les études phraséologiques dans le contexte brésilien: un panorama. *Cahiers de lexicologie*, Paris, v. 2, n. 101, p. 55-69, 2012.

## POR UN ESPAÑOL AMERICANO. LA POLÉMICA SARMIENTO - BELLO DE 1842

*Uruguay Cortazzo*

Me he propuesto reflexionar aquí sobre textos marginales de Esteban Echeverría y Domingo Faustino Sarmiento que, sin embargo, entiendo que deberían ocupar una posición central en relación a la teoría literaria latinoamericana.

No he leído esos textos desde una perspectiva histórica, es decir clausurados en un tiempo, determinados por una serie de circunstancias y superados por los acontecimientos posteriores. He preferido entenderlos prospectivamente, es decir dentro de una cadena de reflexiones en torno al colonialismo. Tanto Echeverría como Sarmiento, en tanto que intelectuales y artistas, se enfrentaron por primera vez con la vivencia de la alienación cultural y las urgencias de la descolonización. Es usual en la academia encontrarnos con los conceptos de “periferia”, “subalternidad”, “pos-colonialismo”, “proyecto descolonial”, “pensamiento fronterizo”. Pero insólitamente, las reflexiones de estos formidables pioneros parecerían omitidas o desconocidas o, en el mejor de los casos, archivadas bajo la categoría “romanticismo hispanoamericano” (categoría poco atractiva y hasta despectiva ya que implica implícitamente fracaso artístico y alienación europeísta). Es obvio que estas nuevas categorías están pensadas desde el paradigma de la globalización. Sin embargo, entiendo que hay una historia dentro del pensamiento latinoamericano, que puede ser articulada desde Echeverría a Walter Dignolo y que podríamos resumir en una línea que va desde la primigenia crítica al hispanismo para acabar hoy en una crítica general del occidentalismo. Tanto Echeverría y su generación (la del 37) se dieron cuenta que una revolución política era insuficiente. Percibieron otro poder detrás de lo político mucho más difícil de destruir: el de la cultura. Y más: experimentaron la paradoja de tener que pensar lo que

denominaron “emancipación intelectual” desde el vínculo cultural más profundo e indestructible que existía con el dominador: la lengua. Es en este sentido, que considero al proyecto rioplatense (construido en medio del caos político que siguió a la revolución) una verdadera matriz filosófica y estética: pensar la liberación sin poder cortar el cordón umbilical de la lengua de los opresores. Esta generación vivenció con conciencia profunda ese límite, pero también entrevió una nueva posibilidad: la palingenesia lingüística. Un nacer de nuevo de la lengua española para que ahora significase “América”. La literatura sería la principal encargada de ese renacimiento y de definir el rumbo de esa transformación.

Es Esteban Echeverría ya en 1846, quien polemizando con, Alcalá Galiano, intenta definir el problema de la literatura en Hispanoamérica. En un artículo titulado “Consideraciones sobre la situación y el porvenir de la literatura hispanoamericana”, el escritor español entendía que la escritura en América estaba en un estado de inmadurez debido a que los autores se habían apartado de la tradición española y habían “renegado de sus antecedentes y olvidado su nacionalidad de raza”. Si se quería conquistar la necesaria calidad estética, era necesario entonces, volver a entroncarse con la literatura española. La respuesta de Echeverría fue rápida y contundente: “nos parece absurdo ser español en literatura y americano en política”. Para el argentino, entonces, es imposible separar la cultura de la política, dejando claro así que la identidad no era una cuestión de raza: era una opción política y de esa opción se derivaban todas las otras, incluida la literatura. Si la literatura estaba en un estado incipiente era porque no existía todavía una verdadera sociedad americana que la sustentase. La comunidad americana necesitaba “regenerarse”, o sea, debía salir del estado de degradación a que fue sometida por el poder colonial, para renacer como una sociedad verdaderamente libre y responsable de sí misma. Se trata pues de una nueva génesis humana, un nuevo nacimiento orientado hacia una libertad que restablezca la dignidad que el colonialismo había negado a los americanos. Y esa identidad política regeneradora está en el principio democrático de la revolución. Por lo tanto todo vínculo con España es imposible:

(...) la sociedad española no es la sociedad americana, sometida a condiciones diferentes de progreso, y nada tiene que hacer la tradición colonial, despótica, en que el *pueblo* era coro, con el principio democrático de la revolución americana y que entre aquella tradición y este principio no hay *injerto* ni *transacción* posible; por eso si se reconoce y adopta alguna tradición como legítima y regeneradora, tanto en política como en literatura, es la

*tradición democrática* de su cuna, de su origen revolucionario; y no sabemos que la literatura española tenga nada de democrático.<sup>1</sup>

La literatura americana, por lo tanto, deberá apoyarse en una estética democrática y no será la España inquisitorial y despótica la que pueda proporcionársela. Ese arte democrático es definido por Echeverría como una exploración de la subjetividad del creador teniendo como horizonte la sociedad en la que vive. Sarmiento y Alberdi llamarán a ese arte “socialista”, entendiendo por tal la articulación de la ciencia, la literatura y la política al servicio del progreso social. Dentro de las medidas progresistas está el combate al hispanismo: la limpieza de todo rastro ideológico que venga de España. Y la medida higiénica más inmediata es asimilar la cultura francesa contemporánea. Francia es el antídoto contra la barbarie española.

¿Cuál es la escuela literaria española contemporánea?, pregunta Echeverría a Alcalá Galiano, ¿Cuáles son sus doctrinas? Las francesas. ¿Qué más puede hacer la pobre América que beber como la España en esa grande *piscina de regeneración* humanitaria, inter trabaja con medios infinitamente inferiores por emanciparse intelectualmente de la Europa?<sup>2</sup>

Si se lee con atención este fragmento se percibe, primero, que la asimilación de la cultura francesa es una estrategia para recupera el tiempo histórico perdido bajo la subordinación española, pero que el objetivo final es la emancipación intelectual de Europa. Destaco especialmente este aspecto ya que los románticos platenses han sido acusados de generar un nuevo colonialismo cultural. Pero lo que se ve aquí es la conciencia que se debía pasar necesariamente (trágicamente podríamos decir) por esa fase de asimilación francesa para alcanzar un estatus intelectual suficiente.

Ahora bien, la deshispanización de la cultura ¿hasta dónde iba? ¿alcanzaba también al idioma? Aquí Echeverría muestra que existe un límite infranqueable:

El único legado que los americanos pueden aceptar y aceptan de buen grado de la España, porque es realmente precioso, es el *idioma*, pero lo aceptan a condición de mejora, de transformación progresiva, es decir de emancipación.<sup>3</sup>

Echeverría reconoce pues ese vínculo indestructible con los antiguos opresores, pero le opone una adversativa: el reconocimiento de la continuidad lingüística se acepta a condición de una visión futurista del

idioma: la formación de un español americano. De esa forma se desplaza la autoridad lingüística de su origen geográfico hacia nuevos territorios. Echeverría no explica aquí exactamente lo que entiende por “emancipación” de la lengua. Quien va a desarrollar con mayor profundidad este aspecto es Sarmiento, enfrentándose, en una polémica periodística con el poderoso Andrés Bello y sus alumnos. Esa discusión se inició en el diario “El Mercurio” de Santiago de Chile en 1842, cuando Sarmiento comentó el libro “Ejercicios populares de la lengua castellana” escrito por Pedro Fernández Garfía. En este texto se estudiaban los errores más frecuentes de los hablantes y se señalaba las formas correctas que debían ser usadas. Si bien Sarmiento recibió positivamente esta publicación, acaba planteando una inquietud: esos errores, llamados “degeneraciones idiomáticas”, eran en realidad modismos y locuciones populares. Y son estas formas las que caracterizan los diferentes regionalismos del que está formado el español. Si los escritores españoles los han reconocido y aceptado en España: ¿por qué no hacer lo mismo con el habla popular americana?

Entonces, Sarmiento establece su primer principio lingüístico: la verdadera autoridad idiomática son los hablantes todos y no la normativa de los gramáticos.

La soberanía del pueblo tiene todo su valor y su predominio en el idioma: los gramáticos son como el senado conservador, creado para resistir los embates populares, para conservar la rutina y las tradiciones. Son (...) el partido retrógrado, estacionario de la sociedad hablante.<sup>4</sup>

Y más adelante:

La gramática no se ha hecho para el pueblo; los preceptos del maestro entran por un oído y salen por el otro; (...) el hábito y el ejemplo dominante podrán siempre más.<sup>5</sup>

Sarmiento ha hecho una comparación interesante al vincular la gramática normativa con el conservadurismo político. La oposición que establece entre habla popular y reglas gramaticales, es traducida ideológicamente a la oposición entre fuerzas progresistas y fuerzas reaccionarias (lo que traducido para el momento literario correspondería al conflicto entre romanticismo y neoclasicismo).

La gramática española, desde Nebrija en adelante, había surgido con el claro propósito de estabilizar el castellano fijándolo a través de normas,



para impedir su evolución. La teoría romántica de los latenses reconoce, al contrario, la naturaleza cambiante de la lengua y el motor de lo que produce ese inamismo es lo que aquí se designa como “pueblo”. De esta forma, Sarmiento, al igual que Echeverría, fundamentan el principio de la autonomía lingüística americana, en el reconocimiento de la soberanía de los hablantes y de las ondulaciones temporales del idioma.

Bello, obviamente se sintió aludido y contraatacó con un artículo firmado modestamente como “Um quídam”. Allí confirma la soberanía del pueblo en el lenguaje, pero deja bien claro que eso no significaba atribuirle algún tipo de autoridad lingüística:

En las lenguas como en la política, es indispensable que haya un cuerpo de sabios, que así dicte las leyes convenientes a sus necesidades, como las del habla en que ha de expresarlas; y no sería menos ridículo confiar al pueblo la decisión de sus leyes, que autorizarle en la formación del idioma.<sup>6</sup>

Para Bello, los gramáticos pertenecen a ese grupo de sabios cuya misión sería la de proteger el idioma de las perversiones populares. Su función es la de ser:

(...) custodios filósofos a quienes está encargado por útil convención de la sociedad para fijar las palabras empleadas por la gente culta, y establecer su dependencia y coordinación en el discurso, de modo que revele fielmente la expresión del pensamiento. De lo contrario, admitidas las locuciones exóticas, los giros opuestos al genio de nuestra lengua, y aquellas chocarreras vulgaridades e idiotismos del populacho, vendríamos a caer en la oscuridad y el embrollo (...).<sup>7</sup>

Finalmente Bello acusa a todos los románticos de introducir el principio del libertinaje en el idioma. Es clara, entonces, la política lingüística que guía a Bello: una especie de despotismo ilustrado: es la “gente culta”, o sea la alta clase social, quien detenta el poder en materia lingüística y es teniendo en cuenta que el autor preserva “la expresión del pensamiento”. La razón pertenece a la élite social, al “populacho” le es connatural la irracionalidad y la confusión.

Este es el único artículo que Bello escribirá y al que seguirán cuatro de Sarmiento. En ellos afirmará, con más profundidad, el vínculo entre lengua y política, aproximándose a lo que en el actual análisis del discurso, entenderíamos como dependencias ideológicas. El idioma español es una cosmovisión del mundo determinada por un “espíritu nacional mezquino”,

el atraso cultural, el despotismo político y el fanatismo religioso instaurado por la Inquisición. España no puede ofrecer modelos de nada, su gran literatura pertenece al pasado y su presente se resume a un aislamiento de Europa y su hundimiento en la miseria y la ignorancia.

Sarmiento diseña, entonces, un proyecto que permita liberar la lengua española de esa carga ideológica regresiva que arrastra. Podríamos resumir sus ideas en ocho puntos:

- 1º) reconocer la autoridad lingüística del pueblo americano.
- 2º) legitimar los usos americanos mediante la escritura. El escritor americano no escribe ni para la corte ni para la aristocracia. Su función es formar lectores democráticos.
- 3º) rechazar toda normalización gramatical hispanizante y academicista.
- 4º) desautorizar los modelos literarios españoles consagrados como clásicos.
- 5º) estudiar los modelos lingüísticos de otros países, especialmente el francés.
- 6º) introducir los neologismos y extranjerismos necesarios para actualizarse política y culturalmente.
- 7º) incorporar todas las nuevas ideas contemporáneas.
- 8º) experimentar nuevas formas de escritura literaria, evitando el control formal y racional y permitiendo que la pasión, el afecto sean también elementos de la aprehensión de la realidad.

La lengua castellana era producto de una historia, una mentalidad y una política que nada tiene que ver con el proyecto americano. Prolongar esa lengua tal como fue heredada, sería prolongar el mundo de la colonia y condenarse definitivamente al atraso intelectual y artístico. El español que debe hablar América será un español que pueda expresar la libertad y el futuro y pueda abrirse al mundo todo.

Podemos concluir que la generación romántica argentina, se entregó a la influencia francesa con toda premeditación y alevosía, pero lo hizo para generar una excepcional reflexión que los llevó a descubrir el colonialismo oculto que circula por la cultura y la lengua. A partir de ahí, intentó elaborar estrategias para desarraigarlo, sentando las bases para una revolución cultural que nos marca hasta el día de hoy.

# A MULTIFUNCIONALIDADE DO PRETÉRITO IMPERFEITO E DAS PERÍFRASES IMPERFECTIVAS DE PASSADO EM ESPANHOL

*Valdecy de Oliveira Pontes*

## **Introdução**

É grande a carência de estudos descritivos, de natureza sociofuncionalista, acerca do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases aspectuais imperfectivas de passado em Espanhol. O que há são trabalhos voltados para a descrição formal do pretérito imperfeito do indicativo e das perífrases imperfectivas de passado, ou ainda, para a aquisição do Aspecto. Seria significativo um estudo que descrevesse as funções que as formas imperfectivas podem apresentar, nos diversos contextos comunicativos em que se realizam. Este artigo deter-se-á no estudo da multifuncionalidade, numa perspectiva sociofuncionalista, do passado imperfeito em Língua Espanhola, em contextos de uso das perífrases imperfectivas de passado e do pretérito imperfeito do indicativo, conforme Pontes (2012). Darão suporte a nossa pesquisa os pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo. A abordagem sociofuncionalista, de acordo com Tavares (2003), associa os postulados do Funcionalismo linguístico (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; HOPPER, 1979, 1991; GIVÓN, 1971, 1979, 1984, 1990, 1991, 1995, 2001, 2002 e 2005) e da Sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1978, 1982, 1994, 2001 e 2010). A pesquisa analisará dados de língua escrita provenientes de 24 contos literários escritos por autores de Língua Espanhola, selecionados a partir de parâmetros extralinguísticos (zona linguística do Espanhol, narrativas e autores). Primeiramente, expomos, sucintamente, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos. Na segunda parte, faremos uma análise das funções para o passado imperfeito em Espanhol, codificadas, nos contos literários, pelas formas do pretérito imperfeito do indicativo e das

perífrases imperfectivas de passado, levando em consideração o complexo das categorias Tempo, Aspecto, Modalidade.

## 1. Valores das formas imperfectivas de passado em espanhol

Assim como no Português (cf. Freitag, 2007), no Espanhol, o pretérito imperfeito apresenta uma gama de valores básicos e secundários; conforme Brucat (2001), o espanhol apresenta três valores básicos:

- a) aspecto imperfectivo: expressa ações, processos ou estados do passado em uma visão inacabada (Ao meio-dia, chovia);
- b) coincidência com o passado: expressa ações, processos ou estados do passado como coincidentes temporalmente com outra ação passada existente no contexto (Ela saiu quando eu chegava);
- c) aspecto iterativo, cíclico ou habitual: a ação se verifica um número indefinido de vezes no passado (Saía do trabalho às seis).

Como valores secundários do pretérito imperfeito do indicativo, conforme Garcés (1997), destacam-se:

- a) valor de futuro em relação ao passado: consiste no uso do imperfeito no lugar do condicional simples, paralelo ao uso do presente, muito frequente no discurso indireto (Su amigo dijo que mañana *se iba* [se *iria*] de viaje. / Seu amigo disse que amanhã *ia* [iria] de viagem.);
- b) valor de futuro: consiste em utilizar o imperfeito no lugar do condicional na oração principal de orações subordinadas adverbiais condicionais, para indicar pequena possibilidade de que ocorra o referido fato no futuro (Si viniera esta noche, le *preparaba* [*prepararía*] la cena en un instante. / Se viesse esta noite, *preparava-lhe* [*preparar-lhe-ia*] o jantar em um instante.);
- c) valor de desejo: neste caso, o imperfeito apresenta um valor futuro e geralmente está presente em orações cuja entonação é exclamativa (Qué hambre tengo! De buena gana me *comía* un pollo entero. / Que fome tenho! De bom grado *comeria* um frango inteiro.);

d) iminência de ação que não acontece: indica a tentativa imediata de realizar uma determinada ação de caráter pontual. Esse uso equivale à estrutura *estaba a punto de + infinitivo*. (*Ya salía [estaba apunto de salir] de casa cuando llegó tu Hermano. / Já saía [estava a ponto de sair] de casa quando chegou teu irmão*);

e) valor de presente: quando o falante quer pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro ou, ainda, quando procura se preservar com relação à veracidade dos fatos que diz (*Hoy nos traían los muebles. / Hoje nos traziam os móveis*);

f) valor de surpresa: faz referência a uma realidade presente que não era esperada. Pode indicar, ainda, contrariedade diante de fatos que nos surpreendem e que nos impedem de realizar nossos propósitos (*Estaba yo tan contenta y me vienes tú ahora con esa mala noticia. / Eu estava tão contente e você vem agora com essa má notícia*.);

g) valor lúdico: apresenta um distanciamento da realidade. Faz referência a situações que correspondem a uma fantasia, ficção ou figuração (*Yo era el pirata y tú un oficial de la marina. / Eu era o pirata e você um oficial da marinha*.);

h) valor narrativo: na narrativa, geralmente utiliza-se o pretérito perfeito simples para expressar a ação principal. Por outro lado, utiliza-se o imperfeito com o objetivo de ressaltar ou enfatizar uma determinada ação (*Llegó tarde a la reunión, no pidió disculpas y a los pocos momentos se iba sin decir nada. / Chegou tarde à reunião, não pediu desculpas e em poucos momentos ia sem dizer nada*).

Além dos valores expostos anteriormente, a figura 1 apresenta outros valores do pretérito imperfeito.

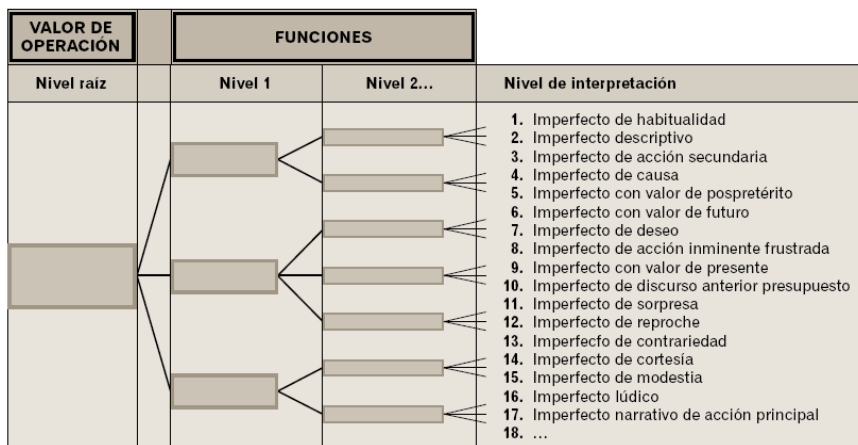


**Figura 1:** Valores do pretérito imperfeito do indicativo (Ruiz Campillo, 2005, p. 10)

No que diz respeito ao valor narrativo das formas imperfectivas de passado, de acordo com Gutiérrez Araus (1997), é difícil explicar de forma satisfatória o emprego do imperfeito narrativo, pois este uso não aparece no Espanhol falado, restringe-se às narrativas escritas. Segundo a autora, na linguagem literária, utilizam-se as formas imperfectivas na progressão das ações da narrativa, quando se quer enfatizar uma determinada ação. Nesse sentido, o autor rompe a norma, com o objetivo de captar a atenção do leitor, e emprega uma forma imperfectiva no lugar de uma perfectiva. García Fernández (2004) atribui esse valor narrativo de cunho puramente estilístico aos contextos nos quais formas imperfectivas apresentam valor de aspecto perfectivo.

Toda essa gama de valores pode, potencialmente, ser expressa não só pela forma de pretérito imperfeito, mas também por uma construção perifrástica, constituída por auxiliar *estar* no pretérito imperfeito e verbo principal no gerúndio, do mesmo modo do que ocorre no Português (Freitag, 2007; 2011) e no Italiano (Bonomi, 1998), em que a alternância entre as formas de imperfectivo é direcionada pela interação com o aspecto inerente ao verbo. Para verificarmos se esta tendência é pertinente no Espanhol, na seção a seguir, delineamos os procedimentos metodológicos para esta investigação.

## 2. Procedimentos metodológicos

Para análise das funções codificadas pelo pretérito imperfeito e pelas perífrases e das motivações aspectuais atreladas a essas formas, consideramos dados de vinte e quatro contos escritos por autores de Língua Espanhola, quatro por ‘comarca cultural’: Caribe; México e América Central; Andes; Rio da Prata; Chile e Espanha. Vejamos:

### a) Caribe

PIÑERA, Virgilio. El que vino a salvarme. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.<sup>1</sup>

\_\_\_\_\_. Unos cuantos niños. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

\_\_\_\_\_. Unas cuantas cervezas. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

\_\_\_\_\_. El enemigo. **In: El que vino a salvarme.** Madrid: Cátedra, 2008.

### b) México e América Central

RULFO, Juan. El llano en llamas. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

\_\_\_\_\_. Acuérdate. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

\_\_\_\_\_. La noche que lo dejaron solo. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

\_\_\_\_\_. Diles que no me maten. **In: El llano en llamas.** Madrid: Editorial Planeta, 2007.

---

1 | O volume textual de cada conto selecionado é de, aproximadamente, 8 a 10 páginas, perfazendo um corpus que tem, em média, de 30 a 40 páginas por comarca cultural.



#### c) Andes

MÁRQUEZ, Gabriel García. La santa. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

\_\_\_\_\_. Me alquilo para soñar. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

\_\_\_\_\_. Sólo viene a hablar por teléfono. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

\_\_\_\_\_. El verano feliz de la señora Forbes. **In: Doce cuentos peregrinos.** 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

#### d) Rio da Prata

CORTÁZAR, Julio. Las armas secretas. **In: Cuentos completos 1.** 2ª edición. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

\_\_\_\_\_. El móvil. **In: Cuentos completos 1.** 2ª edición. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

\_\_\_\_\_. Las puertas del cielo. **In: Cuentos completos 1.** 2ª edición. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

\_\_\_\_\_. Bruja. **In: Cuentos completos 1.** 2ª edición. Buenos Aires: Punto de lectura, 2008.

#### e) Chile

BOLAÑO, Roberto. Llamadas telefónicas. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

\_\_\_\_\_. La nieve. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

\_\_\_\_\_. Una aventura literaria. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

\_\_\_\_\_. Clara. **In: Llamadas telefónicas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

## f) Espanha<sup>2</sup>

CELA, Camilo José. Noventa minutos de rebotica. **In: Cuentos Madrileños.** Padilla, Jose Montero. Madrid: Editorial Castalia. S.A., 2002.

\_\_\_\_\_. Marcelo Brito. **In: El cuento español 1940-1980.** PÉREZ, Óscar Barrero. Madrid: Editorial Castalia. S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. La eterna canción. **In: Cuentos para leer después del baño.** CORRALES, J. Barcelona: Ediciones Juan Granica. S.A., 1987.

\_\_\_\_\_. Claudius, profesor de idiomas. **In: Cuentos para leer después del baño.** CORRALES, J. Barcelona: Ediciones Juan Granica. S.A., 1987.

## 3. Análise dos dados

### 3.1. Mapeamento funcional das formas imperfectivas de passado

A partir dos estudos de Garcés (1997), Gutiérrez Araus (1997), Brucat (2001), García Fernández (2004) e Ruiz Rampillo (2005), sobre os valores e usos das formas imperfectivas de passado em Espanhol, os 2093 dados, encontrados nos vinte e quatro contos, foram distribuídos na codificação das seguintes funções: descritiva, narrativa, iterativa, habitual, cortesia, presente, futuro, simultaneidade, desejo, contrariedade e lúdica.

A primeira função elencada diz respeito ao valor descritivo das formas imperfectivas, geralmente associado ao fundo da narrativa, ou seja, as formas imperfectivas podem ser utilizadas para descrever, comentar e apontar detalhes, ou seja, para fornecer elementos que dão sustentação à narrativa, atuando, neste contexto, como fundo. Das 2093 ocorrências de formas imperfectivas encontradas nos contos literários, obtivemos 676 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 32,31 %. Por outro lado, há poucos dados de perífrases imperfectivas de passado, apenas 32 formas, o que equivale a somente 1,53 % do total. No exemplo abaixo, verificamos que as formas imperfectivas “era”, “se chamava” e “queria sair” apresentam e caracterizam o personagem Esteban. Possuem função meramente descritiva,

---

2 | Devido à dificuldade, no que diz respeito à disponibilidade, tivemos de selecionar os contos em três livros diferentes.

indicam detalhes do personagem criado pela bruxa da narrativa, portanto, dão suporte aos fatos que serão narrados.

(1) *Era bello, fino, se llamaba Esteban, jamás quería salir de la casa./  
Era belo, fino, se chamava Esteban, jamais queria sair da casa. (Bruja  
– Julio Cortázar)*

Com relação ao valor narrativo das formas imperfectivas de passado, das 2093 formas de passado imperfectivo, obtivemos 644 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 30,76 %, e apenas 27 formas de perífrases imperfectivas de passado, o que equivale a somente 1,31 % do total. De acordo com Gutiérrez Araus (1997), é difícil explicar de forma satisfatória o emprego do imperfeito narrativo, pois este uso não aparece no Espanhol falado, restringe-se às narrativas escritas. Segundo a autora, na linguagem literária, utilizam-se as formas imperfectivas na progressão das ações da narrativa, quando se quer enfatizar uma determinada ação. Nesse sentido, o autor rompe a norma, com o objetivo de captar a atenção do leitor, e emprega uma forma imperfectiva no lugar de uma perfectiva. García Fernández (2004), por sua vez, atribui esse valor narrativo de cunho puramente estilístico aos contextos nos quais formas imperfectivas apresentam valor de aspecto perfectivo ou neutralizam o valor aspectual imperfectivo. Considere-se o exemplo a seguir:

(2) *Yo me ponía a gritar: camarero, camarero, y entonces abría los ojos y escapaba de ese sueño desesperante. / Eu começava a gritar: garçom, garçom, e então abria os olhos e escapava desse sonho desesperador. (Clara – Roberto Bolaño)*

Nesse exemplo, as formas imperfectivas em destaque contribuem para a progressão cronológica dos eventos da narrativa, não sendo o uso meramente estilístico. O narrador faz referência a um fato marcante de seu passado e, para isso, faz uso de formas imperfectivas para pontuar os eventos de seu relato. Na análise desta função, verificamos que o imperfeito narrativo se diferencia por desempenhar a mesma função das formas perfectivas (progressão da narrativa).

Para o valor iterativo, obtivemos somente 32 formas de pretérito imperfeito das 2093, ocorrências analisadas, ou seja, 1,53 %. Segundo Comrie (1976), um verbo pode expressar iteratividade e também habitualidade ou, ainda, pode expressar uma ação iterativa sem ser habitual. A habitualidade caracteriza o período de tempo em que uma determinada ação se repete de forma contínua, logo não diz respeito a uma mera repetição ou somente à

continuidade de uma situação, mas configura o período de tempo em que se enquadra. Em (3), a ação “ignorar” se repete mais de uma vez, o que podemos deduzir por meio do marcador temporal “outra vez”. Nesse sentido, temos uma leitura iterativa, já que a forma imperfectiva e o marcador temporal não denotam um costume ou, ainda, uma prática corriqueira, mas descrevem uma ação que se repetiu mais de uma vez em uma ocasião específica, ou seja, nos momentos que antecedem a morte do narrador personagem.

(3) ... *con su angustia aún reflejada en su cara*, **ignoraba** *outra vez “mi angustia”* ./ ...*com sua angústia ainda refletida em sua cara*, **ignorava** *outra vez “minha angústia”*. (*El que vino a salvarme* – Virgilio Piñera)

Codificando a função habitual, dos 2093, há 29 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 1,39%, e 97 de perífrases imperfectivas de passado, o que corresponde a 4,61% do total. A partir dos dados obtidos com a iteratividade e com a habitualidade, podemos afirmar que a grande maioria das ocorrências com formas imperfectivas se refere a fatos verbais semelfactivos, ou seja, fatos expressos como únicos e singulares, ocorrendo somente uma única vez. As porcentagens de iteratividade e habitualidade correspondem a 7,53 % do total de ocorrências de formas imperfectivas.

O valor imperfectivo de cortesia está agregado a somente 06 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 0,28%, do total de 2093 formas de passado imperfectivo encontradas nos contos analisados. Empregamos este valor, quando queremos fazer uma petição, uma sugestão, um oferecimento de forma mais cortês em determinados contextos. Geralmente, utilizamos verbos que expressam necessidade ou desejo. De acordo com Gutiérrez Araus (1997), a cortesia vem marcada por uma estratégia de afastamento que leva implícita a idéia de que depende do interlocutor o cumprimento do que se expressa, como em (4) abaixo em que o personagem demonstra sua insatisfação e realiza de modo cortês a sua petição, ou seja, que consigam uma pessoa de nacionalidade inglesa. Para isso, utiliza a forma imperfectiva com um verbo que expressa desejo, neste caso “queria”.

(4) *No, muchas gracias; yo quería un inglés.*./ *Não, obrigado; queria um inglês.* (*Noventa minutos de rebotica* – Camilo José Cela)

No que diz respeito ao imperfectivo com valor de presente, das 2093 formas de passado imperfectivo, obtivemos somente 64 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 3,07 %. Para Garcés (1997), o falante costuma

utilizar o imperfeito com valor de presente quando quer pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro ou, ainda, quando procura se preservar com relação à veracidade dos fatos que afirma. Vejamos um exemplo em que o narrador faz uma suposição acerca do personagem, por isso, utiliza a forma imperfectiva “fazia”, para pontuar que seu conhecimento sobre o que afirma não é seguro.

(5) *Ahora el sueño le **hacía** hablar./ Agora o sonho lhe **fazia** falar. (La noche que lo dejaron solo – Juan Rulfo)*

Com valor de futuro, obtivemos apenas 32 formas de pretérito imperfeito, 1,53% (de 2093). Garcés (1997) apresenta dois tipos de valores de futuro para as formas imperfectivas, a saber: a) Imperfeito com valor de futuro em relação ao passado: consiste no uso do imperfeito no lugar do condicional simples, paralelo ao uso do presente (muito frequente no discurso indireto); b) Imperfeito com valor de futuro: consiste em utilizar o imperfeito no lugar do condicional na oração principal de orações subordinadas adverbiais condicionais, para indicar pequena possibilidade de que ocorra o referido fato no futuro. Encontramos dados referentes ao primeiro uso, conforme exemplo a seguir:

(6) *He preguntado al hombre que me lustra los zapatos si no **tenía** miedo de sí mismo./ Perguntei ao homem que lustra meus sapatos se não **tinha** medo de si mesmo. (El enemigo – Virgilio Piñera)*

Em (6), o narrador relata, através do discurso indireto, a pergunta que havia feito ao seu engraxate. Para isso, utiliza a forma imperfectiva “tenía”, no lugar do condicional simples “tendría”, para se referir a uma situação passada, mas que poderia prolongar-se até o momento presente, ou ainda, a um momento posterior ao da enunciação.

Para o valor imperfectivo de simultaneidade, conforme exemplo a seguir, obtivemos somente formas de pretérito imperfeito, 65 dados, ou seja, 3,07 %. No exemplo, há uma ação “esgrimar” que é única e que se mantém estável durante o tempo em que o carrasco do narrador personagem o olha fixamente, antes da execução. Nesse sentido, as duas ações passadas ocorrem simultaneamente e denotam um caráter contínuo. De acordo com Brucat (2001), esse valor imperfectivo diz respeito a ações, processos ou estados do passado que coincidem temporalmente com outra ação passada existente no mesmo contexto.

(7) Ahora, **esgrimía** una navaja mientras **me miraba** fijamente./  
Agora, **esgrimia** uma navalha enquanto **me olhava** fixamente. (El que vino a salvarme – Virgilio Piñera)

Obtivemos 56 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 2,7 %, com o valor imperfetivo de desejo. Por outra parte, as perífrases imperfettivas de passado ocorreram em 113 dados, o que equivale a somente 5,38 % do total. Segundo Gutiérrez Araus (1997), este uso do imperfeito denota uma temporalidade posterior ao momento da enunciação e, geralmente, aparece em enunciados cuja entonação é exclamativa. No exemplo (8), embora não haja entonação exclamativa, a personagem principal, uma bruxa, já não deseja como antes, haja vista ter conseguido tudo o que queria por meio do seu poder. Em (9), também não há entonação exclamativa, mas o narrador utiliza-se do marcador discursivo “assim” acoplado à forma imperfettiva para pontuar o desejo do personagem principal, no caso a bruxa, que havia criado Esteban conforme desejava. A perífrase modal com valor de necessidade tener que + infinitivo, neste contexto, aparece com o verbo auxiliar no pretérito imperfeito e, dessa forma, ao valor de obrigação acrescentamos um valor desiderativo, por parte do personagem principal.

(8) *Integró una biblioteca com volúmenes rosa, tuvo casi todos los discos de Pedro Vargas y algunos de Elvira Ríos; llegó un momento en que ya poco **deseaba**.*/ *Integrou uma biblioteca com volumes rosa, teve quase todos os discos de Pedro Vargas e alguns de Elvira Ríos; chegou um momento em que já pouco **desejava**.* (Bruja – Julio Cortázar)

(9) *Era bello, fino, se llamaba Esteban, jamás quería salir de la casa: así **tenía que ser**.*/ *Era belo, fino, se chamava Esteban, jamais queria sair da casa: assim **tinha que ser**.* (Bruja – Julio Cortázar)

Com base nos valores ora apresentados, podemos sugerir que as formas imperfettivas de passado, com valor desiderativo, apresentam outros usos nos diversos contextos em que aparecem. Nesse sentido, não se limitam aos contextos de orações cuja entonação é exclamativa e, ademais, nem sempre expressam uma temporalidade posterior ao momento da enunciação, conforme dados encontrados no *corpus* analisado. De acordo com os resultados e as considerações teóricas expostas, podemos sugerir que, semelhante ao que ocorreu com as formas imperfettivas de passado na função de imperfeito narrativo, elas assumiram novos usos no decorrer do tempo, ou seja, também sofreram especialização,

No tocante ao valor imperfeito de contrariedade, não obtivemos perífrases imperfeitas de passado, apenas 32 formas de pretérito imperfeito, ou seja, 1,53%. De acordo com Ruiz Rampillo (2005), principalmente, no discurso conversacional, as formas imperfeitas podem expressar tanto condicionalidade quanto contrariedade. Vejamos um exemplo em que o narrador relata a sua indignação diante da situação de favorecimento dos criminosos. Para expressar a sua contrariedade (sentimento de frustração), utiliza a forma imperfeita “faltava” em uma oração cuja entonação é exclamativa. Ademais, temos acoplado à forma imperfeita o advérbio de intensidade “mais” para reforçar o seu sentimento de insatisfação diante do fato narrado.

(10) *Los esquemas del crimen se sucedían vertiginosamente. También se habló de honorarios. No faltaba más! Asesinos espléndidamente pagados. / Os esquemas do crime aconteciam vertiginosamente. Também se falou dos honorários. Não faltava mais! Assassinos esplendidamente pagos. (Unas cuantas cervezas – Virgilio Piñera)*

O imperfeito lúdico ocorreu somente com formas de pretérito imperfeito, 188 dados, ou seja, 9%. Este valor, de acordo com Garcés (1997), apresenta um distanciamento da realidade. Faz referência a situações que correspondem a uma fantasia, ficção ou figuração, No exemplo (11), o narrador relata uma situação de alucinação ou imaginação por parte do personagem. Para expressar essa situação fantasiosa, utiliza a forma imperfeita “parecia” para pontuar o afastamento da realidade por parte do personagem, que não está seguro do que ouve. Já a forma “era” é utilizada na segunda parte do trecho, para reforçar o engano.

(11) *Le parecía seguir oyendo a los arrieros<sup>3</sup> cuando le dijeron: ¡Buenos días! Sintió que sus ojos eran engañosos./ Parecia-lhe estar ouvindo os arrieros quando disseram: Bom dia! Sentiu que seus olhos eram enganosos. (La noche que lo dejaron solo – Juan Rulfo)*

## Considerações Finais

Com base no que foi exposto no decorrer deste artigo, podemos verificar que as formas imperfeitas de passado em Espanhol apresentam múltiplos usos e significados a depender dos contextos comunicativos em

---

3 | Pássaro muito comum nos montes de Cuba.

que se realizam. A utilização das formas imperfectivas de passado, em um relato, não está limitada ao significado inerente das formas em questão. Portanto, temos de considerar os fatores de cunho pragmático da situação de interação verbal, as necessidades enunciativas, no espaço epistêmico dado, no que diz respeito às condições de verdade de suas proposições, às implicações e aos efeitos de sentido que se quer conseguir.

## Referências Bibliográficas

- BONOMI, A. *Semantical remarks on the progressive reading of the imperfective*. 1998. Disponível em: <<http://www.filosofia.unimi.it/~bonomi/BONOMIBG211002.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
- BYBEE, J.; PERKIGNS, R; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the language of the world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- BRUCAT, José M. El valor del imperfecto de indicativo en español. In: *Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas*. Chonbuk: Universidad Nacional de Chonbuk, 2001.
- FREITAG, R. M. K. . Traços aspectuais do pretérito imperfeito do indicativo e do passado progressivo no português em contextos de variação. *Revista Letras*, v. 72, 2007.
- FREITAG, R. M. K. Aspecto inerente e passado imperfectivo no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. *Alfa*, v. 55, n. 2, dez. 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942011000200006>
- GARCÉS, María Pilar. *Las formas verbales en español valores y usos*. Madrid: Editorial Verbum, 1997.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, 2004.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1984.
- GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.



GUTIÉRREZ ARAUS, L. M. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros, 1997.

PONTES, Valdecy de Oliveira. *O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística . Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. 225p.

RUIZ CAMPILLO, J. P. *Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto / indefinido en clase*. Mosaico, 15, p. 9-17. 2005.

# FONÉTICA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS: UN MODELO DIDÁCTICO

Vicente Masip

## 1. Enseñanza de la audición, emisión y articulación (fonética)

Una de las principales limitaciones de la enseñanza de idiomas es su difusión mediante textos escritos desde el comienzo. Sabemos que las lenguas naturales constituyen, en un primer momento, recursos orales de comunicación que acaban transcribiéndose con el paso del tiempo.

El problema es más grave en el caso del español impartido a brasileños, pues las numerosas interferencias ortográficas entre castellano y portugués complican extraordinariamente el proceso.

Por eso, proponemos que las primeras clases partan de sonidos, que el profesor procurará desmenuzar y dosificar según el nivel del grupo; lo más sencillo es presentarlos a partir de algo palpable y fácil de memorizar; por ejemplo, las partes del cuerpo humano o los objetos del aula, lo que se podrá hacer directamente o por presentaciones mediante PowerPoint, proyectadas en pantalla.

### *1.1. Estrategia sonora. Miembros o partes del cuerpo humano*

La siguiente serie de palabras reúne los principales sonidos españoles, que, a continuación, detallaremos y unificaremos en fonemas. Se trata de pronunciarlos detenidamente con los alumnos, evitando su transcripción. Partimos del pronombre personal de primera persona y sugerimos un orden descendente (de la cabeza a los pies) para facilitar la memorización.

| Cuerpo humano – Sonidos y referencias |          |            |         |
|---------------------------------------|----------|------------|---------|
| Referencia                            | Sonidos  | Referencia | Sonidos |
| yo                                    | dʒ, y, ÿ | garganta   | g       |
| pelo                                  | p        | garganta   | ʎ       |
| pelo                                  | e        | pecho      | tʃ      |
| pelo                                  | l        | brazo      | θ, s    |
| cara                                  | k        | mano       | m       |
| cara                                  | a        | mano       | n       |
| cara                                  | r        | dedo       | d       |
| frente                                | f        | dedo       | ð       |
| sien                                  | s        | uña        | u       |
| ceja                                  | x        | uña        | œ       |
| barba                                 | b        | pierna     | je      |
| barba                                 | B        | rótula     | o       |
| mejilla                               | i        | rótula     | ṛ       |
| mejilla                               | ə, y, ÿ  | rótula     | t       |
|                                       |          | huesos     | we      |

## 1.2. Vocales. Captar y emitir

El español posee cinco fonemas vocálicos, cada uno de los cuales se emite con diversos matices, según sea su posición: / i (y, río, ganancia), e (vale, pescadores, debas), a (caliente, maña, más, vale), o (juego, yo, dos), u (sepultura, un) /.

Diagrama fonológico vocálico del español (Llorach, 1991/ Quilis, 1993)

| Fonemas vocálicos | Anteriores palatales | Central velar | Posteriores velares |
|-------------------|----------------------|---------------|---------------------|
| Altos             | / i / pīpa           |               | / u / pūpa          |
| Medios            | / e / Pēpa           |               | / o / pōpa          |
| Bajos             |                      | / a / pāpa    |                     |

En el primer ejercicio hemos presentado los principales sonidos vocálicos y consonánticos castellanos. Ahora introducimos el paradigma completo, con su fonema correspondiente (ampliamos el vocabulario usado al comienzo).

|              | Sonidos    |            |            |                |             |
|--------------|------------|------------|------------|----------------|-------------|
|              | cerrado    | nasalizado | abierto    | semiconsonante | semivocal   |
| Fonema / i / | [ i ] piso | [ ɲ ] niño | [ i ] hijo | [ j ] nieto    | [ ʝ ] peine |

|              | Sonidos   |            |            |
|--------------|-----------|------------|------------|
|              | cerrado   | nasalizado | abierto    |
| Fonema / e / | [ e ] era | [ ě ] nena | [ ɛ ] reja |

|              | Sonidos   |             |             |
|--------------|-----------|-------------|-------------|
|              | cerrado   | nasalizado  | abierto     |
| Fonema / a / | [ a ] ala | [ ã ] antes | [ ɶ ] caldo |

|              | Sonidos   |            |             |
|--------------|-----------|------------|-------------|
|              | cerrado   | nasalizado | abierto     |
| Fonema / o / | [ o ] oso | [ õ ] once | [ ɔ ] gorra |

|              | Sonidos    |            |             |                |             |
|--------------|------------|------------|-------------|----------------|-------------|
|              | cerrado    | nasalizado | abierto     | semiconsonante | semivocal   |
| Fonema / u / | [ u ] puro | [ ũ ] uña  | [ ʉ ] zurra | [ w ] suelo    | [ ʋ ] causa |

### 1.3. Consonantes. Captar y articular

Diecinueve fonemas, algunos de ellos con más de un sonido, completan el conjunto vocálico. Las consonantes se realizan plenamente cuando están situadas antes de vocal: /**p**(**pu**ertas) **b**(de**b**as, re**v**uelto) **t**(**tr**echo) **d**(an**d**e, **d**icho) **k**(ca**s**a, aun**q**ue) **g**(**g**uardar) **f**(**f**igura) **T**(ganancia) **s**(sepultura) **y**(yo) **x**(genio, juego) **tʃ**(di**ch**o) **m**(**m**anos) **n**(ganancia) **œ**(maña) **l**(va**l**e) **ə**(villanos) **r**(sepultura) **ř**(rio)/. En otras posiciones, pierden algunos rasgos y suenan de modo diverso: pu**er**tas, guar**d**ar, fuer**z**a, aun**q**ue, ganancia, an**d**e, gen**t**e.

Diagrama fonológico consonántico del español (Llorach, 1991 / Quilis, 1993)

| Fonemas.<br>consonánt.<br>españoles | Bilabiales |                 | Labio-<br>dentales |    | Inter-<br>dentales |    | Dentales     |              | Alveolares     |      | Palatales        |    | Velares        |              |
|-------------------------------------|------------|-----------------|--------------------|----|--------------------|----|--------------|--------------|----------------|------|------------------|----|----------------|--------------|
|                                     | Sr         | Sn              | Sr                 | Sn | Sr                 | Sn | Sr           | Sn           | Sr             | Sn   | Sr               | Sn | Sr             | Sn           |
| oclusivos                           | /p/        | /b/             |                    |    |                    |    | /t/          | /d/          |                |      |                  |    | /k/            | /g/          |
|                                     | pie        | ba <u>la</u>    |                    |    |                    |    | tr <u>ia</u> | dr <u>ía</u> |                |      |                  |    | ca <u>sa</u>   | ga <u>to</u> |
| fricativos                          |            |                 | /f/                |    | /θ/                |    |              |              | /s/            |      | /y/              |    | /x/            |              |
|                                     |            |                 | fá <u>ci</u> l     |    | ce <u>ro</u>       |    |              |              | si <u>ete</u>  |      | ma <u>y</u> o    |    | ja <u>má</u> s |              |
| Africado                            |            |                 |                    |    |                    |    |              |              |                |      | /tʃ/             |    |                |              |
|                                     |            |                 |                    |    |                    |    |              |              |                |      | co <u>che</u>    |    |                |              |
| Nasales                             |            | /m/             |                    |    |                    |    |              |              | /n/            |      | /ɲ/              |    |                |              |
|                                     |            | mo <u>n</u> eda |                    |    |                    |    |              |              | na <u>d</u> a  |      | Españ <u>ñ</u> a |    |                |              |
| Laterales                           |            |                 |                    |    |                    |    |              |              | /l/            |      | /ʎ/              |    |                |              |
|                                     |            |                 |                    |    |                    |    |              |              | la <u>d</u> o  |      | ca <u>ll</u> a   |    |                |              |
| Vibrante s.<br>m.                   |            |                 |                    |    |                    |    |              |              | pa <u>ra</u>   | /r/  |                  |    |                |              |
|                                     |            |                 |                    |    |                    |    |              |              | ru <u>e</u> da | /r̄/ |                  |    |                |              |

Sonidos consonánticos que realizan cada uno de los fonemas:

| Sonidos    |                                         |                                           |
|------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|
| Fonema /p/ | Bilabial sordo fuerte [p] pa <u>t</u> o | Bilabial sonoro suave [β] cap <u>t</u> ar |

| Sonidos    |                                                         |                                                        |
|------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Fonema /b/ | Bilabial sonoro fuerte [b] bo <u>t</u> a, vi <u>n</u> o | Bilabial sonoro suave [β] ca <u>v</u> a, ca <u>b</u> o |

| Sonidos    |                                       |                                            |
|------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| Fonema /t/ | Dental sordo fuerte [t] tr <u>t</u> o | Dental sonoro suave [ð] at <u>m</u> ósfera |

| Sonidos    |                      |                     |                          |                     |
|------------|----------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|
|            | dental sonoro fuerte | dental sonoro suave | interdental sordo fuerte | dental sordo fuerte |
| Fonema /d/ | [d] dr <u>d</u> ía   | [ð] ha <u>d</u> a   | [θ] Ma <u>d</u> rid      | [t] Ma <u>d</u> rid |

|              | Sonidos                               |                                         |
|--------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| Fonema / k / | Velar sordo fuerte [ k ] <u>ca</u> sa | Velar sonoro suave [ ɰ ] pa <u>g</u> to |

|              | Sonidos                                 |                                        |
|--------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| Fonema / g / | Velar sonoro fuerte [ g ] ga <u>t</u> o | Velar sonoro suave [ ɰ ] a <u>g</u> ua |

|              | Sonido               |
|--------------|----------------------|
| Fonema / f / | [ f ] fa <u>l</u> da |

|              | Sonidos                                       |                                            |
|--------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Fonema / θ / | Interdental sordo (ceceo) [θ] za <u>p</u> ato | Alveolar sordo (seseo) [s] ga <u>p</u> ato |

|              | Sonidos                             |                                        |
|--------------|-------------------------------------|----------------------------------------|
| Fonema / s / | Alveolar sordo [ s ] sue <u>l</u> o | Alveolar aspirado [ h ] ni <u>ñ</u> os |

|              | Sonidos               |                      |                                                  |
|--------------|-----------------------|----------------------|--------------------------------------------------|
|              | palatal sonoro fuerte | palatal sonoro suave | palatal sordo o sonoro fuerte (variante platina) |
| Fonema / y / | [ dʒ ] yo             | [ y ] ma <u>y</u> o  | [ ʝ ] ma <u>y</u> o                              |

|              | Sonido                |
|--------------|-----------------------|
| Fonema / x / | [ x ] ji <u>n</u> ete |

|              | Sonido              |
|--------------|---------------------|
| Fonema / ʧ / | [ ʧ ] chi <u>co</u> |

|              | Sonido              |
|--------------|---------------------|
| Fonema / m / | [ m ] ma <u>n</u> o |

|              | Sonidos             |                     |                      |                        |                       |                       |
|--------------|---------------------|---------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
|              | nasal alveolar      | nasal interdental   | nasal palatal        | nasal labiodental      | nasal velar           | nasal dental          |
| Fonema / n / | [ n ] na <u>d</u> a | [ ŋ ] o <u>n</u> ce | [ ɲ ] a <u>n</u> cho | [ m̠ ] á <u>n</u> fora | [ ŋ̞ ] a <u>n</u> cla | [ n̪ ] a <u>n</u> tes |

|              | Sonido             |
|--------------|--------------------|
| Fonema / ɲ / | [ ɲ ] u <u>ñ</u> a |

|              | Sonido     |
|--------------|------------|
| Fonema / l / | [ l ] lado |

|              | Sonidos                       |                               |                                                  |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|
|              | lateral palatal sonoro fuerte | palatal sonoro suave (yeísmo) | palatal sordo o sonoro fuerte (variante platina) |
| Fonema / ɲ / | [ ɲ ] calle                   | [ y ] calle                   | [ ʎ ] calle                                      |

|              | Sonido     |
|--------------|------------|
| Fonema / r / | [ r ] pera |

|               | Sonido       |
|---------------|--------------|
| Fonema / r# / | [ r# ] perro |

#### 1.4. Diptongos. Núcleos y márgenes silábicos

Un diptongo es el conjunto de dos o más vocales. Puede ser ascendente (i, u, ante a, e, o [sien, fiesta, bueno, suave]) o descendente (i, u tras a, e o [causa, caigo, áurea]) El brasileño emite los diptongos ascendentes con dificultad, pues en portugués son poco numerosos y se producen muchas veces como hiatos. Vale la pena pronunciarlos con cuidado: *Genio*, *puertas*, *guardar*, *revuelto*, *ganancia*, *caliente*, *juego*, *fuerza*. Insistamos también en la producción del diptongo descendente de *aunque*, especialmente complejo pues está situado ante una consonante nasal que, a su vez, precede a un sonido velar (/k/ de *aunque*).

#### 1.5. Tono, intensidad y pausas. Escuchar con atención. Proferir. Declamar. Cantar

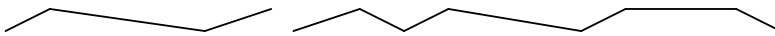
Quien oye una lengua extranjera se impresiona generalmente con su musicalidad, pues hablar es mucho más que pronunciar vocales y consonantes. Modulación, cadencia, acento de intensidad y pausas inciden sobre la dicción transformándola.

Una vez asimilados los sonidos, proponemos algunas expresiones idiomáticas, dichos, aforismos, máximas o refranes referentes al cuerpo o a la salud, para explorar la dimensión prosódica castellana (tono e intensidad) dentro del campo semántico escogido.

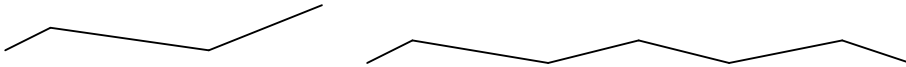
Los alumnos principiantes procurarán oír varias veces las expresiones antes de proferirlas. Ofrecemos al profesor, además de apuntes sobre emisión y articulación, un soporte gráfico (ondulaciones gráficas para el tono, nexos cóncavos [ || ] para la juntura y caracteres ortográficos en negrito para la intensidad). Algunos de los dichos propuestos aceptan pausas en lugares diferentes, o incluso las dispensan, y pueden exigir una tonicidad diversa. Proponemos apenas una estrategia coherente.



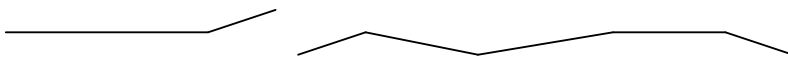
**Genio**||y **figura**, hasta la **sepultura**.



**Pelo** **bermejo**, mala **carnel**||y **peor pellejo**.



**Cara** sin **dientes**, **hace**||a los **muertos** **vivientes**.



El que **miente**, **escrito** lo **trae**||en la **frente**.

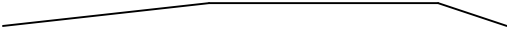


**Tener**||**algo** entre **ceja**||y **ceja**.



Cuando **veas** las **barbas** de tu **vecino** **cortar**,

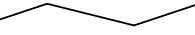
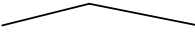




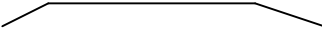
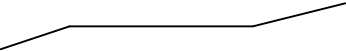
**pon las tuyas**||a remojar.



**Seca la garganta**, ni **gruñe** ni **canta**.



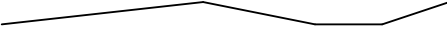
**Andrés no tiene**||un **pelo** de **tonto**.



**Juego de manos**, **juego** de villanos.



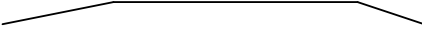
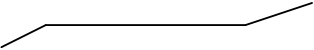
**Tomarle**||el **pelo**||a||**alguien**.



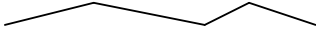
Quien no **tiene** cabeza, **ha** de tener **piernas**.



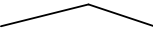
**Juan no tiene** dos **dedos** de **frente**.



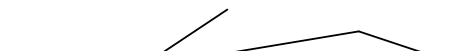
**Ojos** que no **ven**, **corazón** que no **siente**.



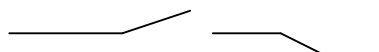
**Hacerse**||el **sordo**.



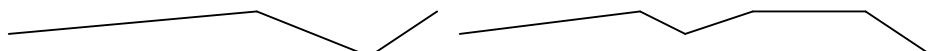
**Piernas**, para **qué**||os **quiero**.



Uñas **duras**, **larga vida**.



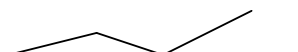
A lo **dicho**, **pecho**.



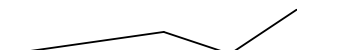
Quien te **da** un **hueso**, no te **quiere ver muerto**.

Para completar la práctica del tono castellano, presentamos algunas oraciones interrogativas y exclamativas.

Las preguntas absolutas (que no llevan partículas interrogativas) son siempre ascendentes:



¿Quieres **más**?



¿Llegarás **pronto**?

Las preguntas relativas (con partículas interrogativas) suelen ser descendentes:

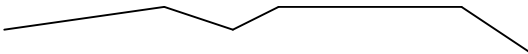


¿Qué te **pasa**?

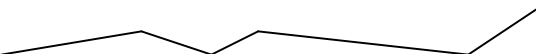


¿Cómo **estás**?

Algunas oraciones, llamadas de cortesía, tanto pueden formularse con final descendente como ascendente:



¿A qué hora llega el autobús?



¿A qué hora llega el autobús?

Las oraciones exclamativas se parecen a las afirmativas, sólo que poseen una mayor intensidad. Cuando terminan en palabra aguda, suelen oscilar un poco:



¡Es una película fatal!



¡Qué actuación fantástica!

La poesía es la manifestación lingüística por excelencia, pues constituye el punto más alto de la expresión hablada y escrita. Declamar o cantar es un excelente modo de practicar idiomas. Proponemos, a modo de ejemplo, una estrategia de declamación de una balada del poeta peruano Manuel González Prada (1848-1918): “La tierra se engalana como novia/ y el infinito espacio reverbera,/ que vuelve ya la dulce primavera./ La fuente dice: – Escucha mi lamento./ El aura: – no desoigas mis rumores./ La rosa: – Bebe mi oloroso aliento./ El ave: – Aprende amor en mis amores./ Renace, oh corazón, de tus dolores:/ ama, sonríe y en la dicha espera,/ que vuelve ya la dulce primavera”.

Para orientar al profesor, marcamos las subidas y bajadas de tono con flechas ascendentes (↑), descendentes (↓) y en suspensión (→); la tonicidad, con caracteres oscuros y las pausas, con plecas (|): una cuando se trata de un intervalo breve, dos en caso de punto o punto y coma ( || ) y tres al final de cada enunciado ( ||| ).

La **tierra** sellengalana como **novia** ↑ |  
 yllellinfinitolles**pacio** rever**bera** → |  
 que **vuelve ya** la **dulce** primavera ↓ | |  
 La **fuelle** dice ↓ | Escucha mi **lamente** ↓ |  
 El**la**ura ↑ | No desoigas mis **rumores** ↓ |  
 La **rosa** ↑ | **Bebe** millolorosoll**aliento** ↓ |  
 El **ave** ↑ | **Aprendellamor** enllmisll**amores** ↓ |  
**Renace** → | oh **corazón** → | de tus **dolores** ↓ |  
**ama** ↓ | **sonríe** ↓ | y en la **dichal**espera ↑ |  
 que **vuelve ya** la **dulce** primavera ↓ | | |

1.6. *Ejercicios.* Tras declamar la poesía diversas veces, intenta identificar los sonidos estudiados al comienzo del capítulo. Puedes usar varias palabras para cada sonido; si falta alguno, indícalo. La solución, al final del capítulo.

Ejercicio 1.

| Sonidos españoles - poesía de Prada |          |            |         |
|-------------------------------------|----------|------------|---------|
| Referencia                          | Sonidos  | Referencia | Sonidos |
|                                     | dʒ, y, ð |            | g       |
|                                     | p        |            | ʎ       |
|                                     | e        |            | tʃ      |
|                                     | l        |            | θ, s    |
|                                     | k        |            | m       |
|                                     | a        |            | n       |
|                                     | r        |            | d       |
|                                     | f        |            | ð       |
|                                     | s        |            | u       |
|                                     | x        |            | ø       |
|                                     | b        |            | je      |
|                                     | β        |            | o       |

| Sonidos españoles - poesía de Prada |         |            |         |
|-------------------------------------|---------|------------|---------|
| Referencia                          | Sonidos | Referencia | Sonidos |
|                                     | i       |            | ĩ       |
| llover                              | o, y, ÿ | tarde      | t       |
|                                     |         | cuanto     | we      |

Además de palabras, expresiones y poemas, podemos entonar canciones para completar nuestros ejercicios de audición y expresión. Proponemos *Esta tarde vi llover*, de Armando Manzanero. Escuchémosla con atención para, acto seguido, reproducirla:

Esta tarde vi llover, vi gente correr  
y no||estabas tú.  
La otra noche vi brillar un lucerollazul  
y no||estabas tú.  
La||otra tarde vi que||un||ave||enamorada  
daba besos||a su||amor||ilusionada  
y tú no||estabas.

Esta tarde vi llover, vi gente correr  
y no||estabas tú.  
El||otoño vi llegar, al mar||oí cantar  
y no||estabas tú.

Yo no sé cuánto me quieres,  
si me extrañas||o me||engañas  
sólo sé que vi llover, vi gente correr  
y no||estabas tú.

Formulamos la misma pregunta de antes: ¿Qué sonidos castellanos están presentes en la canción? La solución, al final del capítulo.

## Ejercicio 2.

| Sonidos españoles - canción de Manzanero |          |            |         |
|------------------------------------------|----------|------------|---------|
| Referencia                               | Sonidos  | Referencia | Sonidos |
|                                          | dʒ, y, ÿ |            | g       |
|                                          | p        |            | ʎ       |
|                                          | e        |            | ʧ       |
|                                          | l        |            | θ, s    |
|                                          | k        |            | m       |

| Sonidos españoles - canción de Manzanero |         |            |         |
|------------------------------------------|---------|------------|---------|
| Referencia                               | Sonidos | Referencia | Sonidos |
|                                          | a       |            | n       |
|                                          | r       |            | d       |
|                                          | f       |            | ð       |
|                                          | s       |            | u       |
|                                          | x       |            | ll      |
|                                          | b       |            | je      |
|                                          | β       |            | o       |
|                                          | i       |            | ṛ       |
|                                          | ə, y, ȳ |            | t       |
|                                          |         |            | we      |

A modo de síntesis, diremos que cada uno de los fonemas vocálicos y consonánticos castellanos se produce mediante varios sonidos que forman una unidad de tono, intensidad y duración.

### 1.7. Baremos de los ejercicios propuestos

| Sonidos españoles - poesía de Prada |          |             |         |
|-------------------------------------|----------|-------------|---------|
| Referencia                          | Sonidos  | Referencia  | Sonidos |
| ya                                  | dʒ, y, ȳ | engalana    | g       |
| espacio                             | p        | desoigas    | ʎ       |
| espacio                             | e        | escucha     | ʧ       |
| lamento                             | l        | dulce, dice | θ, s    |
| como                                | k        | rumores     | m       |
| ave                                 | a        | novia       | n       |
| oloso                               | r        | dice        | d       |
| fuate                               | f        | aprende     | ð       |
| roga, dice                          | s        | dulce       | u       |
| ////                                | x        | ////        | ʎ       |
| bebe, vuelve                        | b        | tierra      | je      |
| bebe, vuelve                        | β        | dolores     | o       |
| infinito                            | i        | rosa        | ṛ       |
| ////                                | ə, y, ȳ  | tus         | t       |
|                                     |          | huesos      | we      |

La poesía de Prada carece de los sonidos [x], [ə], [ʎ].

| Sonidos españoles – canción de Manzanero |          |                         |         |
|------------------------------------------|----------|-------------------------|---------|
| Referencia                               | Sonidos  | Referencia              | Sonidos |
| y <u>o</u>                               | dʒ, y, ʝ | enga <u>ñ</u> as        | g       |
| _____                                    | p        | llegar                  | ʎ       |
| e <u>s</u> ta                            | e        | no <u>ch</u> e          | ʧ       |
| l <u>u</u> cer <u>o</u>                  | l        | l <u>u</u> cer <u>o</u> | θ, s    |
| c <u>o</u> rrer                          | k        | en <u>a</u> morada      | m       |
| est <u>a</u> bas                         | a        | en <u>a</u> morada      | n       |
| en <u>a</u> morada                       | r        | <u>d</u> aba            | d       |
| _____                                    | f        | ilusion <u>a</u> da     | ð       |
| il <u>u</u> cionada                      | s        | tú                      | u       |
| g <u>e</u> nte                           | x        | enga <u>ñ</u> as        | ɲ       |
| v <u>i</u>                               | b        | qu <u>i</u> eres        | je      |
| est <u>a</u> bas, a <u>y</u> e           | β        | c <u>o</u> rrer         | o       |
| v <u>i</u>                               | i        | c <u>o</u> rrer         | ĩ       |
| l <u>l</u> over                          | ə, y, ʝ  | tar <u>d</u> e          | t       |
|                                          |          | cu <u>a</u> nto         | wa      |

La canción de Manzanero carece de los sonidos [ p ] [ f ].

## Referencias.

MASIP, V. *Español avanzado. Estrategias distintivas de lengua hablada y escrita*. Recife: Bagaço. 2003.

\_\_\_\_\_ *Manual de poesía española y portuguesa*. Recife: Bagaço. 2002.

\_\_\_\_\_ *Fonología y ortografía españolas. Curso integrado para brasileños*. Recife: Bagaço. 2001.

\_\_\_\_\_ *Gente que pronuncia bien: vocales y consonantes. Curso de fonética española para brasileños*. Barcelona: Difusión. 1998b.

\_\_\_\_\_ *Fonética espanhola para brasileiros*. Recife: SCBE. 1998a.

\_\_\_\_\_ *Agrupamento de sons em português e espanhol. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, VII, 1997, pp. 21-34.

\_\_\_\_\_ *Fonética espanhola para brasileiros. Revista do GELNE*, 1, 1999, pp. 152-158.

\_\_\_\_\_ *Dificuldades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, V, 1995b, pp. 9-20.

\_\_\_\_\_ *Dificuldades fonéticas segmentais de brasileiros recifenses estudantes de espanhol*. Recife: UFPE. 1995a.



06



LITERATURAS EN LENGUA ESPAÑOLA.  
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ANÁLISIS CRÍTICOS



## ESBOÇO DA IDENTIDADE DA LITERATURA LATINO-AMERICANA ATRAVÉS DO TEATRO DE JULIO CORTÁZAR

Adriana de Borges Gomes

### ( I )

Julio Cortázar foi um dos escritores do *boom* latino-americano da literatura dos anos 60. O *jogo da amarelinha* (1963), *Rayuela* no original, romance emblemático como obra prima do escritor, compõe um dos quatro romances que configuram como as obras centrais do *boom*, entre *A morte de Artemio Cruz* (1962), de Carlos Fuentes, *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márquez e *A casa verde* (1968), de Mario Vargas Llosa. Mesmo que em torno do *boom* gire uma série de especulações sobre o caráter do movimento; se o *boom* teve uma preocupação essencialmente mercadológica ou se foi um movimento estético que seguiu as forças produtivas literárias da época, o fato é que essas obras trouxeram para a literatura, não só a latino-americana, mas a literatura mundial, novas perspectivas e propostas estéticas, que ousaram em desafiar a tradição e a crítica literária. O *jogo da amarelinha* inova ao trazer para o próprio romance uma defesa crítica do anti-romance, além da disposição dos capítulos que podem ser lidos saltando, como se joga em uma amarelinha, de acordo com o *tabuleiro de direção*, uma espécie de prólogo.

O *boom* da década de 60 do século XX foi uma manifestação literária que projetou as literaturas da América Latina para fora do continente. A revolução cubana contribuiu muito para a chamada de atenção dos olhares de fora para uma realidade dos povos da América Latina: a busca de uma identidade. E o *boom* foi decisivo nesse decurso porque a América Latina poderia agora ver-se a si mesma espelhada nos romances de 60, e assim pôde mostrar-se ao mundo. É preciso dizer, entretanto, que se por um lado o *boom* lançou a América Latina no cenário mundial, através de suas literaturas, por outro houve uma certa dissolução dessas literaturas particulares em prol da

totalizante e universalizadora literatura latino-americana. O escritor e crítico costarriquenho Carlos Cortés sinalizou que os romances do *boom* aspiravam justamente fazer uma literatura universal.

Dessa forma, quase trezentos anos de discussão e busca por uma identidade da América Latina, foi o *boom* da literatura dos anos 60 que mais incisivamente começou a imprimir alguns esboços dessa identidade. O *boom* como corrente literária passou a ordenar classificações nos manuais de História da Literatura Latino-americana, além de tornar-se o ponto de partida de investigações da crítica literária, como é o caso do crítico norte-americano Donald L. Shaw (2008), que subdividiu o *boom* em *boom* (I), composto pelos quatro autores já citados (Cortázar, García Márquez, Llosa e Fuentes); *boom* (II), composto pelos autores Juan Rulfo, Augusto Roa Bastos, José Donoso, José Lezama Lima e Guillermo Cabrera Infante; *boom* outros escritores, com Fernando del Paso, Reinaldo Arenas, Alfredo Bryce Echenique e Manuel Puig e *escritores do pós-boom*: Isabel Allende, Antonio Skármeta, Luiza Valenzuela, Rosario Ferré, Gustavo Sainz, Laura Esquivel e Ángeles Mastretta. É importante ressaltar, entretanto, que mesmo sendo o *boom* uma corrente literária que levou à projeção mundial a literatura latino-americana, a tradição do cânone acadêmico continuaria sendo ocidental, eurocêntrica e excludente, potencializando a queda dos ideais universalizantes do *boom*, já nos anos 80, quando os signos da pós-modernidade começam a rechaçar qualquer conceito integrador, hierárquico ou totalizante.

O *boom* da década de 60 do século XX inegavelmente foi a manifestação literária mais importante da literatura latino-americana até então, ratificando a necessidade da América Latina por entender-se a si própria. Julio Cortázar, consciente dessa necessidade, preocupou-se e ocupou-se da discussão temática sobre a sublevação da literatura latino-americana, até então periférica, no âmbito da literatura mundial. Renconhecidamente um escritor de narrativa; contos e romances, Cortázar incursionou pela poesia e também pela dramaturgia. Escreveu algumas poucas peças de teatro, sendo *Os reis* (1949), poema dramático que recria o mito grego do Minotauro, um texto inaugural como a primeira publicação do escritor assinada com seu próprio nome, descartando o pseudônimo Julio Denis. Outras peças, de caráter experimental, foram escritas por Cortázar nas décadas de 40 e 50: *Peça em três cenas* (1948) e *A temporada das pipas* (1950), compondo um só texto dramático *Dois jogos de Palavras*. Na década de 70, Cortázar escreveu as peças *Nada para Pehuajó* e *Adeus, Robinson*, que foram publicadas em 1995 no

livro *Adiós, Robinson y otras piezas breves*, traduzido para o português em 1997, pela Civilização Brasileira.

Este ensaio procura versar sobre os elementos simbólicos trabalhados nas peças cortazarianas na discussão temática sobre a identidade latino-americana frente ao centro europeu, sobretudo na consolidação da literatura argentina no cânone literário. Para isso, abordaremos as discussões sobre identidade, trazidas por Homi K. Bhabha; as perspectivas da história, da teoria e da crítica literárias latino-americanas, apresentadas pelo crítico peruano Antonio Cornejo Polar; intercalando com a visão de Julio Cortázar sobre o escritor latino-americano e sua escrita, formação de público leitor, conjugação edificadora de uma identidade latino-americana.

## (II)

A discussão em torno da identidade é tema de diversos teóricos dos estudos culturais e um nome, entre outros, que se destaca na área é o do teórico-crítico hindo-britânico Homi K. Bhabha. Em *O local da cultura* (1998) Bhabha reúne ensaios que examinam os substratos da colonização na sociedade contemporânea. Sociedade esta que ainda, de certa forma, transita dialeticamente nos pólos maniqueístas de lugares bem determinados de senhor\escravo, negro\branco, homem\mulher, que aqui acrescentamos, literatura canônica européia\literatura periférica latino-americana. Esse transitar, esse deslizar em termos dialéticos que Bhabha pontua, ao mesmo tempo se mostra de forma ambivalente entre essas categorias, revelando que a “mímica” (e não mimese, ele observa) do modelo europeu praticada pelos demais povos possibilita a constituição de sujeitos híbridos, uma vez que essa prática gestual reconhece uma semelhança, um parentesco, mais também instaura uma ameaça: o lugar hegemônico do Outro. É preciso lembrar que o passado histórico da América Latina é um processo de colonização e que, portanto, o seu embate sobre lugar de hegemonia em detrimento do lugar de subalterno sempre passará ou até mesmo partirá dessa premissa.

O ensaio *Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial* do livro de Bhabha é que nos interessa especificamente. Nesse ensaio o crítico hindo-britânico discute a dinâmica do processo de identificação de uma identidade, partindo da análise do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), de Frantz Fanon, psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano. Segundo Bhabha, o livro de Fanon

fende-se entre uma dialética hegeliano-marxista, uma afirmação fenomenológica do Eu e do Outro e a ambivalência psicanalítica do Inconsciente. (...) Fanon explora a extremidade desses modos de pensamento: seu hegelianismo devolve a esperança à história; sua evocação existencialista do “Eu” restaura a presença do marginalizado; sua moldura psicanalítica ilumina a loucura do racismo, o prazer da dor, a fantasia agonística do poder político. Ao tentar empreender essas transformações audaciosas, Fanon recusa a ambição de qualquer teoria da opressão colonial. (BHABHA, 1998).

A nova perspectiva que Fanon oferece à discussão sobre a identidade é marcada justamente pela denúncia da ótica narcisista, pondo a perspectiva política em segundo plano; o que interessa a Fanon é o sujeito e sua atitude diante de si, relacionada à presença do outro. O narcisismo dual das relações dialéticas do senhor\escravo, eu\outro se configura num fechamento de cada categoria ou posição por temor, demanda e desejo. O colonizador divisa temeroso a sombra do colonizado, assim como o ex-escravo sabe que há uma diferença e a deseja, o que para ele é um desafio à própria condição de sua humanidade:

Lá estão as pessoas, corpo a corpo, cada uma com sua negrura ou sua brancura em total grito narcísico, cada um selado em sua própria particularidade – tendo, embora, lampejos ocasionais. Na ausência desse desafio, argumenta Fanon, o colonizado só consegue imitar, [...]. Ao negar a condição culturalmente diferenciada do mundo colonial – ao ordenar ‘vire branco ou desapareça’ – o colonizador fica também preso na ambivalência da identificação paranóica, alternando entre fantasias de megalomania e perseguição. (BHABHA, 1998)

Fanon, então, mostra que não há mais possibilidade de separar dialeticamente as categorias imbricadas nessa relação colonial. Não há como o colonizador negar a presença do colonizado e tampouco o ex-escravo tem chances de fuga do desafio. Mesmo um negando o outro, é justamente na negação que a marca desse outro aparece. Uma belíssima imagem de Bhabha sintetiza a discussão do livro de Fanon: “(...) a estratégia do desejo colonial é representar o drama da identidade no ponto em que o negro *desliza*, revelando a pele branca” (p.99). A pele branca (*máscaras brancas*) revelada no negro o torna um sujeito híbrido pela demanda e pelo desejo da diferença, e ao mesmo tempo essa máscara branca declara uma equivalência do homem branco ao negro, tornando o homem branco também um sujeito híbrido. A figura hegemônica da autoridade é então abalada: “a demanda da autoridade

não consegue unificar sua mensagem nem simplesmente identificar seus sujeitos” (p.99).

A escolha de Bhabha pelo livro de Fanon acontece justamente porque Fanon levanta a discussão da identidade primeiro a partir da idéia de semelhança e diferença, segundo, porque dissolve as categorias bem delineadas em sujeitos e lugares de indeterminação e por último, *Pele Negra, Máscaras Brancas* faz um percurso onde o sujeito é o centro da problemática da identidade, em que vai desde a compreensão analógica das categorias até a idéia de duplicidade desses sujeitos no interior da própria identidade. Então o percurso se resume em: do analógico simbólico ao duplo, como complexidade e espacialização do sujeito. Homi Bhabha pontua que esse deslocamento proposto por Fanon destoa do discurso pós-estruturalista. Segundo Bhabha, o discurso pós-estruturalista deixa o problema não resolvido e até rasurado, porque “nos discursos do pós-estruturalismo é aquela *perspectiva de profundidade* através da qual a autenticidade da identidade vem a ser refletida nas metáforas vítreas do espelho e suas narrativas miméticas ou realistas” (p.81). Porém, o estruturalismo barthiano dá a dimensão de duplicidade da identidade que Bhabha discute baseado nas idéias trazidas por Fanon:

A descrição de Barthes do signo-como-símbolo é convenientemente análoga à linguagem que usamos para designar a identidade. Ao mesmo tempo, ela (identidade) lança luz sobre os conceitos lingüísticos concretos com os quais podemos apreender como a linguagem da personalidade vem a ser investida com uma visualidade ou visibilidade de profundidade. Isso torna o momento de autoconsciência simultaneamente refratado e transparente; faz também com que a questão da identidade pare sempre de forma incerta, tenebrosa entre sombra e substância. [...] A experiência da auto-imagem que se dissemina vai além da representação como consciência analógica da semelhança. O impasse ou aporia da consciência, que parece ser a experiência pós-moderna por excelência, é uma estratégia peculiar de duplicação. O meu propósito aqui é definir o espaço da inscrição ou da escrita da identidade – para além das profundezas visuais do signo simbólico de Barthes. (BHABHA, 1998)

A escrita da identidade entre sombra e substância que Bhabha diagnostica na consciência da auto-imagem como uma duplicidade é o fundamento da nossa discussão sobre a identidade da literatura latino-americana, refletida no teatro de Julio Cortázar. A obra de Cortázar que elegemos para um exame das idéias do escritor sobre a literatura, o cânone, o lugar da literatura latino americana é *Adeus, Robinson e outras peças curtas*

(1997). Fausto Wolff, na orelha da tradução que trabalhamos, ilumina o leitor para a dramaturgia experimental de Cortázar, com influência notória do teatro de Jean Cocteau. Segundo Wolff, concordamos com ele, Cortázar não era um homem de teatro, por isso suas peças “mais do que cenas teatrais, devem ser lidas como cenas poéticas e imaginativas”. O livro dramático de Cortázar está dedicado a: Leonora Carrington, Petrushka, Federico García Lorca, Benjamin Péret e a Jean Cocteau.

*Adeus, Robinson e outras peças breves* reúne três peças: *Dois jogos de palavras* (I. Peças em três cenas e II. A temporada das pipas); *Nada para Pehuajó* e *Adeus, Robinson*. Essas peças têm uma congruência entre si que é a discussão essencial da poética de Cortázar: a inserção da nova literatura no enquadramento do cânone literário. Utilizando metáforas, chegando mesmo quase ao nível alegórico, o escritor trava essa discussão no decurso de toda a sua obra: contos, romances, ensaios; *O jogo da amarelinha* é o exemplo mais significativo. As metáforas cortazarianas por excelência são pontes, pregos, martelos, jogos. Contudo, a metáfora mais expressiva que abarca a estética e esse tema cortazariano é o túnel, porque em 1947 Cortázar tornou manifesto seu projeto literário, quando escreveu o ensaio *Teoria do túnel: notas para uma localização do surrealismo e do existencialismo*.

O projeto literário de Cortázar versa pela construção da literatura sobre novas bases da estética literária, partindo da destruição da própria literatura: destruir para construir. Mas a imagem do túnel não remete a uma destruição catastrófica pura e simplesmente, na verdade esse túnel se configura como símbolo literário do jogo palimpséstico de escritas: as citações, as referências nomeadas são marcas do estilo cortazariano. O túnel é um signo convertido em imagem, que serve para concatenar as duas pontas da concepção de Julio Cortázar sobre a sua literatura: um construto que deve ser destruído para a instituição de uma passagem; uma abertura, a princípio, subterrânea. É como um decalque sobre a escrita gravada na rocha, mas agora com outra cor, uma cor do agora, deixando essa marca do presente fixada também na rocha. Contudo, ao mesmo tempo que a fixa sugere a abertura para mais uma nova escrita por cima da anterior.

Essa é a imagem do túnel; o escritor novo deixa um vão, uma galeria, onde as possibilidades são inúmeras, não mais uma nova edificação. Dessa forma, a nova literatura que se lança não precisa dizimar a literatura anterior, tradicional e canônica, ao contrário, parte dela, a deixa por debaixo, intencionalmente visível; uma espécie de guarda, abrigo e amparo. Esse foi o método utilizado por Cervantes no *Dom Quixote*, esse é também o método

borgiano de empréstimos descompromissados, endossado também por Julio Cortázar. Vale lembrar o conto de *Borges Pierre Menard; autor do Quixote*, parte de Cervantes, projetando o *Quixote* ao século XX. Assim, a literatura cortazariana projeta uma escrita que discute continuamente a situação e o lugar da literatura latino-americana, consciente de sua auto-imagem numa postura identitária entre sombra e substância, como Bhabha esclarece. A literatura européia como sombra da matéria da literatura latino-americana, fortalecendo a imagem de duplo e ratificando a idéia de que não há uma identidade definitiva e fechada. Como marca desse esboço identitário que se configura, temos as peças de Cortázar que serão a seguir analisadas.

Na leitura das peças nota-se um gradual progressivo debate sobre a relação da arte, da literatura como instituição canônica européia e a condição e a posição da literatura latino-americana. Em *Dois jogos de palavras*, a primeira parte *Peça em três cenas* aborda a discussão sobre arte institucionalizada e a liberdade artística “genuína”. Os personagens simbolizam posições diante da tradição e do novo no âmbito artístico; Nélide é o personagem principal e representa a nova literatura latino-americana: *Na sexta série ela já escrevia composições lindas\ Ela usava as palavras como se fossem pulôveres\ Ela sempre gostou de falar por parábolas* (discurso da Mãe). Em torno de Nélide está o núcleo que representa a tradição literária, que não deseja mudanças nem o novo, que preza a hierarquia; esse núcleo é formado pelo Pai, Mãe e Noivo de Nélide e o Guardião da praça. Há também o núcleo a favor de Nélide, formado por um casal: Núria e Remo (antiga paixão de Nélide) e os Marinheiros. Cortázar coloca objetos inanimados como personagens da peça: Fonte, Bola de Borracha. O Público do Teatro, ainda que não tenha voz alguma, também é um personagem, fazendo parte da peça. O enredo da peça acontece no momento chave de uma explosão de Nélide frente às oposições do florescimento de sua literatura, de sua arte. Por essa razão a rubrica de Cortázar que abre a peça é importantíssima para toda a ação dramática da obra:

Uma praça. No centro, uma fonte com um pequeno repuxo. De um lado uma pequena mesa e uma cadeira. A praça (de fato uma parcinha provinciana e tranqüila) é circular. O hemicírculo do fundo é formado por três prédios, separados por dois becos, que dão para a praça como raios de uma roda. Os prédios, de dois andares, têm na frente as portas e janelas habituais. O da esquerda, uma janela baixa ao lado da porta. Devido à moldura e ao aspecto geral, essa janela dará uma impressão de quadro fixado na parede. É noite. Nélide entra pela esquerda. É jovem, e veste uma roupa clara. (CORTÁZAR, 1997)

É uma rubrica bastante generosa do escritor, contudo o mais importante é a janela do prédio que parece uma moldura de um quadro. O quadro-janela funciona como uma espécie de portal entre mundos. Dentro do prédio, caracterizado como um lugar inóspito, padronizado e sem criatividade, vive o casal Nuria e Remo. E fora do prédio, na praça provinciana está Nélide, cercada de guardiães. O quadro-janela é o que há de mais instigante na praça, que segundo Nélide: *aqui nada acontece, esta praça é como um cachorro enroscado que sonha e se agita*. Por outro lado, Nuria e Remo vivem enclausurados no passado de obras já consagradas, eles olham através da janela e não vêem Nélide. Entretanto, sentem que algo os incomoda como um penetrante silêncio surdo: *Estamos fartos\ violinos e oboés: água com açúcar, limão com alcaçuz* (Remo)\ *Põe um disco, nem que seja de alguém falando* (Nuria). Os dois juntos vão citando nomes que poderiam ecoar, quebrando esse silêncio: *Rafael Alberti, Eliot, Boris Godunov*. Até que Nuria reclama *Temos gente nossa\ Você. Declamando Olegário Andrade\ neste ponto eu lhe digo: “não, temos o disco que você trouxe de Buenos Aires”* (Remo)\ *O disco de Nélide. Com aqueles poemas. É justamente o que eu queria ouvir* (Nuria).

A idéia que Cortázar sugere é a ruptura dessa moldura; ambos os mundos estão confinados e alienados numa dialética do esarteamento de categorias. Por um lado Remo, antigo amor de Nélide, com suas referências canonizadas, predominantemente europeia, do outro Nélide, com sua solidão e isolamento: *é a praça feita para os monólogos, até que apareça alguém* (Nélide). Após esse diálogo, no qual Nuria clama pela literatura dita nossa (não queremos usar os termos nacional ou local) acontece a ação para o desfecho da peça. Nélide, apesar das saudades de Remo, o conscientiza: *as coisas eram de outra maneira... Agora vai ser necessário inventar, inventar tudo outra vez, desde o primeiro minuto.\ Por isso é necessário começar de novo, inventarmos alguma coisa em que nada seja Nuria*. A literatura estetizada<sup>1</sup> é representada na peça por Nuria. Essa literatura estetizada que forma o cânone é que deve ser combatida e abolida, tanto por Remo como por Nélide. Rompendo a moldura, desfazendo o portal, Cortázar propõe que as novas criações artísticas não estejam sob o crivo de um modelo, seja europeu ou latino-americano. Entretanto, como dito anteriormente, não há como negar a história da colonização, o que implica diretamente na organização e formação cultural de povos distintos.

---

1 | *Proponho entender por literatura e obra literária a atitude e as conseqüências que resultam da utilização estética intencionada da linguagem*. CORTÁZAR, Julio. *Teoria do Túnel*. Trad. Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998, pp. 29.



Seguindo essa mesma linha, a segunda parte da peça *Dois jogos de palavras, A temporada das pipas* aprofunda mais a discussão sobre a identidade. Já na cena I, a rubrica funciona como uma espécie de título pomposo de uma inscrição de museu: *Sala de uma fazenda tipicamente argentina para senhores criados na Europa*, em que dialogam os personagens Letícia e Davi, hóspedes estrangeiros do Sr. Robledo, fazendeiro buenairense. Nos diálogos que seguem, a visão do europeu sobre a Argentina se confunde com a dependência instaurada nos hóspedes pelos hábitos argentinos:

(Letícia): Seu único problema é não se adaptar a esta casa. \ (Davi): Meu jogo é mais sutil. \ (Letícia): Era uma vez um homem que brincava com palavras, e elas causaram-lhe a morte. \ (Davi): De alguma causa sempre se morre. \ Mas, acredite, às vezes me canso deste papel que tenho de fazer aqui em casa, desta censura constante. Afinal, antes de tudo, eu sou um arquiteto \ Sei lá porque fico. Vim a fim de corrigir os erros de quem construiu essa casa, comecei a trabalhar... \ (Letícia): A casa é muito acolhedora, mas, ao mesmo tempo, povoada de coisas que ameaçam. Como certos tipos de serpentes. Aqui está o último bosque da Província onde ainda vivem as serpentes. E também os jogos. Já jogou em algum outro lugar tanto quanto aqui? \ Eu sei por que fiquei. Estava apaixonada por Isolina. \ (Davi): Você também?

Isolina é a filha do Sr. Robledo. E, numa atmosfera de temor e terror, fica claro como os dois hóspedes estão enredados pelo fazendeiro buenairense, sua casa, sua filha. Como indica o título da peça, a palavra é o instrumento que deflagra toda a dinâmica de posições e categorias; as palavras provocam o jogo, esse jogo do ir e vir, do espaço de um e outro, como no grande embate entre Teseu e Minotauro, o senhor dos jogos, em *Os reis: Calate! Morre ao menos calado! Estou farto de palavras, cadelas sedentas! Os heróis odeiam as palavras!* (Teseu) \ *Exceto as do canto de louvor...* (Minotauro). O que mais nos chama a atenção para esse diálogo dos estrangeiros europeus é o apaixonamento por Isolina, que representa a Argentina, a América Latina; mas ao mesmo tempo que decidem ficar, sentem uma ameaça: as serpentes. E é justamente a presença dessas serpentes que instigam o jogo; nesse lugar perigoso é onde mais se joga, como constata Letícia. A ameaça latino-americana serpenteia e envolve os europeus; as serpentes, a casa e seus habitantes causam um certo incômodo, uma certa estranheza aos hóspedes estrangeiros. Essa percepção de que algo está a espreita é o que Bhabha entende como a invisibilidade sempre presente e ameaçadora. É preciso dizer que as serpentes não ficam circulando a mostra, visíveis; elas se escondem num bosque, e as pessoas usam uma vara de sândalo para enxotá-las e, assim, se protegerem.

A imagem da ameaça invisível que Bhabha discute se encontra presente nessa peça de Cortázar, de uma forma bastante simbólica. As serpentes são oriundas daquele local: a fazenda em Buenos Aires, e simbolizam o engenho artístico, por isso o perigo, e também por esta razão Isolina, quando picada por uma serpente, transcende, morre, enfim, como corpo, mas transcende em espírito, em idéia, assim como a morte do Minotauro, que em suas últimas palavras: *Deste silêncio em que embarco descerão as águas. Não quero essa recordação. A lembrança, hábito insensato da carne. Eu me perpetuarei melhor.* Esse engenho serpenteado, essa genialidade sorrateira e venenosa só pode estar\ser (n)a literatura latino-americana, porque a literatura canônica européia sobrevive de sua história, mas se revitaliza no presente vivo da literatura latino-americana.

No ensaio *Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial* do livro *O local da cultura* (1998), de Homi K. Bhabha no qual apoiamos nossa discussão, o teórico hindo-britânico discute essa idéia da invisibilidade a partir da *arte da Invisibili-Dade*, da escritora Guiana Meiling Jin. Segundo Bhabha, quando Meiling Jin evidencia essa escrita identitária da presença do invisível, no momento mesmo dessa escrita, assim como o momento de toda leitura dessa escrita, instaura-se uma crise na representação desse sujeito invisível, “o que inaugura a possibilidade de subversão política”. Entendemos essa subversão política, como troca de lugar hegemônico, porque Bhabha trata essa *escrita Jin da Invisibili-Dade* como a instância subalterna da metonímia, “que é a *procuração* igualmente da presença e do presente: o tempo (tem lugar em) e o espaço (toma o lugar de)”. Na peça de Cortázar podemos associar essa invisibilidade na figura da serpente, observando que essa presença invisível diz respeito diretamente à literatura latino-americana simbolizada na morte de Isolina, picada pela serpente. O que devemos pensar agora é nessa condição do subalterno, que Bhabha se baseia na concepção de suplemento derridiano: “o que toma (o) lugar, no sentido do suplemento derridiano, é o mau olho desencarnado, a instância subalterna que executa a sua vingança circulando sem ser visto” (BHABHA, p.91). A concepção de subalterno de Derrida restaura o pós-estruturalismo no ensaio de Homi Bhabha, porque o pós-estruturalista pensa essa categoria e sua oposição não como classes determinantemente contrárias e sim como uma lógica do suplemento, isto é, no interior da identidade está a alteridade:

A fronteira entre a textura da poesia e uma certa textualidade da identidade... Ponto de vista da argumentação pós-estruturalista; ver a duplicidade de seu próprio terreno: a estranha igualdade-na-

diferença ou a alteridade da Identidade... A retórica da repetição ou da duplicação que tracei expõe a arte do *tornar-se* através de uma certa lógica metonímica desvelada no 'mau-olho' ou na 'pessoa desaparecida'. A metonímia, figura de contigüidade que substitui uma parte pelo todo, não deve ser lida como uma forma de substituição ou equivalência simples. Sua circulação de parte e todo, identidade e diferença, deve ser compreendida como um movimento duplo que segue o que Derrida denomina a lógica ou jogo do 'suplemento' (BHABHA, 1998)

Essa identificação da alteridade no interior da identidade engendra o sujeito híbrido, que já mencionamos anteriormente; revela o duplo no processo de identificação da identidade do sujeito. Não é uma substituição de um elemento por outro, como pontua Bhabha, mas um afluxo elíptico do eu e do outro. Uma ilustração emblemática na peça de Cortázar dessa lógica metonímica é a rubrica da *Cena III: Um caminho no bosque (Letícia e Davi)*. Esse é o espaço – *o bosque* - e os personagens – *Letícia e Davi* - indicados para a cena, entretanto os diálogos são travados por Isolina e Aníbal, filhos do fazendeiro buenairense; um flagrante movimento elíptico de sujeitos. Homi Bhabha aprofunda ainda mais a discussão sobre a *arte da Invisibili-Dade* falando do ressentimento. A invisibilidade marca presença na morte de Isolina, que a torna um ser espectral: *No chão, o corpo de Isolina. No alto de uma árvore, Isolina com o rosto muito pálido. Davi entra cambaleante. Da árvore onde está, Isolina lhe dá língua, porém ele não a vê, embora esteja olhando na direção dela.* Essa morte significa a sublevação da literatura argentina, portanto latino-americana, mas também revela um ressentimento de Isolina quando ignora o sentimento desesperado de Davi: *Isolina, minha coisinha querida, minha coitadinha... Como Romeu e Julieta... Sim, este sorvete de creme...\ Alcançarei você logo, logo... alcançarei (morre).* Porém Isolina: *(Erguendo-se em sua árvore, com uma voz terrível)* – **Nunca!** Nas palavras de Davi se encontra a causa do ressentimento de Isolina. Mesmo que Isolina tenha nitidamente o distintivo do engenho artístico, Davi a continua tratando por diminutivos depreciativos, e ainda por cima cita um ícone do cânone ocidental: Shakespeare. O gesto que identifica concretamente o ressentimento de Isolina é quando ela dá língua a Davi.

*Nada para Pehuajó*, peça em um único ato foi considerada como teatro do absurdo, por causa de situações bizarras que acontecem na peça. Toda a ação ocorre na hora do almoço em um restaurante [e como espaço simultâneo, a cena ocorre também em uma empresa de transportes] que tem uma decoração que sugere um jogo de xadrez. Uma das situações absurdas é que a comida, no caso, o Frango é um personagem e fica irritado ao ser trocado por um prato de cogumelos. Mas o que a peça nos oferece na

discussão sobre a identidade é o absurdo de não haver a menor possibilidade de acesso a Pehuajó; simbolizando a diferença e a distância cultural entre a província e a capital Buenos Aires, evidenciando a atuação inoperante do serviço público. O Cliente, personagem, tenta mandar alguns objetos pessoais de Buenos Aires a Pehuajó, o que o Empregado lhe informa sobre o complexo e insólito sistema burocrático desse envio. À medida que o Empregado vai detalhando as complicações do envio, chega-se a conclusão de que nada pode ser mandado para Pehuajó. O crítico colombiano Rubén Darío Zuluaga Gómez considera essa peça de Cortázar uma obra digna do gênero dramático, declarando que Cortázar como dramaturgo é um excelente narrador, e que por isso mesmo conseguiu levar seu talento criativo para o teatro. Sobre a peça, o crítico de nome sugestivo, Rubén Darío Zuluaga escreve:

La obra establece sus propios términos de lectura. Es un juego convencional que no se entiende si se le aplica la lógica común de los acontecimientos de la realidad; por eso los personajes entre cierta caricatura, simbolismo de las formas, tratamiento de los objetos, nos introduce en un laberinto de interpretaciones interminable, creativo, que no remite a principios o finales, sino a un eterno presente o juego circular del tiempo que suscita cierta poética, que requiere una mirada diferente porque disloca la descripción que culturalmente tenemos del mundo y de las cosas. (GÓMEZ ZULUAGA, 2007).

Mas é a peça que encerra o livro de Cortázar que realmente fomenta a discussão de uma identidade da literatura latino-americana: *Adeus, Robinson*. Ao título da obra segue a rubrica do escritor, identificando a peça como um Roteiro Radiofônico: *Penso que o locutor deve resumir em pouquíssimas frases o essencial do tema: Daniel Defoe, Alejandro Selkirk, Sexta-Feira. O leitmotiv poderia ser Solitude (Duke Ellington)*. Cortázar descarta o personagem Robinson de sua rubrica, o tema definitivamente não é Robinson e sim o autor do emblemático romance inglês, Daniel Defoe, a ilha e Sexta-Feira, ou seja, o que interessa a Cortázar em sua discussão é o sujeito latino-americano e o lugar latino-americano representados no cânone literário. A solidão sugerida pela canção de Ellington será emblemática na situação européia que se instaura como literatura canônica. A relação de Robinson Crusoe com Sexta-Feira descrita no romance de Defoe é inteiramente conveniente a Robinson. Segundo Ian Watt (1990), Robinson Crusoe personifica o individualismo econômico da Inglaterra do século XVIII; não é um pária aventureiro, tem raízes numa localidade, tem família e pátria. Então, os valores de Robinson

já estão claramente delineados, sua relação com Sexta-Feira é egocêntrica, sente que deve fazer algo importante por Sexta-Feira, mas este morre no mar, livrando Robinson de algum sacrifício. Na peça, Cortázar muda a história do livro, ficcionalizando que Sexta-Feira salva Robinson.

As rubricas dessa peça, que se encontram entre parênteses, são importantíssimas, pois revelam o comportamento subjacente dos personagens, principalmente o de Sexta-Feira, declarando uma ironia cada vez mais ascendente. Logo no início da peça temos uma ilustração desse comportamento: ROBINSON (*Excitado*) – *Olha Sexta-Feira, olha lá! A ilha! A ilha!*\ SEXTA-FEIRA – *estou vendo, meu amo, (à palavra “amo”, segue-se um risinho brevíssimo e aparentemente destinado por Sexta-Feira a si mesmo; de qualquer forma, um indício de risos contidos)*. O “risinho” de Sexta-Feira a cada vez que pronuncia a palavra “amo” se torna mais perseverante, é algo que o próprio Sexta-Feira não consegue evitar, aborrecendo mais e mais a Robinson, que acredita ser um tique nervoso de Sexta-Feira:

(ROBINSON) – ...até agora tudo me parecia bem, eu te supunha identificado com o nosso sistema de vida. Até que voltamos para cá, e então tu começaste com esse tique nervoso... \ (SEXTA-FEIRA) – talvez isso passe meu amo (*risinho*) \ (ROBINSON) – Algo me diz que não, que isso não vai te abandonar nunca mais. Mas é curioso que o tique tenha começado justamente quando chegamos a Juan Fernández, quando mudaste de repente, encontraste o Bananeira... \ (SEXTA-FEIRA) – É verdade Robinson. Muitas coisas mudaram naquele momento. E o que mudou não é nada diante do que vai mudar. \ (ROBINSON) – Quem te autorizou a me tratar pelo meu nome próprio? E que história é essa de mudança?

O diálogo mostra o real sentido do *risinho* de Sexta-Feira; ele sabe que Robinson não é o seu senhor, algo que Robinson começa a suspeitar. Na peça de Cortázar é Sexta-Feira quem salva Robinson: ... *acho que a solidão lhe pesava. Chegou a dizer que o meu aparecimento o havia salvo da melancolia* (Sexta-Feira). Há, portanto, uma inversão de papéis entre a literatura européia e a literatura latino-americana. Essa inversão cortazariana no âmbito da literatura é o que Homi Bhabha entende por condição subjacente de compreensão do processo de identificação na analítica do desejo, porque a demanda da literatura latino-americana na ótica de Cortázar, assim como na visão de outros escritores latino-americanos, se estende em direção a um objeto externo: o cânone europeu. Cortázar deseja mudar o decurso que o livro de Defoe percorreu, escrevendo uma outra história da literatura. E, assim, construindo uma nova história da literatura no seio de sua obra literária,

Cortázar esboça um sombreado desenho da identidade da literatura latino-americana, que se articula no complexo processo de identificação cultural na história da colonização da América Latina. O processo de identificação de uma identidade cultural se estabelece, então, partindo do reconhecimento de que a existência se dá em relação a uma alteridade, por isso a demanda e o desejo:

Como escreve Jacqueline Rose, “é a relação dessa demanda com o lugar do objeto que ela reivindica que se torna a base da identificação”. (...). É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão de papéis. (BHABHA, 1998)

Antonio Cornejo Polar, teórico-crítico peruano, considera que as culturas literárias da América Latina conformam uma totalidade contraditória, por isso o seu trabalho intelectual se centra na discussão do projeto de uma nova história literária da América Latina. O crítico reconhece que a literatura é fundamental no processo identitário cultural dos países latino-americanos, e se questiona como abrir a história literária às tradições subalternas. Cornejo Polar acredita que o papel da crítica latino-americana é essencial nessa tarefa, evidenciando que a crítica literária na América Latina deve sempre se questionar quanto ao seu objeto e método de análise, porque a literatura latino-americana está corporeamente atada desde a origem “à reflexão sobre uma realidade que unanimemente se considera deficitária”, e continua “há, de fato, na literatura latino-americana uma espécie de modulação propiciatória que parece ensaiar de modo desiderativo um mundo ainda não realizado” (CORNEJO POLAR, 2000). Essa modulação desiderativa de um mundo ainda não realizado compõe toda obra literária latino-americana que discute o seu lugar, a sua face. Julio Cortázar é um escritor que podemos considerar integrante dessa modulação, assim como Alfredo Bryce Echenique, Borges, García Márquez, Vargas Llosa, Santiago Roncagliolo, entre tantos outros.

Em *Adeus Robinson*, apesar de haver uma certa suspeita por parte de Robinson de que teria sido Sexta-Feira quem o salvara da melancólica solidão, o personagem *defocortazariano* não reconhece categoricamente essa possibilidade, mesmo porque sua solidão é de ordem mais profunda e complexa do que apenas o sentimento de falta por uma verossímil carência subjetiva. Em diálogo com Nora, funcionária pública da ilha, Robinson se mostra um tanto reticente em admitir a inversão de papéis:

(NORA) – Isto quer dizer que, de algum modo, o verdadeiro final do livro é diferente. \ (ROBINSON) – É Nora, é diferente. \ (NORA) – Até parece que, aprendendo a vestir-se, a comer com talheres, a falar inglês, era o agradecido e fiel Sexta-Feira quem deveria salvar Robinson da solidão. \ (ROBINSON) – Não sei, Nora, não temos o direito de exagerar tanto. Sou por demais civilizado para aceitar que pessoas como Sexta-Feira, ou seu amigo Bananeira, possam fazer algo por mim, excluindo-se o fato de me servir. É contudo...

No ensaio *Sobre pontes e caminhos* (1980), Cortázar fala sobre essa posição arrogante do europeu (Robinson): “Os europeus já dialogam conosco no plano literário, mas de alguma maneira ainda o fazem acariciando-nos a cabeça como se estivessem falando com uma criança”. Embora, em outro momento de sua fala chegue a vislumbrar o vigor canibalesco e selvagem de Sexta-Feira, quando observa a sua jovialidade e a sua nudez histórica, Robinson deixa em suspenso uma adversativa ao seu discurso, por não ser capaz ainda de aceitar a robustez do que Sexta-Feira representa. Esse comportamento um tanto teimoso de Robinson será devidamente advertido na explicação de Sexta-Feira: *...no nome se encontra a explicação para o que agora está acontecendo a você \ Juan Fernández é o nome mais comum, mais vulgar da língua espanhola. (...). E por isso não soa como nome de indivíduo, mas de multidão, um nome de povo \ isto talvez explique o que agora está acontecendo a você, meu pobre Robinson.*

O nome da ilha, que Daniel Defoe localiza em seu romance com o nome estrangeiro de Alejandro Selkirk, instaura a identidade latino-americana ao ser instituído um nome latino-americano à ilha por seus próprios habitantes. Sexta-Feira diz se chamar verdadeiramente Juan Fernández e mostra a Robinson o quanto ele ignora e sempre ignorou tudo o que estava relacionado à ilha. Se a ilha latino-americana, pedacinho do Chile, passou a existir ao mundo por causa de Defoe, agora é Cortázar, 251 anos depois, quem se apropria legitimamente da responsabilidade em restaurar a sua identidade, através dessa peça de teatro. O arremate final do Sexta-Feira cortazariano é o adeus definitivo ao Robinson: *Temo que agora seja tarde demais para você. Em Juan Fernández não há lugar para você nem para os seus... pobre Robinson, pobre Alexander Selkirk, pobre Daniel Defoe... não há lugar para os naufragos da história, para os senhores da poeira e da fumaça, para os herdeiros do nada.*

As últimas imagens (*naufragos da história \ herdeiros do nada*) destinadas à literatura européia revelam uma condição latino-americana especialíssima,

o nosso grande trunfo é também a nossa angústia, pois herdamos um legado; estamos sob seu jugo e seu juízo. Essa é a condição primária no processo de identificação da identidade da literatura latino-americana: reconhecer nosso legado europeu. Após o reconhecimento vêm as formas de laboração dessa identidade híbrida. Uma das formas de laboração do hibridismo identitário que Julio Cortázar identificou foi o diálogo com os europeus no âmbito literário. Se os europeus ainda vêem os escritores latino-americanos como *crianças* (imagem cortazariana); “diante disso só nos cabe seguir crescendo, sem nos furtar ao diálogo, perguntando e respondendo cada vez melhor, cada vez mais cara a cara” (CORTÁZAR, 1980). *Adeus, Robinson* é um exemplo desse diálogo entre iguais (*cara a cara*). Partindo de uma obra canônica de um autor inglês, Daniel Defoe, que situa o sujeito latino-americano como um nativo inferior ao europeu, Cortázar realiza sua obra através do método do túnel: destruir para construir; e, assim, desconstrói os personagens de Defoe na re-significação desses mesmos personagens que agora também são seus; os *defocortazarianos*. Harold Bloom (2001) pontua que poemas, contos, romances e peças nascem como uma resposta a poemas, contos, romances e peças posteriores. Para Bloom,

A grande literatura é sempre reescrever ou revisar, e baseia-se numa leitura que abre espaço para o eu; [...]. O desejo de escrever grandiosamente é o desejo de estar em outra parte, num tempo e lugar nossos, numa originalidade que deve combinar-se com a herança, com a ansiedade da influência. (BLOOM, 2001)

A originalidade que Harold Bloom distingue é justamente o hibridismo do eu com o outro, na evidente relação intrínseca entre esses dois sujeitos. Segundo Bhabha (1998), a idéia de pureza identitária é característica de “argumentos políticos a favor da hierarquia e ascendência de culturas poderosas”. Se algum país da Europa que tenha o passado histórico de colonização acreditar em sua pura identidade cultural, este país está atrasadamente equivocado. Costumo dizer que a história da América Hispânica é também a história da Espanha. O processo de identificação da identidade da literatura latino-americana ocorre justo nesse intervalo elíptico onde a literatura européia sombreia a literatura latino-americana.



## Referências

- BHABHA, Homi K. *Interrogando a Identidade: Franz Fanon e a prerrogativa pós-colonial*. In: **O Local da Cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, pp. 70-104.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa: literatura e cultura latino-americanas**. Trad. de Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- CORTÁZAR, Julio. **Adeus, Robinson e outras peças curtas**. Trad. de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- CORTÁZAR, Julio. **Os reis**. Trad. de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CORTÁZAR, Julio. *Teoria do túnel: notas para uma localização do surrealismo e do existencialismo* (1947). In: **Obra Crítica**. Trad. de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.
- CORTÁZAR, Julio. *Sobre pontes e caminhos* (1980). In: **Obra Crítica**. Trad. de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 3. pp. 257-264.
- GÓMEZ ZULUAGA, Rubén Darío. **Nada a Pehuajó (crítica)**. Disponível em: [http://200.21.104.25/artescenicass/downloads/Artescenicass1-1\\_11.pdf](http://200.21.104.25/artescenicass/downloads/Artescenicass1-1_11.pdf). Acesso 30 de abril de 2011.
- SHAW, Donald L. **Nueva narrativa hispanoamericana: boom, posboom, posmodernismo**. 9ª. ed., Madrid: Cátedra, 2008.
- WATT, Ian. *Robinson Crusoe, o individualismo e o romance*. In: **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 55-83.

# FANTASIA, CIÊNCIA E A UCRONIA DO REINO DE PRESTE JOÃO EM “LA LOCURA DE DIOS”, DE JUAN MANUEL AGUILERA

*Álisson Alves da Hora (Bolsista FACEPE)*

## 1. Introdução

A ficção-científica geralmente é identificada pelo senso comum como algo ligado à língua inglesa e, com algumas variações, relacionada quase que sempre às divagações acerca do futuro distante e suas inovações tecnológicas. Tais inovações que de Julio Verne a H.G. Wells, chegando a Isaac Asimov, fundamentalmente consistem em benefícios à Humanidade, chegando a levá-la aos longínquos rincões do espaço, em colônias que garantiriam a perpetuação da espécie no Universo. Os conflitos oriundos dessas inovações e do ímpeto colonizador eram pontuais, abordando guerras entre terrenos e alienígenas, a questão dos robôs e da sua colocação na sociedade e também o modo de como esta mesma sociedade futurista organizar-se-ia, em bases mais ou menos harmoniosas. É a chamada “Era de Ouro” do gênero, que perdura mais ou menos até o fim da década de 1950.

Autores como Ray Bradbury e Philip K. Dick adicionam elementos mais consistentes às narrativas, aumentando o caráter questionador da dicotomia ficção-realidade. O gênero ganha um caráter mais distópico, abandonando as eternas louvações à Ciência como algo infalível, debruçando-se sobre os embates entre homens e máquinas, sejam os computadores, sejam os androides. Tudo isso em ambientes nos quais se encontram Estados repressores com total controle dos indivíduos, com uma sociedade cuidadosamente estratificada, quase que sempre estruturadas dessa forma em paisagens pós-apocalípticas, de holocaustos nucleares geralmente.

Porém, subvertendo um gênero que se ocupava tão somente do futuro, tais autores começaram a apresentar releituras de fatos históricos, sob a ótica da *história alternativa*, em que se colocava em jogo a visão diferenciada

de determinadas passagens históricas se houvesse se sucedido de outra forma. O *homem do castelo alto* (2012), de Philip K. Dick, por exemplo, apresenta uma visão ucrônica da Segunda Guerra, na qual as forças do Eixo a venceram e daí discorre sobre todas as consequências de tal fato.

Apesar de em língua espanhola também encontrarmos narrativas de ficção-científica nos moldes clássicos, com todos os elementos facilmente identificáveis do futurismo e das elucubrações acerca da tecnologia e do desenvolvimento, o reconhecimento do gênero também em espanhol sofre do preconceito que há em língua portuguesa dada a posição periférica em termos científicos e tecnológicos frente aos outros grandes centros de produção intelectual. Para alguns estudiosos a ficção-científica nesses dois idiomas não se legitimaria por não corresponder ao imaginário criado pelo gênero, que em sua visão só seria respaldado por um sólido centro de pesquisa e produção científico-tecnológico, presentes nos países do chamado Primeiro Mundo.

Em contrapartida a isso fica evidente a ligação da ficção-científica em língua espanhola em outras bases, sobretudo fundadas pelos argentinos, como Macedônio Fernandez e Jorge Luis Borges. Notadamente o segundo, admirador de Wells e conhecedor das mitologias nórdicas e da prosa oriental. É a partir daí que o subgênero de fantasia (no caso a que está intrinsecamente ligada à literatura fantástica moderna) se desenvolve, mesclando relatos baseados às mitologias das mais diversas, situados num espaço ficcional que remete à Antiguidade ou à Idade Média, utilizando ou não elementos do universo real, com seres reais ou imaginários, nações ainda existentes, extintas ou culturas também fantásticas.

O catalão Juan Miguel Aguilera transita por todas essas propostas, e *La locura de Dios* (1998) vai mais um pouco além delas, situando-se dentro do subgênero do *steampunk*. Recriando o mundo medieval ele se vale da história alternativa, em parte da metaficção historiográfica, da ucronia, da fantasia e da ficção-científica para narrar a busca pelo Reino de Preste João, mito presente no imaginário da cristandade medieval, principalmente ao longo do Séc. XII, que por exemplo serviu para basear o Sebastianismo.

## 2. Referencial teórico

Linda Hutcheon (1991) define como *metaficção historiográfica* aquela narrativa situada na pós-modernidade cuja característica é reescrever ou

reapresentar o passado na ficção e na história, fazendo que permaneça, no presente, inconclusivo e se distancie de um caráter teleológico. Citando Hayden White (2008) reafirma a questão de que tanto historiadores e romancistas constituem seus sujeitos como possíveis objetos de representação a partir da própria linguagem e das próprias estruturas articuladas. E é justamente a partir dessa constituição que a metaficção historiográfica se distancia do romance histórico, pois que funda uma autoconsciência em relação à realização de seu próprio discurso, entretanto aproximando-se do presente por meio de artifícios de linguagem que anulem em parte o aspecto da verossimilhança do passado.

É sabido que Hutcheon também crê na análise dos romances pós-modernos afastando-se em parte daquilo que Lukács preconizou em *A teoria do romance* (2000) acerca da figura do herói e das suas características que o fariam uma síntese do geral e do particular. Para ela os personagens da metaficção historiográficas iriam a uma direção diametralmente oposta à que Lukács apontou, sendo representações dos “ex-cêntricos” e marginalizados. Assim, até os personagens históricos guardariam em si um status diferente, particularizando-se, saindo da lógica da narrativa histórica tradicional que os colocavam em um patamar de universalização que garantia esse distanciamento do seu caráter privativo.

Certamente que a ficção-científica como gênero desenvolvido no século XIX, mas guardando ecos das narrativas fantásticas das mais diferentes tradições (seja da prosa de Luciano de Samósata, dos contos orientais, etc), guarda determinados limites frente à categorização proposta por Linda Hutcheon. Por outro lado seu próprio desenvolvimento ao longo do século XX acabou aproximando-a da metaficção historiográfica por conta dessa necessidade discursiva da ressignificação do passado histórico (no caso do romance que analisaremos a seguir) e de sua aproximação com o presente. Que dá-se em um movimento também de afastamento, uma vez que tal ocorre a partir da representação de uma *ucronia*, apesar da determinação de um espaço temporal. Mas a determinação de tal coisa ocorre para aproximar passado e presente na coincidência de espaços finisseculares nos quais ambienta-se toda a inquietação de uma humanidade quanto ao seu próprio futuro.

Frank Kermode, em *A sensibilidade apocalíptica* (1997) fala desse espaço finissecular como cenário para a escritura e a reescritura do Apocalipse a partir da espera contínua do fim. A iminência improvável de um Fim, que acaba o tornando imanente incitaria assim a busca por uma salvação, fosse

qual fosse. A uchronia assim lastreada é a própria representação da reescritura dos finais: as esperas são sempre continuadas, e por comparação engloba aqueles momentos de medo e superstição (no caso de *La locura de Dios*, na Idade Média) em que os protagonistas acreditam na racionalização da fé para superá-los por meio da Ciência em contraste com o nosso momento de transição do finissecular para a vinda de um novo milênio, onde comparecem todos os medos que cercam tal período, apesar de todo o avanço tecnológico e da crença na Ciência, e no quanto ela esvaziou o sentido da fé e por extensão aquele pensamento totalizante então existente no imaginário medieval.

Imaginário esse que se soma ao ambiente *steampunk* que caracteriza tal uchronia e que é responsável pela subversão do cenário ficcional em pauta. George Lusser e Tom Shippey (1992) ressaltam o caráter de *retrofuturismo* da estética em questão, transportando para o passado artefatos científicos e tecnológicos principalmente da Era do Vapor, como se eles houvessem sido inventados mais cedo, em lugares específicos cujo acesso exigisse uma busca e compartilhamento futuros, geralmente após algum conflito, embora não seja necessariamente uma regra. Outra peculiaridade é a presença de elementos, tais como as sociedades secretas e gnósticas, marcadas pela influência do ocultismo e do gótico medieval, que também norteia a estética das paisagens descritas.

É nesse ambiente em que o arcaico e o inusitado do moderno se articulam, o tempo é uma eterna *parousia* – a Segunda Vinda de Cristo –, em meio ao mundo hostil o qual é preciso ser repensado além da mera submissão à fé. Kermode indica que é nesse espaço limiar no qual se processa a reescritura das revelações, preparando para outras esperas. A uchronia representa esse período crítico que se processa em dois tempos distintos: o ficcional e o espaço real do presente nele ressignificado. Muito além da mera representação, ainda que alternativa, de um passado histórico marcado pela subversão dos fatos historicamente anotados propriamente ditos, tal tipo de romance procura provocar uma reflexão de como tais questões lá dispostas possam ser repensadas em termos de *realidade*. A fantasia pura já é agora simbolizada por uma alegoria das transformações presentes em níveis diversos em épocas distintas, mas que guardam semelhanças entre si no que concerne aos impactos registrados no imaginário, seja desconstruindo mitos, falácias, superstições e a noção de senso comum, seja recolocando-os em outras dimensões, sob novas roupagens, alicerçando outras crenças que fatalmente serão destruídas diante de novas esperas e de novos fins. A eternidade não se funda na calma, mas no caos que proporciona a ilusão do equilíbrio.

Toda a História não é senão escatologia.

### 3. Discussão

Juan Miguel Aguilera foi premiado, por “La locura de Dios” com o maior prêmio da ficção-científica espanhola, o *Ignotus*, em 1999. O romance, publicado um ano antes tem como enredo a busca do mítico reino cristão do Preste João ao final da primeira metade do século XIV.

Todos os personagens presentes no romance são figuras históricas, seja da Europa Ocidental como os do Oriente Próximo, (no caso o Império Bizantino e os califados muçulmanos ao longo da África Magrebina e da Península Arábica), porém aprofundadas em seu caráter particular. O personagem principal é o filósofo, poeta e missionário nascido em Mallorca, Ramón Llull, uma das principais figuras medievais a considerar uma fé mais livre de superstições, centrada na força da Razão. Ele também foi inventor e é considerado um dos precursores do catalão literário.

Outro personagem histórico que protagoniza a narrativa é Roger de Flor, líder dos *Almogávares*, forças mercenárias famosas ao longo do Mediterrâneo durante a Baixa Idade Média e que, à semelhança da história factual, são contratadas pelo imperador bizantino Andrônico II para lutar contra os turcos.

Porém, em relação à História oficial, o romance é repleto de anacronismos. O primeiro é justamente a data em que os personagens se movimentam, 1348 – nesse ano, a maioria dos personagens históricos já estavam mortos -, situando fatos mais recuados no tempo (como a queda do Reino de Jerusalém – ocorrida em 1291) e o próprio objetivo da expedição. Em *La locura de Dios* o objetivo primordial dos almogávares aragoneses e catalães comandados por Flor é encontrar o Reino de Preste João, como ele mesmo diz a Ramón Llull, que narra o encontro em Constantinopla:

Lo último que había oído decir sobre Roger de Flor era que, el antaño gran héroe de la orden de los caballeros templarios, había sido expulsado con deshonor acusado de haber robado el tesoro que custodiaba durante la evacuación de Acre. Que salvó muchas vidas cristianas al acudir al rescate con su famosa nave el *Halcón*, pero que el tesoro nunca había aparecido.

Sobre cómo había acabado liderando a los feroces almogávares, como mercenario en la decadente ciudad de Constantinopla, era una historia que desconocía.

—Yo, en cambio, nunca había oído hablar de ti... —me confesó—. Mi vida ha sido muy azarosa, y nunca dispuse de tiempo para el estudio. Por eso te necesito, necesito a un hombre de ciencia en quien pueda confiar. El Emperador pretende imponerme a su físico, Misser Samuel, pero sospecho que éste es un espía a las

órdenes de su estúpido hijo Miguel.

Le dije que no entendía de qué me estaba hablando, ni por qué necesitaba a un *hombre de ciencia*.

Roger me miró; parecía asombrado de que yo no lo hubiera deducido:

—Para que me ayude a encontrar el reino del Preste Juan, por supuesto.

—¿El reino del Preste Juan? —repetí estúpidamente.

—¿No te parece fascinante? Preparo una expedición al Oriente Asiático, donde se encuentra la ciudad del Preste Juan, con sus infinitas riquezas y sus calles adoquinadas de oro. Una fortaleza inexpugnable, poblada de cristianos descendientes de los que evangelizara el apóstol santo Tomás; próxima a las tierras de Gog y Magog y a otros lugares habitados por criaturas monstruosas. (AGUILERA, 1998, p.17)

E ainda nesse encontro, um pouco antes, há a visão racionalista da ciência pregada por Ramón e a descrença de Roger:

Ignorando mis cuestiones, Roger volvió a preguntarme por la esfera. Volví a mirarla. Era maravillosa, como la más preciosa de las joyas, algo que nunca hubiera soñado ver. Acaricié con mi mano la estrecha mancha azul del Mediterráneo, la deslicé sobre las llanuras de cobre de Argelia y Libia, y situé mi dedo índice sobre la península Ibérica. Allí estaba todo, pero con una proporción extraña y a la vez maravillosa. El tamaño de la península itálica y griega parecía diminuto comparado con las vastas regiones de África y Asia. Los océanos ocupaban la mayor parte de la superficie de la esfera, y en comparación con ellos el Mare Nostrum apenas parecía un pequeño lago. Y desde luego no ocupaba el centro de... —El *Orbis Terrae*; magníficamente representado.

—Eso mismo afirma doña Irene, pero no le creí —dijo el guerrero, y me preguntó sobre cómo algo redondo como una bola podía representar la Tierra.

—¿Y qué forma esperabas que tuviera? Como marino que eres, ¿acaso no has observado que los barcos desaparecen poco a poco en la lejanía, ocultos por la curvatura del horizonte?

Roger me miró con sus ojos grises, pequeños y desconfiados, y afirmó que el Mundo no podía ser redondo.

—¿Cómo viviría entonces la gente que estaba al otro lado? —dijo—. ¡Boca abajo!

Y, a continuación, me dijo cómo él siempre había oído decir que la Tierra era un elemento situado en el centro del Mundo, como la yema en el centro de un huevo. A su alrededor se encontraba el agua, como la clara que rodea la yema. Por fuera estaba el aire, como la membrana del huevo, y rodeándolo todo el fuego, que encerraba el mundo como la cáscara al huevo. (AGUILERA, 1998, p.17)

Cada vez mais próximos ao Reino que buscam as coisas fantásticas acontecem: depois de encontrarem um carro de ferro, semelhante aos nossos tanques atuais, guardado por um ser fantástico, os comandados de Roger chegam à fortaleza de Miguel Paleólogo, pai do imperador bizantino (outro anacronismo, pois o mesmo já havia morrido, na história factual, em 1282), bem como a cidades jamais imaginadas, como foi dito, ao estilo *steampunk*, pairando no ar, fazendo Ramón crer que estava tendo uma visão epifânica:

Vi la ciudad acercarse a gran velocidad; un mar de relucientes tiendas cónicas; sujetas cada una por un único mástil en su centro y tensadas por un anillo de cuerdas, finas como hilos, que se clavaban en las arenas del desierto. De lejos parecía un campo de pequeñas setas blancas; al acercarse recordé con horror las *yurtas* de los gog.

Pero mi sentido de la proporción estaba equivocado, confundido por la inmensidad del desierto que rodeaba la ciudad, donde no era posible establecer la escala de aquellas tiendas con nada. Hasta que vi a los pájaros volar libremente bajo aquellas cúpulas cónicas, y a las palmeras crecer como hierbajos a su sombra.

Una de las cuerdas, que yo había considerado tan delgada como un hilo, cruzó entonces frente al ventanal, y pude apreciar sus verdaderas dimensiones. Estaba constituida por al menos una decena de fibras trenzadas. Y cada una de aquellas *fibras* sería tan gruesa como el tronco de una palmera.

Me dije que, sin duda, aquella era la *ciudad de Dios*; y que yo iba, al fin, camino de reunirme con Él.

«Y vi la ciudad santa, la nueva Jerusalén, que descendía del cielo del lado de Dios.» (AGUILERA, 1998, p. 97)

Apeiron, o Reino de Preste João é, sobretudo, um lugar de riquezas e opulência, de igualdade entre os sexos, no qual Ramón encontra um pouco de guarida às suas concepções filosóficas sobre Deus e a Ciência, ao contrário do que pensava tal reino não era hostil, mas salvaguardava seu segredo e sua segurança frente à Humanidade supersticiosa e cientificamente estagnada. E por isso acabava tomando como reféns todos aqueles que o tentavam encontrar (aparecem a Ramón outros guerreiros que haviam empreendido a busca, e que muitos julgavam mortos, mas avançada medicina do Reino os mantinham vivos e joviais). Mas ainda assim, Neléis, a guia de Llull pela cidade voadora, diz que o inimigo deles é algo maior, o próprio Mal.

Mal este que poderia ser extirpado nos domínios de Apeiron por métodos cirúrgicos, valendo-se de técnicas avançadas, guardando este mesmo Mal em *vasos herméticos*:



Eran tres redomas, y todas estaban etiquetadas. Pude leer mi propio nombre en uno de aquellos *vasos*, y el pelo se erizó en mi nuca al recordar que aquella asquerosa piltrafa había habitado en mi interior no hacía mucho. Para mí era evidente que eran auténticos demonios, aunque su aspecto no fuera el que comúnmente era representado por los artistas. Demonios como el que el propio Jesucristo había expulsado de las entrañas de un hombre con sólo su voluntad.

Neléis me había dicho que aquél me había sido extraído mediante métodos quirúrgicos, y yo no tenía ningún motivo para dudar de esto. En Apeiron coexistían dos realidades que aparentaban ser opuestas pero que se complementaban perfectamente entre sí. (AGUILERA, 1998, p.122)

Entrementes, a cidade, quando em uma rara oportunidade pausa próximo ao deserto, é atacada pelos tártaros e pelos seres fantásticos chamados *gog*, sendo ela ajudada pelos almogávares e pelos sarracenos, em uma aliança insólita. Depois de batalhas épicas nas quais tomaram parte ao lado dos humanos em ambos os lados, seres parecidos com anjos, os *kauli* e dragões, e mastins negros ao lado dos tártaros e *gog* Ramón percebe que onde a luta havia se desenrolado era um dos círculos do Inferno, e como Dante, o filósofo encontra sua amada lutando nas hostes de Apeiron, que o leva até um plano em que ele conversa com uma velha, também nos moldes do Livro do Apocalipse e que lhe passa conselhos para os humanos, que rechaçam os inimigos. Porém de volta ao *Mundo Exterior*, Roger de Flor enlouquece na vã tentativa de se fazer acreditar, praticando um infame assassinato na corte dos Paleólogos, sendo condenado por isso. A Ramón fica a dúvida de que tudo que passara fora realmente verdade, até que encontra um desconhecido que lhe mostra um mapa da cidade fantástica, afirmando que ela viera a cair pelos ataques do Mal. O próprio filósofo, por tudo que escrevera sobre a cidade de Apeiron, e de seus pensamentos acerca da Ciência e de Deus, vem a ser julgado pela Inquisição, que é justamente onde sabemos que começa o romance, a partir do seu relato, que é sucedido de um epílogo, que traz o Frei Gerônimo lendo o processo inquisitorial. Daí, sabemos que realmente Ramón Llull morreu na data histórica e que o seu relato é por assim dizer, uma profecia, pois o que dizia ter se passado em 1348 (muito tempo depois de sua morte) e é o tempo do Frei, coincide com a Peste Negra e outras guerras. E o que resta é o legado de Ramón e a certeza de que reside em Deus uma loucura mais sábia do que a dos homens e imperscrutável em seus desígnios.

#### 4. Conclusões

O romance de Aguilera articula várias tendências em si, embora se apresente como ficção-científica e fantasia. E é nesse ambiente que triunfa a pesquisa histórica que permite a criação da uchronia, tecendo planos narrativos que entrelaçam o real com o fictício. O Reino de Preste João, em parte guarda semelhanças com a busca do Santo Graal, mas relaciona-se sobretudo com a descoberta pelos católicos europeus dos nestorianos etíopes e que por muito tempo sustentaram a ideia de um reino utópico onde triunfaria completamente o cristianismo. Ideia que precedeu e alimentou o Sebastianismo lusitano, culminando na concepção do *Quinto Império*. Ao eleger a figura de Ramón Llull como protagonista, Aguilera traz para a atualidade os questionamentos sobre o limite da Razão e da Fé que, se em sua época prevalecia a segunda, sob o perigo do obscurantismo, hoje podemos refletir sobre a fé cega na tecnologia e na Ciência e do quanto parece inconciliável com a ideia de uma fé que seja raciocinada. Fé que ainda muito distante do equilíbrio proposto pela Razão continua sendo fonte de ignorância e de conflitos. Por isso a questão dos fins sempre reescritos, o tempo como entidade cercada de incertezas permanece suspenso por sobre as vidas, a atemporalidade que resulta disso tudo só pode desembocar nos anacronismos em que coexistem ideias avançadas e pensamentos retrógrados. É a principal reflexão que a ficção-científica suscita.

#### 5. Referências bibliográficas

- AGUILERA, Juan Miguel. **La locura de Dios**. Madrid: Ediciones B, 1998.
- DICK, Philip K. **O homem do castelo alto**. São Paulo: Aleph, 2012.
- HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KERMODE, Frank. **A sensibilidade apocalíptica**. Lisboa: Século XXI, 1997.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- SLUSSER, George; SHIPPEY, Tom. **Fiction 2000: cyberpunk and the future of narrative**. Athens: University of the Georgia Press, 1992.

TOURNIAC, Jean. **Melquisedeque ou a Tradição Primordial**. São Paulo: Madras Editora, 2006.

WHITE, Hayden. **Meta-história**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

# OS JESUÍTAS E A AMÉRICA: FUNDAÇÃO DA ALTERIDADE, ESPAÇOS TRANSCULTURAIS E SENTIMENTO NATIVO

*Amanda Brandão Araújo*

**Resumo:** Pode-se dizer que a ideia de alteridade teve sua condição de existência no “descobrimento” da América e no confronto direto entre o Velho e o Novo mundos. O encontro cultural que ocorreu nos séculos da colonização encerra a base de muitos dos postulados modernos e traz consigo várias complexidades que merecem ser discutidas; há quem afirme, inclusive, que a própria ideia de modernidade dependeu desse contato. Neste trabalho, daremos atenção ao papel dos jesuítas no momento do encontro e nas etapas posteriores a ele, problematizando a figura do jesuíta mestiço. Nossa abordagem terá em vista o que se convencionou chamar de “polêmica do Novo Mundo” (no particular contexto do século XVIII) e caminhará junto com a ideia de transculturação. Um dos focos será a figura do jesuíta mestiço: o que dizer do missionário que nasceu na colônia, tem raízes na cultura local mas recebeu educação formal europeia e se pôs a serviço da cultura dominante através da Igreja Católica, uma de suas principais instituições? Usaremos como exemplo o padre Francisco Javier Clavijero: um mestiço, nascido no México, representante da Companhia e um dos fundadores da história mexicana. Com a expulsão da Companhia dos domínios espanhóis, os jesuítas exilados tentam se ocupar como podem. Já que não são mais autorizados a pregar e foram subtraídos das suas missões, o que resta é escrever. E escrever sobre o quê? Grosso modo, sobre tudo, mas o que nos interessará aqui serão os textos defensores dos continentes colonizados, uma vez que naturalistas europeus difundiram ideias sobre a inferioridade das colônias, em particular, das Américas. Seguindo rigorosos métodos ilustrados, padres como Clavijero contarão o outro lado da história. Comporão o escopo teórico estudiosos como Serge Gruzinski, Tzvetan Todorov, Jonathan Wrigth, Terry Eagleton, Adone Agnolin, Roland Walter, entre outros. Um dos objetivos finais é defender e provar a ideia de que o encontro cultural é uma via de mão dupla, da qual nenhuma das partes sai ilesa; a troca de influências é mútua mas se manifesta de formas distintas.

**Palavras-chave:** Jesuítas, transculturação, alteridade, polêmica do Novo Mundo.

## Preâmbulo

Imagine-se uma comunidade, na qual tudo que é feito é partilhado pela memória comum e pelo conhecimento empírico, desde o nascimento de cada membro pertencente a ela. Todos os rituais, todas as práticas religiosas, culinárias, sexuais, as formas de plantio e colheita (se houver), o modo de respeitar os mais velhos, a educação destinada às crianças, o conhecimento astronômico e as explicações mitológicas: todas essas práticas, que hoje chamamos “culturais”, só são entendidas como práticas comuns a uma comunidade determinada quando esta toma ciência de uma outra, que vive de modo diferente. Pensar em cultura parece só ser possível a partir do “descobrimento” do outro. Quando não há o outro e só há o “nós” enquanto coletividade comum, as atividades realizadas e as decisões tomadas são as únicas possíveis. Dificilmente haverá um elemento questionador ou intimidador de um modo de viver em uma comunidade sem a tomada de consciência de um outro, diferente, que também permite um resultado aceitável. Ideias só mudam quando a possibilidade de que podem mudar é aceita por alguém.

Serge Gruzinski<sup>1</sup> argumenta que a mudança de mentalidade ocidental em relação ao outro só aconteceu na virada do século XV para o XVI através das Grandes Navegações e do “descobrimento” da América, além da maior chance de conhecer Ásia e África; é nesse período que se globaliza o conhecimento da alteridade; é nesse contexto que os europeus se deparam com comunidades de fato diferentes. Aquilo que muitos chamam de “encontro cultural” é a chave para se pensar em alteridade.

Daí que falar em transculturação quando a maioria da população mundial tem acesso a uma rede a qual possibilita o contato entre uma ponta e outra do globo, bem como a todo tipo de informação divulgada, parece ser um caminho quase óbvio, a partir do qual apenas as nuances variam e são analisadas. Dizer, hoje em dia, que “somos fruto de várias trocas incessantes de culturas” parece não passar, ao menos no Ocidente, de uma obviedade, essa é uma frase que não choca mais, é difícil não concordar com ela. O que pensar, porém, do fenômeno da transculturação num momento histórico em que não existiam aviões que levassem alguém a seu destino em questão de horas? O que dizer da relação entre culturas quando recursos como o *Google Translator* eram algo impensável? O que concluir das trocas culturais quando o outro era algo inteiramente mistificado e parcialmente desconhecido?

---

1 | Em GRUZINSKI, Serge. **A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

É fato consensualmente aceito que o conhecimento do outro pode passar rapidamente do deslumbramento ao medo. Exemplo típico do processo está na obra de Stevenson, *O médico e o monstro*, na qual aparecem claramente as etapas de relacionamento com a alteridade, que, no caso em questão, se encontra num duplo do Dr. Jekyll, Mr. Hyde, que encerra todo o mal latente no primeiro. Mas esse medo do outro costuma, também, porventura, passar. E o processo que segue o medo é o da investigação do diferente, a comparação clara dos pontos que unem e distanciam comunidades e indivíduos. No caso particular do “descobrimento” da América, vários segmentos foram importantes para a análise de diferenças e para a tentativa de fusão entre identidade e alteridade. O que nos importa neste trabalho é a ação dos jesuítas, ordem religiosa que cumpriu um papel substancial na comunicação entre Novo e Velho mundo.

Neste estudo, abordaremos de forma geral como se deu a interferência jesuíta no processo de transculturação americano, particularizando essa interferência naquilo que se convencionou chamar de “disputa do Novo Mundo”, mais especificamente no contexto dos setecentos. Pensaremos nas repercussões do relacionamento direto entre o “eu” da Europa e o “outro” americano através da mediação dos padres inacianos, bem como nas problemáticas advindas de quando identidade e alteridade não mais se podem delinear isoladamente e se convertem num terceiro tipo: o mestiço, o qual exemplificaremos através da figura de Francisco Javier Clavijero.

### **Jesuítas: educação e missões**

A Companhia de Jesus, também conhecida como a ordem dos jesuítas, é uma ordem apostólica da Igreja Católica fundada no século XVI, em 1534, por Ignácio de Loyola e oficializada em 1540 pelo papa Paulo III. Apesar de ser criada no contexto da Contra-reforma, a Companhia não nasceu com o único objetivo de combater os protestantes, ainda que essa tenha se convertido numa de suas principais funções. Entre os objetivos iniciais, estipulados por Loyola, estavam levar o catolicismo a regiões recém-descobertas no século XVI, sobretudo à América; catequizar os habitantes das novas terras; difundir o catolicismo entre os povos da Ásia e construir e desenvolver escolas católicas nas mais variadas regiões do mundo. Tudo isso deveria ser feito com a premissa de que os padres que compusessem essa ordem seguissem três votos básicos: castidade, pobreza e obediência. O

propósito geral da Companhia pode ser encontrado na *Fórmula do Instituto*, aprovada pelos papas Paulo III e Júlio III, disponível nas *Constituições*, de Loyola.

Todo aquele que pretender alistar-se sob a bandeira da cruz na nossa Companhia [...] persuada-se que é membro da Companhia. Esta foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e nas doutrinas cristãs, e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade, e nomeadamente pela formação cristã das crianças e dos rudes, bem como por meio de Confissões, buscando principalmente a consolação espiritual dos fiéis cristãos. (LOYOLA Apud BARRY, 2005, p. 40)

Pouco tempo depois de oficializada, a Companhia se mostrava uma ordem religiosa forte e desafiadora, “logo seria uma força poderosa na sala de aula, no púlpito, no confessionário, no laboratório, no observatório, nos salões, na academia e nos mais elevados bastiões do poder político” (WRIGHT, 2009, p. 12). Apesar do voto de pobreza, a ordem atraía seguidores por todos os lados: vários filhos de nobres abandonaram o conforto de seus lares para seguir os *Exercícios Espirituais* de Loyola. Por vários motivos a história da Companhia está marcada por opiniões nada consensuais a seu respeito, alguns dos mais fortes deles são o fato da falta de opulência (em lado oposto a outras ordens as quais abusavam da ostentação de bens materiais), na influência política e social ganhada rapidamente e na interferência em povos “alheios” quando em missões. Jonathan Wright complementa essa ideia:

Amada ou odiada, a Companhia de Jesus nunca poderia ser ignorada. Ela iria tumultuar as certezas e hierarquias da Igreja Católica, transformar a paisagem intelectual, cultural e devocional, da Europa e interferir nas sucessivas controvérsias da Reforma, da construção de impérios, do Iluminismo e da Revolução. O julgamento de sua história sempre seria conflituoso. (WRIGHT, 2009, p. 16)

Por vários séculos os jesuítas participaram de maneira ativa e influente na história não só europeia, mas da Ásia, África e América. Diferente do que se pode pensar, esse envolvimento não se deu apenas na esfera da evangelização. Vários inicianos foram influentes homens da corte, astrônomos a serviço de imperadores, responsáveis pelo cultivo de grandes lotes de terras na América e, constituindo talvez sua principal obra, foram

educadores de grandes nomes da história, homens como Voltaire e Joyce. Com pouco mais de cem anos de existência, os membros da ordem já eram considerados a força dominante na educação do mundo católico, de tal modo que a Companhia foi a primeira ordem da Igreja Católica a adotar a educação formal como uma função importante a ser desenvolvida pelos padres.

Num patamar equivalente ao da educação estava a obrigação imposta aos membros de participar de missões ao redor do globo para divulgar o catolicismo e ganhar adeptos. Essa função jesuíta exerceu influência decisiva na formação da modernidade e no modo como os habitantes do Novo Mundo e dos demais continentes eram concebidos na Europa. Frequentemente eram os padres inicianos que desenvolviam as gramáticas de populações indígenas e possibilitavam a troca de informações. Foram eles que aprenderam idiomas locais e ensinaram, por exemplo, o espanhol e o português para os nativos, iniciando um processo irreversível de intercâmbio cultural.

A necessidade de converter gerava frequentemente dúvidas sobre que abordagem deveria ser tomada. Segundo Wright, “a causa deles dependia de se negociar a aspereza e a estranheza contidas nas culturas estrangeiras” (2009, p. 88). E essa negociação muitas vezes era feita literalmente, através da troca de presentes, geralmente quinquilharias estranhas aos povos nativos, que pouco ou nada custavam aos cofres da metrópole. Mas isso nem sempre era a garantia da conversão, o que fazia perpetuar uma série de dúvidas sobre as abordagens empregadas:

Como isso seria alcançado? Como confrontar a realidade de que culturas estrangeiras tanto intrigavam como estavam intrigadas pela chegada de jesuítas missionários? O que deveria ser privilegiado? A força ou a persuasão? Será que os missionários deveriam seguir alegremente o rastro do avanço imperialista, destruindo templos, agindo como chapelões para expedições punitivas portuguesas, ou seria melhor desenvolver estratégias evangelizadoras que tentassem entender as crenças e moralidades locais ou até mesmo buscar acomodar-se a elas? Esse era o maior dilema de todos e aquele que iria provocar discussões intermináveis entre as fileiras jesuítas: nunca houve uma “abordagem jesuíta” uniforme das missões. [...] Alguns membros da Companhia em particular eram conhecidos por oscilar entre o otimismo jubiloso e o pessimismo mais sombrio quando avaliavam as chances de sucesso evangélico, adotando uma gama de diferentes táticas e atitudes, às vezes, sentindo-se repelidas, às vezes, pregando o fogo do inferno. Mas a necessidade de decidir a respeito de uma estratégia de conversão de um tipo ou de outro era um dever constante e intrigante e essa decisão dependia de uma análise cultural. (WRIGHT, 2009, p. 88)



Essa necessidade de analisar uma cultura associada à obrigação da obediência aos seus superiores levava comumente os padres das missões a *descrever*. Faziam descrições da língua, da natureza, dos hábitos dos nativos, de suas construções, da geografia, de tudo quanto fosse possível deduzir de sua história. É sempre bom lembrar que os jesuítas faziam parte do mais alto grupo de cientistas daquela época, de forma de suas descrições podiam ser bastante extensas e completas, além de denotar forte curiosidade antropológica e sempre associar suas descrições a modos de como proceder para alcançar a “salvação das almas”. Missionários jesuítas abasteceram o Velho Mundo com narrativas a respeito de culturas desconhecidas, relatos sobre novas estrelas, animais, rios, plantas, drogas e mercadorias em potencial. Esse “poder” descritivo, no entanto, não garantia a fidelidade daquilo que era descrito. O olhar europeu muitas vezes conduziu o julgamento do que narrava, tornando o objeto da narração cativo de uma opinião etnocêntrica. Isso é tanto verdade que foi necessária uma bula papal, documento oficial da Igreja, para determinar que os povos colonizados eram seres humanos completos<sup>2</sup>. Por outro lado, houve também quem percebesse o contrário. Houve padres que sentiram a necessidade de partir do conhecimento que o outro trazia para “moldar” nele aquilo que a Companhia instituía, de forma que foi-se percebendo que

os “rudes” ou os “selvagens”, para os quais o missionário se endereçava, não constituíam apenas um objeto passivo. Expressões antigas e tradicionais (rituais) desses povos se encontravam na base, e garantiam o próprio sucesso, da pregação missionária e de sua específica (estratégica) ritualidade: os (conscientes ou inconscientes) “acomodamentos” dos missionários, fundamentais para a comunicação da mensagem evangélica, abriam espaços para um “encontro” dentro do qual, muitas vezes, a própria “conversão” de rudes e selvagens revelava o ressumbrar de um “acomodamento” desse outro lado do encontro que, muitas vezes, se constituía como a única garantia e possibilidade de dar vida nova e novas formas a expressões antigas e tradicionais de sua própria cultura. (AGNOLIN, 2007, p. 31)

O território das missões era sempre um lugar de conflitos, e é importante assinalar que a interação entre conquistador e conquistado marcou ambos os lados. O conhecimento da cultura dominada era usado para influenciar povos a “migrarem” de religião, a ceder, a colaborar com os europeus. O que não parece ter ficado claro na época é que a partir

---

2 | A incumbência coube ao papa Paulo III em 1537.

do momento que os homens do antigo continente compartilharam sua cultura com os nativos e tentaram usar a cultura alheia para conseguir o que queriam essa tomada de conhecimento do outro não se limitou a um saber enciclopédico, mas marcou decisivamente a história da humanidade.

### Transculturação, alteridade, mestiçagem

Quero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais e já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou só *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual *nós* pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. (TODOROV, 2011, p. 03-04, grifos do autor)

A extensa citação acima não é gratuita. A partir dela podemos desenvolver várias temáticas relacionadas à identidade e à alteridade. Podemos pensar na própria estranheza do tema: o que é esse outro que pode gerar em mim a sensação de semelhança e, de maneira oposta, gerar na pessoa que está do meu lado, talvez num ônibus ou numa fila de banco, o sentimento contrário, a impressão de que nada compartilha com aquele que me é tão familiar? Hoje em dia não discutimos mais se pertencemos à mesma espécie; nos dias que correm não duvidamos se eu, que nasci no Brasil, tenho ou não a mesma constituição humana de um francês. Ainda assim teimamos em ver diferenças e nos apegamos fortemente a elas, mas isso não é de todo mal. É a partir da diferença que eu percebo que há entre nós que eu me identifico como sendo quem sou e relaciono você a mim reconhecendo que não somos o mesmo.

Terry Eagleton (2000) diz que “cultura, em resumo, são os outros”, segue dizendo que “para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares. De maneira análoga, seus próprios pontos de vista são razoáveis ao passo que os dos outros são extremistas” (2000, p. 43). Sendo assim, para afirmar uma identidade faz-se necessário um encontro entre culturas. A percepção de hábitos de uma comunidade alheia à minha é que me possibilita tomar consciência daquilo que é inerente a mim e a meu grupo.

Desde sempre, o momento do encontro com o diverso cultural representa o momento de risco em que se coloca em jogo a própria identidade perante a alteridade. Trata-se de um momento de verificação importante em termos de um exercício de comunicação que, em sua experiência, afina suas estratégias comunicativas perante a recepção de sua mensagem. Colocar-se em jogo nessa experiência da recepção da própria identidade significa e manifesta, enfim, a necessidade de abri-la em direção a um processo de negociação na comunicação que obtenha, de outro lado, o resultado de uma resposta mais próxima possível à própria concepção (cultural) identitária. O processo vale na recíproca perspectiva das partes em causa. Essa “negociação de si” (da própria cultura e de sua comunicação), perante o outro, constrói-se, necessariamente, de forma experimental. (AGNOLIN, 2007, p.193)

Experimentar o outro. Descobrir o que ele tem a oferecer, testar hipóteses, duvidar de si. Tudo isso leva tempo. O impacto da descoberta pode ser imediato, mas suas repercussões podem tardar, gerando um lento processo de trocas culturais. Estas, uma vez iniciadas, engendram necessariamente mudanças nos dois lados. O nome que se tem dado à trajetória que envolve todas as etapas desse processo de trocas é *transculturação*. Segundo Roland Walter, “o processo da ‘transculturação’ mede a tradução dinâmica das confluências culturais que atravessa e constitui a encruzilhada da formação identitária entre lugares e epistemes diferentes” (WALTER, 2009, p. 35).

O discurso transcultural não é um pensamento de oposição e muito menos um discurso de síntese dos contrários; ele escapa ao esquecimento das oposições, reivindicando antes um discurso paradoxal construído de oxímoros a fim de melhor modificar ou deformar as oposições binárias; ele tenta detectar as práticas intersticiais que caracterizam os atos de discursos inéditos. (FIGUEIREDO, 2010, p. 88)

A conquista da América é talvez o primeiro caso de transculturação em massa. O continente americano era uma alteridade inteiramente nova e desconhecida, externa à Europa, da qual jamais antes houvera notícia. O encontro colonialista gerou “zonas de contato”<sup>3</sup> entre várias culturas (difícil dizer apenas duas) as quais seguiram, necessariamente, diferentes do que eram antes do “choque”. De acordo com Todorov, “é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. [...] Os homens descobriram a totalidade de que fazem parte. Até então, formavam uma parte sem todo” (2011, p. 07). Esses mesmos homens também criaram uma nova totalidade através da mestiçagem. O “pensamento mestiço” é parte fundamental da identidade moderna, sem ele seria impossível gerar um homem que duvidasse de sua completude, que estranhasse suas raízes; sem ele o mundo clássico não teria encontrado um rival.

Segundo Serge Gruzinski, muito mais que ocorrência genética, a mestiçagem é uma mistura de seres e imaginários. Ele argumenta que a compreensão do fenômeno “tropieza con hábitos intelectuales que conducen a preferir conjuntos monolíticos antes que espacios intermediarios. Efectivamente, es más fácil identificar bloques sólidos que intersticios sin nombre” (GRUZINSKI, 2007, p. 56). Ainda que de difícil identificação, esses interstícios existem e não podem ser ignorados. Como diz José de Vasconcelos, “a colonização espanhola criou mestiçagem; isto assinala seu caráter, finca sua responsabilidade e define seu porvir” (VASCONCELOS Apud FIGUEIREDO, 2010, p. 75).

### **Os jesuítas e o novo mundo: um caminho sinuoso entre fé, ciência, sentimento pátrio e respeito à história da companhia**

Como dissemos anteriormente, a conquista/descobrimento da América fundou as bases da identidade moderna por oferecer ao Velho Mundo a possibilidade de conhecer uma alteridade inteiramente nova e desconhecida e propiciar uma interação entre os dois polos. O encontro colonialista do século XVI é um encontro entre dois tipos muito diferentes de cultura que, pela razão mesma da diferença, se estranham.

---

3 | Conceito de Mary Louise Pratt em *Olhos do império*. Segundo ela, “zonas de contato” são “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação como o colonialismo, o escravagismo, ou seus sucedâneos ora praticados em todo o mundo.” (PRATT, 1999, p. 27)

Um dos primeiros passos dos conquistadores na América, além de violentas investidas para assegurar território, foi fazer um reconhecimento do lugar. Escrever sobre a terra, os bichos, as plantas, a geografia e os povos foi costume perpetuado por séculos e teve grandes repercussões na história e no modo de interagir entre as gentes do Novo e Velho Mundos. Os relatos de viagem constituíram matéria de ciência e serviram para gerar teorias sobre a superioridade europeia. Segundo Mary Louise Pratt, “a literatura de viagens reinventou o imaginário popular europeu sobre outros mundos” (1999, p. 12), diz mais:

O relato de viagem e a história natural iluminista se aliaram para criar uma forma eurocêntrica de consciência global ou, como chamo, “planetária”. Os esquemas classificatórios da história natural são vistos em relação aos conhecimentos vernáculos dos camponeses, que tais esquemas buscavam substituir. (PRATT, 1999, p. 29)

Os jesuítas foram agentes importantíssimos nesse processo de narrar sobre descobertas e relatar o dia a dia das e nas colônias. Exerceram também papel diverso, o de defensores do local onde exercitaram suas funções quando ele era alvo de ataques sem fundamento empírico. Os europeus que viajaram aos continentes colonizados, bem como outros homens de tradição e educação europeias, não ficaram impassíveis de ser influenciados pela cultura local. Há casos interessantíssimos em que a “negociação” entre dominante e dominado pendeu para o segundo. Jonathan Wright, em *Os jesuítas: missões, mitos e histórias* (2009), traz relatos de padres da ordem que não só viram na cultura chinesa um conhecimento sólido do universo como se converteram a ela e abandonaram o catolicismo<sup>4</sup>.

Excetuando os casos extremos em que houve de fato a conversão do jesuíta àquela religião que ele pretendia suplantar, está registrado por vários estudiosos que era costume da Companhia de Jesus e de outras ordens católicas usar a cultura dos povos locais para, aos poucos, manipulá-la e terminar por conseguir a conversão.

---

4 | Cf. WRIGHT, Jonathan. *Os jesuítas: missões, mitos e histórias*. Rio de Janeiro: Sinergia, Relume Dumará, 2009. Também há comentários interessantes sobre a questão em AGNOLIN, Adone. *Jesuítas e selvagens: a negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI-XVII)*. São Paulo: Humanitas editorial, 2007.

os “rudes” ou os “selvagens”, para os quais o missionário se endereçava, não constituíam apenas um objeto passivo. Expressões antigas e tradicionais (rituais) desses povos se encontravam na base, e garantiam o próprio sucesso, da pregação missionária e de sua específica (estratégica) ritualidade: os (conscientes ou inconscientes) “acomodamentos” dos missionários, fundamentais para a comunicação da mensagem evangélica, abriam espaços para um “encontro” dentro do qual, muitas vezes, a própria “conversão” de rudes e selvagens revelava o ressumbrar de um “acomodamento” desse outro lado do encontro que, muitas vezes, se constituía como a única garantia e possibilidade de dar vida nova e novas formas a expressões antigas e tradicionais de sua própria cultura. (AGNOLIN, 2007, p. 31)

Podemos confirmar esse costume através das palavras do padre Nóbrega, que não só exercia esse hábito como o recomendava como forma garantida de obter sucesso na conversão.

Se nos abraçarmos com alguns costumes deste gentio, os quais não são contra nossa fé católica, nem são ritos dedicados a ídolos, como é cantar cantigas de Nosso Senhor em sua língua pelo tom e tanger seus instrumentos de música que eles usam em suas festas quando matam contrários e quando andam bêbados; e isto para os atrair a deixarem os outros costumes essenciais [...]; e assim o pregar-lhes a seu modo em certo tom andando passeando e batendo nos peitos, como eles fazem quando querem persuadir alguma coisa e dizê-la com muita eficácia; e assim tosquiarem-se os meninos da terra, que em casa temos, a seu modo. Porque semelhança é causa de amor. E outros costumes semelhantes a estes. (NÓBREGA Apud AGNOLIN, p. 111)

A negociação entre as culturas era a garantia da conversão, mas não se limitava à esfera religiosa. O intercâmbio de práticas culturais teve repercussões maiores que o fato da igreja católica ganhar mais fiéis: não demorou muito para os europeus dividirem seus leitos com as nativas do novo continente. Em não muito tempo havia um novo “tipo” de criança: o mestiço. Nem europeu nem inteiramente nativo, o mestiço das colônias (o *criollo*, no caso americano) foi quem gerou a nossa sociedade latino-americana e sem ele o mundo não seria o mesmo.

É importante notar que a mestiçagem na América se deu em todos os níveis sociais, não apenas nos das camadas mais baixas. Ter isso em mente é relevante porque quer dizer, ainda que não necessariamente, que parte das crianças tinha acesso à educação formal aos moldes europeus, quando não na Europa. A mestiçagem teve um caráter ambivalente, não perpetuou

silenciosamente a voz etnocêntrica europeia, apesar de comumente ter dado valor a ela, mas foi aos poucos adquirindo o direito de falar em nome daqueles que eram menosprezados, e falar com autoridade, pois eles faziam parte também de suas raízes.

Los mestizajes son un resultado de “la lucha entre la cultura europea colonial y la cultura indígena [...] Los elementos opuestos de las culturas en contacto tienden a excluirse mutuamente, se enfrentan y se oponen unos a otros; pero, al mismo tiempo, tienden a penetrarse mutuamente, a conjugarse y a identificarse”. Este enfrentamiento es lo que permite “la emergencia de una cultura nueva - la cultura mestiza o mexicana - nacida de la interpretación y de la conjugación de los contrarios.” (BELTRÁN Apud GRUZINSKI, 2007, p. 52)

Essa “cultura nova” se expressou de todas as formas possíveis, da arte à ciência. Um exemplo interessante da manifestação do mestiço em defesa da sociedade que integra suas raízes está no papel do novohispano filho de pai espanhol e mãe crioula Francisco Javier Clavijero. Padre jesuíta e exímio historiador, na época da expulsão da Companhia de Jesus das colônias espanholas durante o século XVIII, é exilado na Itália. Chegando lá toma conhecimento de uma polêmica. Naturalistas ilustrados europeus puseram em voga nas leituras correntes que o continente americano era degenerado. Seus animais, suas plantas, sua geografia, seus nativos, enfim, tudo o que adviesse dele era menor, o único potencial que encerrava era o da mediocridade. Havia dezenas de volumes que tratavam especificamente de provar por que critérios essa ideia se sustentava. Nomes como os do Conde de Buffon, Cornelius de Pauw, Abade Raynal e Willian Robertson são os primeiros a serem citados como os que defendiam a tese de que a América era inferior<sup>5</sup>.

Como forma de posicionar-se enquanto nativo e ao mesmo tempo como conhecedor e praticante do pensamento ilustrado europeu, Clavijero escreve sua *Historia Antigua de México*, extensa obra na qual descreve não só a natureza e os homens nativos, mas relata com minúcia a história do lugar onde nasceu. Diferentemente de outros que tentaram defender a América, o jesuíta em questão tinha um diferencial que não podia ser ignorado: era nativo, tinha ele próprio o sangue criticado nas veias. Além de usar com propriedade o método ilustrado em voga, ele empregou paixão e coerência na forma de defender seu lugar de origem.

---

5 | A esse respeito, conferir a obra cânone de Antonello Gerbi, **O Novo Mundo**. História de uma polêmica (1750-1900).

Perseguindo o objetivo de criticar os filósofos iluministas, Clavijero cita os antigos pioneiros nas descrições da América (Oviedo e Herrera, por exemplo) e usa o que pode de suas obras em defesa de seus argumentos, através de uma visão ao mesmo tempo barroca, patriota e ilustrada. Entende que

o Século das Luzes teria publicado mais erros do que todos os séculos passados pois escreve-se com liberdade, mas mente-se desavergonhadamente: não é apreciado o que não é filosófico, nem tampouco se reputa como tal aquilo que não ataca a religião e adota a linguagem da impunidade (CLAVIJERO apud DOMINGUES, 2006, p. 9).

Centra suas críticas principalmente sobre a obra de De Pauw, por considerá-la a mais ofensiva dentre todas as “calúnias” propagadas sobre a América, e reúne-as basicamente nas *Disertaciones* e na *Historia Antigua de México*. O jesuíta demonstra admirar a racionalidade ilustrada e a universalidade do ser humano, porém mescla conceitos religiosos aos racionais, o que confere a seus escritos, em muitos tópicos, uma posição ambígua, resultando em uma mistura densa de história natural, política, religião, história civil e cultural e filosofia iluminista.

Clavijero opõe-se às generalizações sobre o Novo Mundo e demonstra, partindo de vários exemplos baseados em sua vivência, que os nativos americanos têm valor equivalente aos europeus. Seu estudo incrementou sobremaneira as discussões em torno da polêmica. Segundo Méndez-Bonito,

La obra de los jesuitas defensores de América constituye un ejemplo de cómo la razón ilustrada es una y la misma, circunscrita a los límites que le impone su propia naturaleza. Tanto los filósofos europeos como los jesuitas americanos utilizaron la misma lógica de razonamiento: los primeros para desarrollar teorías de principios antiamericanos; los segundos para mostrar la invalidez y relatividad de esos sistemas antiamericanos que arrojarían las mismas conclusiones si se aplicaran al estudio del Antiguo Continente. (2005, p. 242)

O exemplo de Clavijero demonstra não só o posicionamento coerente frente a um assunto que era de interesse do autor, mas constitui um dos exemplos em que o nativo se colocou em pé de igualdade com o colonizador. Isso fez com que sua obra fosse considerada uma das grandes influências nas campanhas de independência mexicanas e usada como referência nos movimentos de outros países da América Latina.



## Considerações finais

O que queríamos com este trabalho era assinalar que o papel dos jesuítas extrapolou a função religiosa (que já não significa pouco) e ganhou proporções em outras esferas, como a científica e social. A Companhia de Jesus exerceu influências políticas e educacionais as quais foram decisivas para a consolidação do pensamento moderno. Nas colônias, exercitou o poder da metrópole mas também se tornou parte do sistema que pretendia aniquilar.

A transculturação que se deu nas zonas de contato coloniais foram também decisivas para a história da humanidade. Estamos de acordo com Walter Mignolo quando ele assinala que

En los espacios *in between* creados por la colonización, aparecen y se desarrollan nuevos modos de pensamiento cuya vitalidad reside en su capacidad de transformar y de criticar lo que las dos herencias, occidental y amerindia, tienen de supuestamente auténtico. (MIGNOLO Apud GRUZINSKI, 2007, p. 56)

A mestiçagem gera a situação em que os elementos opostos das culturas em choque tentam se anular mas acabam se interpenetrando, criando uma nova cultura a qual foi decisiva para a constituição da América e dos discursos independentistas. A obra do padre Clavijero representa a um só tempo tudo o que queríamos demonstrar: o saber dos jesuítas e seu envolvimento com a pesquisa científica e cultural, a força das zonas de contato enquanto espaço de negociações entre todos os lados envolvidos e das quais nenhum deles sai ileso e a constituição de uma nova identidade gerada por autênticas alteridades: a mestiça.

## Referências

- AGNOLIN, Adone. **Jesuítas e selvagens**: a negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI-XVII). São Paulo: Humanitas editorial, 2007.
- BARRY, William A. DOHERTY, Robert G. **Contemplativos em ação**: o caminho jesuíta. São Paulo: Loyola, 2005.

- DOMINGUES, Beatriz Helena. **O México na “Polêmica do Novo Mundo”**: humanismo, catolicismo, história natural e ilustração. *Anphlac: Revista Eletrônica*, Goiania, v. 5, 2006. Anual. Disponível em: <<http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista5/dossie2.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Mestiçagem, transculturação, criouliização, hibridismo. In: **Representações de etnicidade**: perspectivas interamericanas de literatura e cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.
- GRUZINSKI, Serge. **A passagem do século**: 1480-1520: as origens da globalização. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRUZINSKI, Serge. **El pensamiento mestizo**: cultura ameríndia y civilización del Renacimiento. Barcelone: Paidós, 2007.
- MENDÉZ-BONITO, Silvia Navia. Las historias naturales de Francisco Javier Clavijero, Juan Ignacio de Molina y Juan Velasco. In: FIGUEROA, Luis Millones; LEDEZMA, Domingo. **El saber de los jesuitas, historias naturales y el Nuevo Mundo**. Madrid: Iberoamericana, 2005. pp. 221-250.
- PIZARRO, Ana. Un proceso conjunto: las culturas amazónicas. In: REIS, Livia; FIGUEIREDO, Eurídice (org). **América Latina**: integração e interlocução. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- WALTER, Roland. Transferencias interculturais: notas sobre transcultura, diáspora e encruzilhada cultural. In: **Afro-américa**: diálogos literários na diáspora negra das Américas. Recife: Bagaço, 2009.
- WRIGHT, Jonathan. **Os jesuítas**: missões, mitos e histórias. Rio de Janeiro: Sinergia, Relume Dumará, 2009.

# A CONTAMINAÇÃO DO AMOR EM “O AMOR NOS TEMPOS DA CÓLERA”, DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

*Andrea Brasiliano Petronilo*

## 1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar o livro *O amor nos tempos de cólera* fazendo a associação da contaminação da doença causada pela bactéria *vibrio cholerae* aos sintomas do amor. A escolha desse recorte se tornou relevante devido ao fato de que pouco se tem discorrido sobre este tema e, feita nossa leitura sobre o livro, consideramos interessante enveredar por esta ótica para enriquecer ainda mais nossa bagagem literária sobre a referida obra.

O escritor colombiano, Gabriel García Márquez publicou, em 1985, esse romance que encontra-se dentro do gênero realismo fantástico. Ele retrata um sentimento sem barreiras entre Florentino e Fermina em um cenário de uma pequena cidade do Caribe. O romance tece o panorama de amor entre dois jovens que inicialmente se correspondem por cartas durante três anos e, em seguida, por questões preconceituosas da sociedade da época, interrompem o namoro. Orientada por seu pai, Fermina Daza casa-se com Juvenal Urbino, um médico rico e de boa linhagem, e não com Florentino, que era empregado dos correios e, portanto, sem atrativos financeiros. Porém, mesmo com esse obstáculo em seu caminho, ele jura amor eterno a Fermina Daza, tomando a decisão de aguardar pacientemente pela morte de seu rival. Durante a espera, Florentino se entrega a amores ocasionais para aplacar o sentimento que carrega consigo. Mas sua promessa de amor verdadeiro persiste e espera 53 anos, sete meses e onze dias, quando seu rival morre e ele reafirma, no primeiro dia da viuvez, seu amor por Fermina.

Tudo isso ocorre em fins do século XIX, quando o surto da cólera e a guerra civil dizimavam a população. Em diversas partes da história é possível perceber que os efeitos da cólera acabam confundidos com os sofrimentos por amor, pois o sofrer não é sentido apenas mentalmente, mas fisicamente também.

## 2. O amor romântico de florentino ariza

Tão percorrido em todos os tempos, o amor é assunto inesgotável de pesquisas em todo o mundo, isso porque “o romantismo amoroso foi e continua sendo uma das marcas registradas da cultura ocidental” (FREIRE, 1998, p.19). Ele está muito presente na obra de García Márquez, que revela para nós um romance incrível com um sentimento que se mantém aceso enquanto houver vida.

Florentino Ariza era um jovem requisitado em seu ambiente social. Trabalhava em uma agência dos correios como telegrafista, tocava violino de ouvido, recitava poesias, era bom dançarino da moda, porém era míope, tinha aspecto sombrio, traje modesto e era acanhado. Embora possuísse ar de timidez, secretamente era disputado pelas moças no jogo de ver quem ficava com ele.

No dia em que conheceu Fermina, tinha ido entregar um telegrama na casa de Lorenzo Daza, pai da jovem, até então desconhecido. Quando desfia o caminho após a entrega do envelope, percebeu no quarto de costura duas mulheres, uma menina e outra mais velha, que acompanhavam a leitura de um livro. Era Fermina que ensinava sua tia a ler. Ela levantou os olhos para observar quem passava pela janela, mas não interrompeu sua aula, porém “esse olhar casual foi à origem de um cataclismo de amor que meio século depois não tinha terminado ainda”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 75). Desse modo eventual começou o interesse de Florentino pela jovem. Dia após dia a idealizava, alimentava sentimentos imaginários e lhe atribuía valores hipotéticos até que estava apaixonado sem tirá-la mais da cabeça. Passou a escrever longas cartas de amor e persegui-la por onde quer que fosse, pois apenas vê-la já lhe deixava satisfeito. A única pessoa que sabia do seu segredo amoroso era sua mãe Trânsito Ariza, que o aconselhou a não entregar o rolo de cartas à moça para não pegá-la desprevenida. Após quase um ano de espera por um momento a sós com Fermina, Florentino consegue um espaço para entregar sua declaração escrita: “Florentino Ariza tinha pensado em levar-lhe as setentas folhas que então já poderia declamar

de memória de tanto que as lera, mas se decidiu por uma meia página sóbria e explícita, em que só prometia o essencial: sua fidelidade a toda prova e seu amor para sempre”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 81).

De acordo com Jurandir Freire Costa (1998), esse amor tão forte que é capaz de esperar por 53 anos para ter a amada ao seu lado e almejar a eternidade, tanto no Eros grego quanto na ágape ou caritas cristãs, é um sentimento correto porque está definido como algo que transcende a vida mundana e aspira à imortalidade. É um amor que acontece apenas uma vez somente com pessoas específicas e tem um grande valor cultural. É um sentimento singular, apresentado como inequívoco, que acontece em todo o mundo e intrínseco à natureza humana. Em *O banquete*, de Platão, vemos o amor representado como um impulso direcionado a outro do sexo oposto ou mesmo sexo e como um composto afetivo feito de desejo, “de falta do objeto do desejo; de nostalgia ontológica do objeto ideal perdido; de sofrimento decorrente da perda ou da ausência deste objeto; de alegria intensa, quando o objeto é possuído etc” (FREIRE, 1998, p. 37).

Na obra de García Márquez fica explícito esse amor no personagem de Florentino Ariza. Quando Fermina Daza casa-se com Juvenal Urbino, Florentino ainda mantém sua promessa de amor eterno e de virgindade por causa da sua amada: “Mas, Florentino Ariza não aceitava: era virgem, e havia proposto a si mesmo não deixar de sê-lo, se não fosse por amor” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 83). Entretanto, durante a espera, Florentino se entrega a amores ocasionais para apagar o sentimento que carrega consigo. Deixa de ser virgem no corpo, mas mantém seu coração casto.

### 3. Juvenal Urbino e seu combate contra o cólera no Caribe

No livro “o amor nos tempos de cólera”, o personagem Juvenal Urbino é um médico que se dedicou a estudar a doença da cólera, bem como promover ações para o seu combate na província do Caribe, chamada de La Manga. Diante disso, esse tópico também tem como objetivo explicar se Juvenal Urbino como médico ou como homem promoveu a cura de Florentino Ariza que sofria da cólera do amor. Para isso, é necessário apresentar uma descrição da trajetória de Juvenal Urbino como médico.

Mal acabados seus estudos de especialização na França. O doutor Juvenal Urbino se tornou conhecido no país por haver conjurado a tempo, com métodos inovadores e drásticos, a última epidemia

de cólera morbo que flagelou a província. A anterior, quando ele ainda estava na Europa , causara a morte da quarta parte da população urbana em menos de três meses, incluindo aí seu pai, que foi também um médico muito estimado. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p.59)

Outra característica marcante em Juvenal Urbino foi que ele contribuiu bastante com ações sociais para essa província do Caribe:

Com o prestígio imediato e uma boa contribuição do patrimônio familiar fundou a Sociedade Médica, a primeira e única nas províncias do caribe durante muitos anos, e foi seu presidente vitalício. Conseguiu a construção do primeiro aqueduto, do primeiro sistema de esgoto, e do mercado público coberto que permitiu o saneamento da podridão que era a baía das Ánimas. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p.59)

Cabe destacar que combater a cólera naquele povoado foi a grande obsessão do médico Juvenal Urbino, pois era perigoso o estado sanitário da cidade. Para resolver a situação caótica que se encontrava aquele lugar, ele tomou as seguintes providências:

Fez apelos às instâncias superiores para que desativassem as cloacas espanholas, que eram um imenso viveiro de ratos, e construíssem em seu lugar esgotos fechados cujos não desembocassem na enseada do mercado, como sempre ocorrera, e sim em algum desaguadouro distante. As casas coloniais bem equipadas tinham latrinas com fossas sépticas, mais dois terços da população amontoadas em barracas à margem dos charcos faziam suas necessidades ao ar livre. As fezes secavam ao sol, viravam poeira, e eram respiradas por todos com regozijos natalinos nas frescas e venturosas brisas de dezembro. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 137)

É importante enfatizar também que devido a um saneamento básico precário, a cólera contaminava cada vez mais um número maior de pessoas, pois o estado da água era crítica. Diante disso, Juvenal Urbino “tinha consciência da ameaça mortal que era a água de beber. A mera ideia de construir um aqueduto parecia fantástica, pois os que teriam podido impulsioná-la dispunham de cisternas subterrâneas onde se armazenavam debaixo de uma espessa nata de limo as águas chovidas durante anos”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p.138)

A situação da baía daquela província era caótica, isso pode ser evidenciado no seguinte trecho:

Assentava-se em sua própria cloaca, a mercê das veleidades da maré, e era ali que os arrotos da baía devolviam à terra as imundícies dos esgotos. Também se atiravam ali os restos do matadouro contíguos, cabeças decepadas, vísceras podres, e esterco de animais, que ficavam boiando ao sol e ao sereno num pântano de sangue. Os urubus os disputavam com os ratos e os cachorros numa contenda perpétua, entre os veados e capões saborosos que vinham de Sotavento e se dependuravam nos barrotes dos barracões, e os legumes primaveris de Arjona expostos em cima de esteiras, no chão. O doutor Juvenal Urbino queria sanear o lugar, queria que pusessem matadouro em outra parte, que construíssem um mercado coberto com cúpulas de vidraças como o que conhecera nas antigas feiras de Barcelona, onde as provisões eram tão vistosas e limpas que dava para comê-las. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 140)

Com esses fatos aludidos, a epidemia de cólera morbo, causou em onze semanas a maior mortandade da história naquele lugar. Essa doença se propagou de tal forma que a partir do momento em que se afixou o édito da cólera, esta contaminou principalmente a população negra, por ser a mais numerosa e pobre.

E com o avançar do tempo, o cólera ficou endêmico não só na cidade como em quase todo o litoral do Caribe e a bacia de Madalena, sem tornar a recrudescer como epidemia. “O alarma serviu para que as advertências do doutor Juvenal Urbino fossem atendidas com mais seriedade pelo poder público. Foi imposta a cátedra obrigatória do cólera e da febre amarela, e reconheceu-se a urgência de cobrir os esgotos e construir um mercado distante do despejo do lixo (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985 p. 145)

Diante disso, fica explícito a dedicação formidável que Juvenal Urbino prestou para a comunidade da província do Caribe, pois com sua ajuda o índice do cólera naquele lugar diminuiu com o passar dos anos. Mostrando assim, que Juvenal Urbino foi um excelente e admirável médico.

Vale salientar que Florentino Ariza em determinado momento desejou por muitos anos a morte de Juvenal Urbino, pois através desse acontecimento o caminho estaria livre para reconquistar o amor de Fermina Daza. Isso pode ser verificado na seguinte passagem:

No dia em que Florentino Ariza viu Fermina Daza no adro da catedral, grávida de seis meses e com pleno domínio de sua nova condição de mulher do mundo, tomou a decisão feroz de ganhar nome e fortuna para merecê-la. Sequer perdeu tempo em pensar no inconveniente de ser ela casada, porque ao mesmo tempo resolveu, como se dependesse dele, que o doutor Juvenal Urbino tinha que morrer. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 205)

Assim, com a morte de Juvenal Urbino, os sintomas da cólera de Florentino Ariza foram sendo amenizados, pois neste momento, ele teve a oportunidade de ser feliz ao lado do grande amor: Fermina Daza. Diante disso, cabe destacar as palavras de Derrida (1991, p. 73) ele afirma que “os bons médicos tratam o “todo”, e é tratando o todo que eles se aplicam a tratar e curar a parte do doente. Logo, o médico e homem Juvenal Urbino também ajudou na cura da cólera, mas essa se referindo a do amor.

#### **4. Analogias acerca de Fermina Daza: remédio ou veneno?**

Na obra “O amor nos tempos de cólera”, a personagem Fermina Daza foi o grande amor da vida de Florentino Ariza, mas ao fazer um estudo minucioso dessa personagem, pôde-se perceber nas entrelinhas que há uma dúvida, afinal Fermina Daza foi um remédio ou um veneno para o amor de Florentino Ariza? Ao perceber esse fato, a personagem Fermina Daza pode ser comparada com algumas características presentes no livro “A farmácia de Platão”, cujo autor é Jacques Derrida.

Em primeiro lugar, faz necessário mencionar um breve resumo dessa obra, para que haja uma melhor compreensão das analogias existentes entre Fermina Daza e os principais pontos do livro supracitado. Essa obra trata-se do diálogo de Fedro e de Platão, na qual o autor expõe o seguinte questionamento: escrever é decente ou indecente? Além disso, aborda o mito de Theuth, sendo apresentado como um *phármakon*, uma medicina, um remédio. E por fim cita suas ambiguidades, isto é, em alguns momentos pode significar remédio ou veneno, podendo ser benéfico ou maléfico.

Antes de fazer essa confrontação entre Fermina Daza e o *Phármakon*, é importante mencionar alguns conceitos presentes nesse livro. Segundo Derrida (1991, p.14) “a farmácia é também um nome comum que significa a administração do *phármakon*, da droga: do remédio e/ou do veneno”. Ainda de acordo com esse autor, “o *phármakon*, essa “medicina”, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência. Esse encanto, essa virtude de fascinação, essa potência de feitiço podem ser – alternada ou simultaneamente – benéfica e maléfica”.

A partir desse momento, a figura de Fermina Daza pode ser comparada com um *Phármakon*, por que na ocasião em que ela adentrou na vida de Florentino Ariza, esta mulher provocou nesse homem, sensações



diversas, que podem ser distribuídas em três etapas. Sendo que a primeira foi boa, visto que os sintomas do amor fez Florentino Ariza sentir uma imensa felicidade a qual ele nunca havia sentido antes, o que o fez jurar seu eterno amor para ela. Na segunda, ela promoveu em Florentino Ariza, uma dor imensa, um sofrimento absurdo e indescritível, que durou muito anos.

Para explicar a passagem da primeira etapa para a segunda, ou seja, do momento feliz para o de dor, Derrida (1991, p. 47) explica que essa “dolorosa fruição, ligada tanto à doença quanto ao apaziguamento, é o *phármakon* em si. Ela participa ao mesmo tempo do bem como do mal, do agradável e do desagradável. Ou antes, é no seu elemento que se desenham essas oposições”.

Já na última etapa, Fermina Daza proporcionou para aquele homem a felicidade de ter seu amor correspondido, isso foi possível ao viver ao lado dele os últimos dias de sua vida. Logo, Fermina Daza, foi benéfica e ao mesmo tempo dolorosa para o amor daquele homem. Por isso, de fato Fermina Daza pode ser analisada como um *Phármakon*, pois seu comportamento diante daquele amor foi eficaz em todos os sentidos, tantos no lado positivo quanto no negativo, assim como a eficácia do *phármakon* descrita por Derrida (1991, p. 46):

A eficácia do *phármakon* possa inverter-se: agravar o mal ao invés de remediá-los [...] Por duas razões e em duas profundidades diferentes. Primeiro porque a essência ou a virtude benéfica de um *phármakon* não o impede de ser doloroso.

É importante enfatizar que a figura de Fermina Daza está ligada a vida ou morte, porque ela causara em Florentino Ariza as duas sensações, tanto a de vida como a de morte. A de vida quando ele a conheceu e quando eles ficaram juntos eternamente. Já a de morte se refere ao fato de que Florentino Ariza seria capaz de morrer por esse amor, pois ele afirmou uma vez que “não há maior glória do que morrer por amor” (GARCÍA, 1985, p.107). Essa ideia também estar entrelaçada com a *phármakon*, visto que Derrida (1991, p. 52) citou que *phármakon* e a escritura são, pois, sempre uma questão de vida ou morte.

Derrida (1991, p. 66), destacar também “o *phármakon* socrático, esse age como um veneno, um tóxico, uma picada de víbora. E a picada socrática é o pior que aquela das víboras, pois seus rastros invade a alma”. Isso de fato aconteceu, pois com Florentino Ariza que foi picado pelo veneno do amor emitido por Fermina Daza, o qual o contaminou no mais profundo

de sua alma. Essa cadeia de significados é explicada por Derrida (1991, p. 74), ao afirmar que:

Inversamente, a cicuta é dada como um veneno nocivo e entorpecente para o corpo. Ela se verifica em seguida benéfica para a alma, que libera do corpo e desperta para a verdade de eidos [...] Se o *phármakon* é “ambivalentes”, é, pois por constituir o meio no qual se opõem os opostos, o movimento e o jogo que os relaciona mutuamente, os reverte e os faz passar um no outro (alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escritura etc.) É a partir desse jogo ou desse movimento que os oposto ou os diferentes são detidos por Platão.

Ainda de acordo com esse autor:

A cerimônia do *phármakós* se passa, pois no limite do dentro e do fora que ela tem por função traçar e retraçar sem cessar. Origem da diferença e da partilha, o *phármakós* representa o mal introjetado e projetado. benéfico enquanto cura - e por isso venerado, cercado de cuidados, - maléfico enquanto encarna as potências do mal - e por isso temido, cercado de preocupações. angustiante e apaziguador. sagrado e maldito. (DERRIDA, 1991, p. 80).

Então, é preciso destacar também, a forma como Fermina Daza lançou o seu veneno e este penetrou em Florentino Ariza, esse ocorrido pode ser comparado com as palavras de Derrida (1991, p. 102):

Assim a água, a tinta, a pintura, o tingimento perfumado: o *phármakon* penetra sempre como o líquido, ele se bebe, se absorve, se introduz no interior que ele marca, primeiramente, com a dureza do tipo, invadindo-o em seguida e inundando-o com seu remédio, sua beberagem, sua bebida, sua poção, seu veneno.

Diante do exposto, fica evidente que Fermina Daza penetrou com seu veneno na alma de Florentino Ariza e o fez sofrer de amor durante um século, e ao mesmo tempo foi o remédio, a cura para ele. Dessa forma, ela foi o grande amor da vida de Florentino Ariza, assim como foi seu grande carma, seu veneno, ou seja, ela foi um agente que promoveu a doença do amor naquele homem, o qual o deixou enfermo por muitos anos, como também sua cura ao viver os últimos dias de sua vida ao lado dele.

## 5. Amor *versus* Cólera – algumas acepções

O livro intitulado como “O amor nos tempos de cólera”, remete a uma pertinente reflexão, afinal como e a até que ponto o amor e a cólera estão entrelaçados, visto que essa doença está como pano de fundo dessa obra literária.

É preciso primeiramente trazer à tona os conceitos de cada um desses termos, para que seja possível realizar tal reflexão. A cólera é conceituada no meio acadêmico por Oliveira (2001) como:

É uma diarreia aguda causada por uma bactéria denominada vibrião colérico (*Vibrio cholerae*), que se multiplica rapidamente na luz intestinal. Embora esta bactéria não seja invasiva tem a propriedade de produzir uma toxina que atua sobre o intestino provocando aumento descontrolado da secreção de cloro, sódio e água para a luz intestinal. Isto acarretando diarreia de tal intensidade que se torna frequentemente mortal.

Já no “dicionário, a palavra cólera apresenta a seguinte acepção: ira, agitação, raiva, arrebatamento, biles”. (BUENO, 2001, p. 176).

Diante desses conceitos, torna-se claro que a cólera no seu sentido de doença, é uma enfermidade que afeta o sistema digestivo provocando vômitos podendo levar o indivíduo a morte. E o dicionário traz um sentido complementar e conotativo que pode significar também uma irritação contra o que nos contraria, força ou fúria.

No que diz respeito ao conceito de amor, para esse sentimento não há uma opinião exata ou universal, pois existem várias formas de amor, logo, cada indivíduo faz a sua interpretação.

O amor do personagem Florentino Ariza nasce no momento em que ele vê Fermina Daza pela primeira vez, isso pode ser visualizado no seguinte discurso: “mas a menina levantou a vista para ver quem passava pela janela, e esse olhar casual foi à origem de um cataclismo de amor que meio século depois não tinha terminado ainda”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 74)

Neste momento, aquele homem foi contagiado pela doença, mas sendo a cólera do amor, visto que em várias passagens do livro isso pôde ser constatado.

Antes que Florentino Ariza lhe contasse que tinha visto, sua mãe já o descobrira, porque ele perdeu a fala e o apetite e passava as noites em claro rolando na cama, mas quando começou a esperar a resposta à sua primeira carta, sua ansiedade se complicou com

caganeiras e vômitos verdes, perdeu o sentido da orientação e passou a sofrer desmaios repentinos, e a mãe se aterrorizou porque seu estado não se parecia com as desordens do amor e sim com os estragos da cólera. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 81)

Além desses sintomas, outros também começaram a aparecer, como mostra do seguinte trecho:

O padrinho de Florentino Ariza, antigo homeopata [...], se alarmou também à primeira vista com o estado do enfermo, porque tinha o pulso tênue, a respiração rascante e os suores pálidos dos moribundos. Mas o exame revelou que não tinha febre, nem dor em nenhuma parte, e a única coisa que sentia de concreto era uma necessidade urgente de morrer. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 82)

A mãe de Florentino Arizo, não se conteve e chamou um médico, e após um “interrogatório insidioso, primeiro a ele e depois à mãe pode comprovar uma vez mais que os sintomas do amor são os mesmo da cólera. Recitou infusões de flores de tilia para entreter os nervos e sugeriu uma mudança de ares para buscar consolo na distância, mas aquilo por que anelava Florentino Ariza era todo o contrário de gozar seu martírio”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 82)

Assim ao despertar o sentimento patológico do amor, pode se fazer recordar a um processo infeccioso quando a patógeno entra no organismo se alojando dentro de célula do mesmo, permanecendo despercebido pelo sistema de defesa desse organismo. Usando assim dessa estratégia, permitindo que quando reconhecido esteja bastante forte para sobreviver a qualquer combater.

Mas, os sintomas dessa doença “o cólera do amor”, foi tão intenso, que começou a prejudicar Florentino Ariza no seu trabalho, isso pode ser averiguado na seguinte citação:

Na agência Postal, Florentino Ariza estava entregue à desídia, e andava tão distraído que confundia as bandeiras com que anunciava a chegada do correio, [...] As confusões do amor causavam tais transtornos na separação das cartas e provocavam tantos protestos públicos que se Florentino Ariza não ficou sem emprego foi porque Lotário Thugut o manteve no telegrafo e o levou a tocar violino no coro da Catedral. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 83)

Os sintomas daquela doença só aumentavam e pioravam o estado da saúde amoroso daquele homem, comprometendo de certo modo sua sanidade mental, visto que chegou a comer plantas e a beber perfume, pois ao fazer isto, tinha a sensação que estava provando do saber de Fermina Daza.

Foi essa a época em que cedeu aos ímpetos de comer as gardênias que Trânsito Arizo cultivava nos canteiros do pátio, e desse modo conheceu o sabor de Fermina Daza. Foi também a época em que encontrou por acaso num baú de sua mãe frasco de um litro da água de colônia [...] não resistiu à tentação de prová-la para buscar outros sabores da mulher amada. Continuou bebendo do frasco até o amanhecer, embebedando-se de Fermina Daza com goles abrasivos, primeiro nas tascas do porto e depois absorto no mar, que contemplava do cais onde faziam amores precários os amantes sem teto, até que sucumbiu a inconsciência. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, p. 86).

Além disso, esse amor o consumia de tal modo que ele transtornado pela ventura:

Passou o resto da tarde comendo rosas e lendo a carta, repassando-a letra por letra uma vez e mais outra e comendo mais rosas quanto mais lia a carta, e à meia-noite já a lera tanto e comera tantas rosas que a mãe teve que subjugar-lo e prender-lhe a cabeça por trás, como um bezerro, para que engolisse uma poção de óleo de ricino. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985 p. 89)

Florentino Ariza continuava tão confuso que não se inteirava da condição do mundo, ele se considerava um pobre apaixonado e continuava achando que era o único homem da cidade, talvez do país, que arrastara grilhões de cinco libras por causa de um amor. O seu sofrimento por aquela mulher, estava estampado em sua vida de tal modo que ao passar pela feira, um dos ambulantes chegou a lhe oferecer o “jarabe”, o xarope do amor eterno. Esse ocorrido pode ser interpretado como um remédio para a cura da doença chamada de: cólera do amor, que Florentino Ariza havia sofrido por um século.

Sua própria mãe Trânsito Ariza, morreu convencida de que o filho foi concebido por amor e criado para o amor, ela sempre costumava dizer: “meu filho só ficou doente mesmo com o cólera. Cabe acrescentar que até Fermina Daza, o considerou doente de amor, isso pode ser visualizado no seguinte momento: “lhe inspirava em Florentino Ariza era uma certa pena, porque pareceu que estava doente, mas a tia lhe disse que era necessário ter vivido muito para conhecer a índole verdadeira de um homem, e estava

convencida de que aquele que se sentava no jardim para vê-la passar só podia estar doente de amor”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985 p. 77)

Portanto, foi corroborado que os sintomas da cólera são tratados semelhantemente aos do amor, por que em ambos os casos podem levar a morte física ou moral. Dessa forma, o romance “o amor nos tempos de cólera” traz o amor fazendo referencia a doença: o cólera, causada por uma bactéria, e a sua vítima foi Florentino Ariza, que ao ser contaminado pela cólera do amor, foi capaz de esperar a sua amada por 51 anos, 9 meses e 4 dias, fazendo juz ao juramento de eterna fidelidade e amor eterno a Fermina Daza.

## 6. Conclusão

Em suma, o que podemos considerar é que após as leituras e as análises realizadas contactou-se que Florentino Ariza foi atingido não apenas pela doença da cólera como também pelos sofrimentos do amor, o que figurativamente nomeamos de cólera do amor. O seu sofrimento durou o tempo de espera pela amada, o que não foi somente físico, mas também, e principalmente, emocional.

Dessa forma, Florentino Ariza manteve sua esperança de que mais cedo ou mais tarde, o seu amor seria correspondido, pois ele estava contagiado pela cólera do amor. E esta se fez presente durante muitos anos na vida dele, mas com dois significados diferentes, que num momento inicial teve como sinônimo o de morte, e por fim se converteu em salvação, e é nessa ocasião que Florentino Ariza se realiza no amor, porque vive seus últimos dias ao lado da mulher amada Fermina Daza, numa viagem do amor.

## Referências bibliográficas

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2007.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

FREIRE, Jurandir Costa. **Sem fraude nem favor**. Rio de Janeiro: Roco, 1998.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **O amor nos tempos de cólera**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

OLIVEIRA, Ércio. SANVITTO, Gilberto. GUS, Pedro. ZELMANOWICZ, Rolf Udo. **Abc da saúde**. Disponível em: < <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?87>>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

## FERNANDO ARRABAL, SURREAL E PÂNICO

*Bruno Eduardo da Rocha Brito (Bolsista CAPES)*

Em entrevista concedida a *La Revista de Cantabria* do segundo semestre de 2011, ao ser questionado sobre os momentos de sua biografia de maior importância, inclusive recorrentes ao longo de sua obra, Fernando Arrabal menciona, com o devido destaque, a sua aproximação ao grupo surrealista de Paris em 1961:

Les doy una importancia capital, pero para mí fue tan importante algo que es tan difícil como cuando em el grupo surrealista (André Breton, que odiaba el teatro, me acepta. Porque paralelamente juego al ajedrez con Tristan Tzara y hablamos de renovar la modernidad y luego creo Pánico.

Esta breve citação do autor é importante não apenas pela descrição de um divisor de águas de sua carreira, ao alcançar o reconhecimento em Paris e o eventual início do Movimento Pânico um ano depois, mas também por estabelecer, a partir de seu ponto de vista, a difícil relação entre a expressão teatral e o Surrealismo – mais propriamente personificado por seu fundador e “regulamentador”, André Breton.

O crescente desinteresse de Breton pela linguagem dramática, entendendo que esta não se coadunaria com os dogmas centrais do surrealismo, causou um afastamento, ainda que apenas “formal” entre o teatro e o surrealismo *per se*. Muito ilustrativo disso é o fato de um de seus primeiros membros, o dramaturgo Antonin Artaud, pai do “Teatro da Crueldade”, ter se afastado do grupo logo no início, devido a profundas divergências estéticas com Breton: enquanto este buscava a revolução da



arte por um caminho intelectual, Artaud considerava que esta via passava pela entrega total a uma irracionalidade<sup>1</sup> - isso levando em conta, claro, o interesse quase dogmático do grupo pela expressão do inconsciente, inclusive por meio da insanidade e da psicose, o que assume contornos um tanto contraditórios se se levar em consideração a posição de Breton frente a de Artaud (Hopkins aproveita para mencionar que, por ocasião do internamento de Artaud, Breton “ofereceu pouco apoio”). Fato é, se não naquele preciso momento, o dramaturgo acabou por se tornar influência e referência surrealista para inúmeros artistas posteriores, sobretudo na década de sessenta: nisso se incluem o Teatro Físico de Jerzy Grotowsky e o Pânico de Arrabal, Jodorowsky e Topor.

Justiça seja feita, isso tudo não significa dizer que não tenha existido um teatro propriamente surrealista: Roger Vitrac e Louis Aragon compuseram peças importantes ao longo da primeira década do surrealismo, sem falar em Federico Garcia Lorca; a propósito, é bem sabido que o próprio termo “surrealismo” surge pela primeira vez em uma peça teatral de autoria de Guillaume Apollinaire chamada *Les mamelles de Tirésias*, de 1917. Entretanto, o teatro aqui não alcançou a mesma preponderância que obteve junto aos dadaístas e futuristas na divulgação de seus ideais, ainda que suas tertúlias contassem com um pesado tráfego aéreo de hortaliças em geral. A problematização do teatro por Breton ao longo dos anos estava relacionada mais com sua realização do que sua poética. Francisco Torres Monreal, estudioso da obra de Arrabal, coloca nessas condições a preocupação de Breton com o teatro enquanto obra surrealista: “Siendo el arte una manifestación personal del Yo total de su creador, Breton no comprenderá cómo, em escena, este Yo puede dejarse interpretar por el actor de turno” (2009, p. 32) – o que faz muito sentido, levando-se em consideração que os postulados básicos surrealistas da manifestação (pretensa ou não) do inconsciente e seu eventual automatismo psíquico não parecem combinar muito, a primeira vista, com a ideia de atores ensaiando e decorando textos em cima de um tablado. A solução para este dilema, em princípio, poderia estar na eliminação desses elementos, atores inclusos, de acordo com as ideias de Alfred Jarry, como lembra Monreal no mesmo texto supracitado. E é nesse cenário tortuoso para o teatro no surrealismo, no avançado ano de 1961, que Fernando Arrabal é trazido ao grupo, por intermédio do escultor

---

1 | Vale aqui citar diretamente as palavras de David Hopkins, pela força que suas palavras imprimem ao propósito de Artaud, retiradas de seu *Dada and Surrealism: a very short introduction*: “For Artaud it demanded a visceral, soul-wrenching submission to unreason.” (2004, p. 102)

Jean Benoît e sendo muito bem recepcionado pelos surrealistas, podendo muito provavelmente ocupar o vácuo da arte dramática deixado em seu seio. No ano seguinte, Arrabal consolidaria seu “Teatro Pânico”, junto a Roland Topor e Alejandro Jodorowsky e, algum tempo depois, abandonaria o grupo surrealista, instituição demasiado dogmática.

Apesar da breve passagem oficial de Arrabal no seio do grupo de Breton, o surrealismo em sua obra não se circunscreve, em hipótese alguma, a esse breve momento em que deteve crachá e carteirinha do clube: muito das ideias estéticas do movimento surrealista estiveram presentes, de forma diluída (ou seja, livre do livro de regras do jogo) em suas influências passadas e sobreviveram dentro de seu movimento pânico, tido como o filho mais próximo do Teatro do Absurdo de Artaud - nas palavras de Torres Monreal, “el más fiel de todos estos teatros infieles a Artaud sería el teatro pánico”<sup>2</sup> (2009, p. 35).

Isso acontece porque, apesar de uma espécie de restrição programática do surrealismo “lui-même” com relação ao teatro, o adjetivo “surrealista” é largamente usado, principalmente no campo do chamado “Teatro do Absurdo”, ao qual um “primeiro momento” da obra de Arrabal se afilia – ou melhor, é afiliado – durante a década de cinquenta.

“Teatro do Absurdo” é uma classificação estanque e muito, muito ampla: ela abarca toda uma tradição ou diversas tradições teatrais que privilegiam uma ruptura com os padrões clássicos, ressaltando o uso da imagem poética, estática, acima do movimento e da coerência do drama em si, usando o estranhamento do riso e da violência com a intenção de levar o espectador comum à confusão e ao choque: isso porque essas obras são o extremo oposto daquelas que Martin Esslin, em sua introdução ao *Absurd Drama*, chama de “well-made plays” - bem-feita, de acordo com o público, seria toda e qualquer peça que se atenha aos paradigmas dramáticos clássicos, em relação à construção elaborada de personagens, ação concatenada, uma sintaxe a reger a trama da obra. Ou seja: se comparada a uma peça dita “absurda”, qualquer coisa que tenha começo-meio-e-fim já está valendo.

Essa “etiqueta absurdista” acabou abrangendo um grande número de autores bastante distintos entre si: aí estão Eugène Ionesco e Samuel Beckett (seus dois principais expoentes), mas também alcança Arthur Adamov e Jean

---

2 | Por “infieis”, Torres Monreal cita os diversos autores artaudianos que acabam por ser “não-artaudianos” a medida em que privilegiam a palavra, transmitindo “un mensaje que se agote en el acto de la palabra”, relembrando o estudo de Jacques Derrida acerca do tema em seu livro *A escritura e a diferença*.

Genet, além de citar Bertolt Brecht, entre muitos outros – incluindo, claro, Fernando Arrabal: todos oriundos de uma longa tradição que remonta desde a comédia greco-latina, passando pelos autos sacramentais espanhóis e os bufões de Shakespeare, além dos “dramas rituais” como a missa católica, além de ver precursores em Joyce, Kafka, Chaplin e Buster Keaton (Esslin, 1984, p. 15-16). Martin Esslin esclarece o termo – e sua eventual multiplicidade – da seguinte forma:

Um termo como Teatro do Absurdo deve então ser compreendido como um tipo de atalho intelectual para um padrão complexo de similitudes quando a abordagem, método e convenção, de premissas filosóficas e artísticas compartilhadas, seja consciente ou subconsciente, e de influências de um ramo comum da tradição. (1984, p. 9) [tradução do autor]

Claro está que uma dessas tradições que marca forte presença no absurdo é o surrealismo: Esslin não deixa de apontar que Artaud e Roger Vitrac, autor de *Victor ou les enfants au pouvoir*, são os antecessores diretos de Ionesco e de Arrabal. O Absurdo abarca muitas das ideias estéticas diretrizes do surrealismo, ao compreender que artifícios usam esses diversos autores para representar, no palco, o esgotamento e a insuficiência da linguagem diante do esvaziamento espiritual e a dissolução das esperanças que o mundo encara nessa primeira metade do século XX, diante da máquina capitalista, da Guerra Mundial e da ruína das utopias – coisa que o grupo surrealista de Breton sentiu na própria pele, tendo seu “núcleo duro” desmantelado por causa de seu apego a um comunismo fragmentado entre leninistas, trotskistas e stalinistas. Surgem em cena a exaltação da imagem estática, oriunda da poesia, as simultaneidades, os acasos e a livre associação, o uso da irracionalidade, do subconsciente e do onirismo: para mencionar um peculiar exemplo, citado por sua vez por Martin Esslin, Arthur Adamov diz que sua peça *Professor Taranne* lhe veio inteiramente em um sonho (1984, p. 11), o que remete ao clássico exercício surrealista da “palavra de início”, que consistia em iniciar uma obra usando a última palavra advinda de um sonho, anotada imediatamente ao despertar.

Entretanto, um dos principais trunfos desse teatro do absurdo é uso surrealista da linguagem, como que se aproximando muitas vezes de uma pureza quase ingênua: é o que acontece em Arrabal, por exemplo, nos momentos em que se apropria do ponto de vista de uma criança, o que poderia vir de uma influência da obra de Vitrac, protagonizada por uma criança de nove anos de idade (e que além de gigante, é dotada de uma

superinteligência, diga-se de passagem): é o que ocorre em *Os dois carrascos*, peça de Arrabal escolhida para compor o volume *Absurd Drama* de Martin Esslin: dois carrascos, cujas identidades não interessam (eles praticamente cumprem uma função de objetos) carregam um homem para uma sala de tortura, e são acompanhados por sua esposa e os dois filhos. Sabe-se que a mãe denunciou o pai aos carrascos (também nunca se sabe por qual crime). Ela regozija com a brutal tortura do marido, procurando sadicamente observar cada detalhe e prolongando o sofrimento do homem o máxima que ela consegue, nunca deixando de lembrá-lo que ele faz por merecer o sofrimento. A ação da peça se desenrola entre os dois filhos do casal: Benito, leal à mãe, e Mauricio, que sofre pelo pai. A tensão se desenrola entre as duas crianças num cabo-de-guerra moral – enquanto o pai sofre uma tortura física indescritível e a esposa se delicia com isso, Mauricio se revolta contra a mãe e exige o fim daquela brutalidade: Benito, por sua vez, o enxerga o irmão como um pequeno carrasco de sua querida e sempre boa mãe, que constantemente se faz de vítima sacrificial, entregando-se às ofensas do filho como uma mártir. Dentro deste conflito entre os dois irmãos está presente uma linguagem ingênua, principalmente da parte de Benito: quanto a Mauricio, embora consiga desenvolver uma visão “crítica”, por assim dizer, da situação, estando alijando do controle da mãe, em nenhum momento ele consegue se desprender do sofrimento do pai, como se sentisse em si as dores. De fato, todos os personagens se mostram carrascos uns dos outros, dentro da instituição familiar, até que o pai falece e Mauricio acaba esmagado pelo conformismo que lhe impinge a boa, amantíssima e dominadora mãe. É impossível, no plano autobiográfico, não associar essa relação pai-mãe-filho com a própria história da condenação e morte do pai de Arrabal, que por muito tempo creditou a culpa a sua mãe – que por sua vez se tornara uma sombra constante de opressão ao longo de toda a sua obra.

Embora seja uma de suas primeiras peças, datada de 1958, Torres Monreal prefere considerar como absurdas apenas as peças *Pic-nic*, *El triciclo* e *Fando y Lis*, possivelmente sua obra mais conhecida e debatida, adaptada para o cinema por Alejandro Jodorowsky. Para Monreal, seriam as obras mais passíveis de um paralelismo com os trabalhos de Samuel Beckett, um dos principais expoentes do absurdo ao lado de Ionesco – *Los dos verdugos*, então, está muito mais próximo do Teatro da Crueldade, até mesmo por seu caráter violento e profundamente ritualista. Contudo, Monreal não deixa de apontar que ecos do absurdo permeiam toda a sua obra, e com certeza tais ecos trazem notas mais profundas do surrealismo.

Outra presença surrealista constante na linguagem do absurdo é o próprio uso cotidiano da linguagem e que, ao ser desautomatizada, consegue revelar o absurdo mesmo do mundo real, quando revelada escancaradamente em seu esvaziamento completo de sentido. Esta é uma das funções primeiras do surrealismo: não substituir o real por um construto puramente imaginativo (embora a imaginação seja uma das forças motrizes da estética surreal), o que trocaria pura e simplesmente uma ilusão por outra, mas sobrepor à realidade o imaginário, como se se fundisse em um mesmo nexos os dois aspectos, o mundo desperto e o mundo onírico, o consciente e o inconsciente, nisso realizando a realidade em sua totalidade, numa “superrealidade”, como os espanhóis se referem à “sur-realité”, a “realidade absoluta”, como diz André Breton em seu Primeiro Manifesto do Surrealismo, em 1924. Tal característica está presente desde a primeira peça de Arrabal, *Pic-nic*, obra bastante leve e bem-humorada, na qual um casal resolve visitar seu filho e proporcionar-lhe um piquenique, num comportamento bastante prosaico e natural – exceto pelo fato de o filho ser um soldado e estar em pleno campo de batalha: o absurdo está neste deslocamento improvável do discurso cotidiano, que se torna esvaziado e exposto ao ridículo ao ser desconectado de seu ambiente natural e sobreposto - à maneira dos sonhos - a uma situação à qual não pertence, mas que acaba por acompanhar esse discurso: afinal, mesmo o soldado inimigo participa da festa, voluntariamente se deixando amarrar e ser fotografado pelos turistas de guerra.

Apesar de sua inserção no Teatro do Absurdo, porém, outra influência prévia pertence a Arrabal e declarada pelo próprio, como apontado por Torres Monreal e Polo de Bernabe, que é o chamado “postismo”, assim chamado por ser um “post-ismo, el movimiento final, el que viene después de los otros” (Monreal, 2009, p. 35). Embora Monreal considere que a influência do postismo sobre Arrabal tenha sido insignificante, uma vez que seus primeiros manifestos tenham sido publicados quando Arrabal tinha treze anos de idade e que boa parte do grupo tenha migrado para o realismo mágico quando o dramaturgo finalmente entra em contato com eles, é esse primeiro contato, ainda na Espanha, que leva Arrabal a entrar em contato com o surrealismo. Pode-se pensar que o postismo seja responsável por parte da herança “surrealista espanhola” a que alude Martin Esslin ao descrevê-lo em sua introdução:

É um admirador de Beckett, mas tem suas raízes na tradição surrealista da Espanha, um país que sempre foi rico em fantasia e no grotesco (El Greco, Goya) e que mais recentemente produziu representantes de remonta para o movimento moderno como o

pintor Picasso (que escreveu duas peças de veia absurdista) e os escritores Lorca e Valle Inclán. (1984, p. 21)

Como aponta Bernabe, o grande trunfo do postismo não estava em desenvolver uma estética original, mas sim em fundir os diversos preceitos das vanguardas preexistentes, fundamentalmente o dadaísmo e o surrealismo (os “ismos” de que eles eram “pós”); sobre a herança surrealista que os postistas sugaram diretamente, Bernabe aponta “sus declaraciones programáticas o al menos intentos de definición em una serie de manifiestos, el automatismo aparente de la escritura, sus ceremonias de grupo.” (1981, p. 174). Ainda para Bernabe, muitos dos postulados postistas serviriam na composição do Pânico, embora entre eles esteja muito da estética surrealista fundamental, como o entrechoque entre consciente e subconsciente, as experimentações com a linguagem – que incluem aspectos fônicos e semânticos, além da já mencionada linguagem infantil e a linguagem cotidiana desmecanizada, além do ritual e do lúdico, que remetem ao Teatro da Crueldade em alguns níveis. Se não se pode levar a ferro e fogo a ideia de Bernabe de que as origens do Pânico estejam todas no postismo, com certeza se pode concordar totalmente com ele quando diz que não foram as reuniões surrealistas, permeadas por um dogmatismo pesado: a guisa de comparação, basta observar toda a passagem pela Paris surrealista de Jodorowsky em seu livro autobiográfico *La danza de la realidad*, principalmente quando do primeiro contato (frustrado) entre o jovem idealista latino-americano destinado a revolucionar o surrealismo e André Breton, com quem só travaria contato anos mais tarde. De qualquer forma, o Pânico retrata um momento de amadurecimento de ideias estéticas para Arrabal e Jodorowsky, uma maneira de alcançar pelo sonho, pelo jogo e pela memória aquela “realidade absoluta” que surge no entrechoque do mundo desperto e o mundo noturno, independente de vanguardas, postulados e dogmatismos.

Uma obra que exemplifica claramente o *modus operandi* do Pânico é *O arquiteto e o imperador da Assíria*, peça de 1967 que consagrou Fernando Arrabal definitivamente e projetou o Pânico em ampla escala.

Em uma ilha perdida vive um homem primitivo, cuja linguagem se resume a balbucios quase infantis: tudo o que ele consegue dizer é “fi... fi... figa!”. Um avião desaba nessa ilha e surge, como único sobrevivente, um homem elegante, com uma grande mala e que diz ao presumido selvagem: “caballero, ayúdeme, soy el único superviviente del accidente.” (Arrabal, 2009, 839) Tem-se assim estabelecido que o elegante e afetado sobrevivente é o autoproclamado Imperador da Assíria, e o selvagem é o Arquiteto.

Dois anos se passam, e o relacionamento entre ambos funciona como um complexo jogo.

O Imperador assume uma função patriarcal com relação ao Arquiteto, ensinando-lhe a falar e educando-lhe como convém, enquanto o Arquiteto mantém uma ingenuidade infantil com relação a essa educação. Percebe-se aqui o jogo de linguagem surrealista em suas duas formas: tanto na aquisição de linguagem (logo, de conhecimento) ingênua do Arquiteto, que permanece muito mais próximo à natureza e à terra – logo, tocando o inconsciente –, enquanto o Imperador expõe constantemente sua verborragia e um conhecimento enciclopédico que, embora reflitam uma cultura e uma predominância do racional, deslocado em um cenário inóspito como a ilha deserta, não serve de absolutamente nada – apenas um arremedo, uma sombra pálida de um poder que acredita exercer sobre um súdito voluntário:

EL EMPERADOR – (*Grandiloquente*) Llevo dos años em la isla, dos años dándose lecciones y aún tienes dudas. Hubieras necesitado que el mismísimo Aristóteles se dignara resucitar para enseñarte cuánto suman dos sillas más dos mesas.

EL ARQUITECTO – Ya sé hablar, no es cierto?

EL EMPERADOR – Bueno; por lo menos si un día alguien cae em esta isla perdida podrás decirle Ave César.

EL ARQUITECTO – Pero hoy me tienes que enseñar...

EL EMPERADOR – Ahora mismo. Escucha cómo mi canta mi musa la cólera de Aquiles. Mi trono! (*EL EMPERADOR se sienta.*

*EL ARQUITECTO le hace una reverencia*) Eso, eso. No lo olvides. Soy el Emperador de Asiria.

EL ARQUITECTO – (*Recitando*) Asiria limita al Norte com el mar Caspio. Al Sur com el Índico...

EL EMPERADOR – Basta he dicho. (Arrabal, 2009, p. 840)

A dinâmica existente entre ambos é um jogo de dualidades: como visto acima, o Imperador representa o pai e o Arquiteto, o filho. O Imperador representa uma função deslocada de consciência, o que é representado pelos maneirismos culturais, o conhecimento livresco; já ao Arquiteto é dado o âmbito do inconsciente, o contato com a natureza, um entendimento inato e ingênuo das coisas.

Uma das marcas mais peculiares do discurso do Imperador é sua constante rememoração: ater-se à memória de seus dias passados é uma maneira que o Imperador encontra de sustentar sua persona, diante do Arquiteto mas, principalmente diante de si – mesmo que isso signifique criar suas próprias memórias e ressignificá-las. Esse acesso à memória, ou uma

busca consciente de algo que o signifique em forma de uma narrativa íntima, não é algo dado para o Arquiteto – totalmente desprovido de passado, uma vez que em seu passado ele sequer era dotado de linguagem (como verbalizar aquilo que não pode ser alcançado pela linguagem?). O que resta a ele é o desejo, instintivo e inconsciente, de querer saber mais, receber esse talento do Imperador que, para ele, é completamente inútil.

Essa pertença ao universo onírico que o Arquiteto representa o torna um misto de demiurgo (afinal, ele é o Arquiteto nomeado pelo Imperador da Assíria) e um Caliban shakespeariano, um espírito da natureza: basta ele desejar, e a Natureza lhe oferece: coisa que o Imperador não é capaz de alcançar, uma vez que seu domínio se restringe ao campo do real, do mundo (forçadamente) desperto.

Essa dualidade é necessária para o equilíbrio do mundo que foi engendrado entre ambos na ilha, embora não se resuma aos dois somente e, ao contrário do que possa parecer, qualquer relação de domínio não é fixa: embora uma posição ativa seja dada ao Imperador na primeira metade da peça, e ao Arquiteto na segunda, essas relações sofrem uma breve diluição durante os jogos realizados entre si, quando ambos decidem por interpretar outros personagens alheios, multiplicando a população da ilha: esse jogo entre os dois parece não desenvolver estritamente um diálogo, e sim uma superposição que remete à simultaneidade do discurso onírico.

E, embora tenham a liberdade de tornar-se vários, eles nunca podem se encontrar só. Ambos os personagens estão presentes a todo instante, mesmo que falte um dos atores: tal como a “realidade absoluta” de Breton que vai se construindo no palco, uma força não pode existir sem a outra, correndo o risco de aniquilar aquele universo.

Há na peça dois instantes fundamentais em que isso ocorre – e a aparente ausência de um integrante do par dá a ignição nas grandes mudanças desse universo. O primeiro, ao fim do Primeiro Ato, se dá quando o Arquiteto via embora da ilha e abandona o Imperador que, desestabilizado, implora por seu retorno, sabendo que sua existência depende fortemente do Arquiteto. Para suprir a ausência do companheiro e trazer alguma tentativa de estabilidade à equação, o Imperador resolve se comportar como o Arquiteto e atribui a um boneco a função de Imperador, realizando sozinho, perante o boneco, o jogo de múltiplas personalidades que *deve* ser realizado por ambos os jogadores – tornando-se assim um ritual sagrado, em que o “dominador” precisa introjetar o “dominado” diante do dominador agora representado como um “ídolo”; ritual este que se torna um processo iniciático para o



Imperador e que se concluirá no Ato seguinte, quando o Arquiteto retornar e retomar o jogo.

Nesse momento, o jogo – ainda cumprindo a função ritualística – se torna um julgamento, no qual o Arquiteto é juiz e carrasco e o Imperador, agora relegado a uma função humilde de oferenda sacrificial, assume a condição de inferior. E é nesse complemento do ritual que se dá o segundo momento de aparente solidão do ator em cena – dessa vez o Arquiteto, pronto para cumprir sua metamorfose, assim como se deu ao Imperador, condenado a ser devorado por sua contraparte. Mais uma vez se dá o jogo de contrastes do ritual: Se num primeiro momento o Arquiteto não está presente de corpo e o Imperador precisa presentificá-lo imitando-o, quase como que encarnando-o, agora o Imperador está ausente, mas não fisicamente. Enquanto devora o corpo, o Arquiteto, como manda o ritual antropofágico, adquire paulatinamente as características do Imperador, assimilando seu porte, sua empáfia e seu inútil conhecimento livresco – e a medida em que isso acontece, vai perdendo seu antigo poder ingênuo sobre a natureza, contaminando-se com a racionalidade imperial. Ora, o Imperador tornou-se Arquiteto usando seu atributo da memória e uma personificação espiritual; já o Arquiteto alcança o Imperador através do desejo, assimilando fisicamente seu corpo, até finalmente ser transmutado em seu colega, ocorrendo inclusive uma troca de atores: para simbolizar essa metamorfose, o autor que interpretava o Imperador passa a representar o Arquiteto, agora imbuído das características racionais do Imperador.

À primeira vista, mesmo com essa dinâmica dual e o drama ritualístico que o Pânico estabelece, *O arquiteto e o Imperador da Assíria* retoma aquela característica absurdista do estase: assim como o *Esperando Godot*, de Beckett, prima por ser uma peça que é apenas uma espera na qual não acontece absolutamente *nada*, a obra de Arrabal apresenta o mesmo choque, e talvez de maneira ainda mais incômoda. Por mais que se imagine que ouve o grande movimento místico da metamorfose, como se ambos os personagens tivessem sofrido uma dupla ascensão xamânica composta pelo sonho iniciático > destruição e recomposição ritual do corpo > transmutação e detenção da cura, a verdade é ue a história simplesmente “reseta”. O Arquiteto, agora transformado em Imperador, começa a dar mostrar de sua enorme erudição livresca e canta o “Figaro”... apenas para que outro avião caia e dele surja um novo Imperador, agora encarnado como o ator do Antigo Arquiteto, perguntando: “Caballero, ayúdeme, soy el único superviviente del accidente.” E o “Figaro” do Imperador, agora reduzido a

Arquiteto, se torna o infantil e incompreensível “Fi Fi,, Fi Figa...!” e, imagina-se, retomando novamente o jogo ritual, constituindo-se numa cadeia cíclica e inescapável de eventos, estática em seu giro sem fim.

Dessa forma, *O arquiteto e o Imperador da Assíria* se apresenta como um exemplo completo do credo e do programa, se assim se puder chamar, do Teatro Pânico, independente e consciente de si, original à sua maneira, e ao mesmo tempo preservando em si as intenções mais puras e nuas da intenção revolucionária do surrealismo, recuperando a ligação necessária entre a dimensão visível e a sonhada através do jogo, do ritual e do místico, livre da âncora do dogma, dos crachás e da necessidade constante de manifestos.

## Bibliografia

- “Sin confusión no hay realidad”. Entrevista com Fernando Arrabal. In *La revista de Cantabria*, n. 142. Santander: Caja Cantabria, Julio/Diciembre 2011. Disponível em: <http://www.casyc.com/info/revistacajacantabria>
- ARRABAL, Fernando. *El Arquitecto y el Emperador de Asiria*. In *Teatro completo de Fernando Arrabal*. Volumen I. León: Everest, 2009
- BERNABE, José Manuel Polo de. “El teatro de Fernando Arrabal: vanguardia e ideología”. In: *Anales de la literatura española contemporánea*. Vol. 6, 1981. Philadelphia: Society of Spanish & Spanish-American Studies. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27741560>
- ESSLIN, Martin (org.). *Absurd drama*. Middlesex: Penguin, 1984
- HOPKINS, David. *Dada and Surrealism: a very short introduction*. Oxford: Oxford Univeristy Press, 2004
- MONREAL, Francisco Torres. “Introducción”. In *Teatro completo de Fernando Arrabal*. Volumen I. León: Everest, 2009
- SUÁREZ, Ramón. “Sobre El Arquitecto y el Emperador de Asiria de Fernando Arrabal”. In: *Revista Chilena de Literatura*, n. 19, 1982. Santiago: Universidad de Chile. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40356282>

# DEL IMAGINARIO EDÉNICO AL ESTADO DE NATURALEZA DE ROSSEAU: REPRESENTACIONES SOBRE EL PARAÍSO NO CONOCIDO

Camila da Silva Lucena

## 1. Introducción

Es fundamental conocer los discursos en los cuales está insertada la formación de América, para entender e identificar las influencias de sus variantes, que todavía circulan en la sociedad iberoamericana. Como ejemplo, la imagen del paraíso y del buen salvaje que fue construida acerca de América y de sus habitantes. El origen de estos discursos forma parte del imaginario del Viejo Mundo con respecto a la idealización del paraíso terrestre. Un sitio donde todo es perfecto y que el hombre, en su estado puro inicial, pudiese vivir en armonía con la naturaleza.

Este trabajo tiene como objetivo analizar características de este pensamiento y de su variante moderna en dos épocas distintas – en el momento de las conquistas ibéricas en el siglo XV, y en el siglo XVIII con Rousseau. A partir de eso, se pretende verificar como el imaginario de cada época construye representaciones diferentes de estos mitos. Con esto, se partirá para el análisis de dos objetos de estudio. El primero es la carta de Colón sobre el descubrimiento de América, y el segundo es el escrito de Rousseau, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, en lo cual será observado más específicamente su defensa al *estado de natureza*.

Para Sergio Rouanet (1999), el mito sobre la ubicación del paraíso forma parte del imaginario del hombre desde la antigüedad, así como el mito del buen salvaje. El retorno moderno de este pensamiento sucedió en el periodo de las grandes navegaciones del siglo XV, cuando el misterio de lo desconocido tomaba cuenta de las obsesiones ibéricas. Sergio Buarque de

Holanda (1996), al hablar de la conquista de América por los ibéricos define que esta idealización de la naturaleza del Nuevo Mundo corresponde al ideal edénico de las conquistas sostenido por motivos bíblicos.

En el siglo XV, cuando se idealiza el paraíso, es expresado el deseo de encontrarlo para confirmar el pasado y reafirmar la predominancia de los pueblos cristianos católicos, que recibirían esto como una dádiva concedida por Dios. (ROUANET, 1999). Pero en el siglo XVIII, con Rousseau se pensaba en el estado de naturaleza – este ambiente paradisiaco - deseando cambios sociales futuros. (LEOPOLDI, 2002).

Antes de empezar a hablar sobre las variantes modernas de estos mitos se partirá primero para un entendimiento sencillo de los textos coloniales, pues uno de los objetos de estudio de este trabajo, la carta de Colón, hace parte de esta categoría. En la teorización acerca de estos escritos, será planteada la problemática de las divergencias de designaciones que abarcan estos materiales. Con eso, se comprenderá las características de este género, las cuales serán identificadas más adelante con el análisis del corpus.

Luego, será abordado el desarrollo de las representaciones de estos mitos a lo largo del tiempo, bien como su posible origen. En seguida, se entrará en el análisis efectivo de las variantes de los mitos considerando el imaginario del pueblo en distintas épocas. Con eso, se pretende entender cómo son manejadas estas representaciones y las funciones de ellas en la sociedad.

## **2. Referencial teórico**

### *2.1 Los Textos coloniales*

Para designar los escritos coloniales es más usualmente empleado el término crónica. Pero delante de la cantidad y de las varias especificidades de estos textos se hace necesario definir características y establecer una subclase de designaciones.

De acuerdo con esta idea, Mignolo (2008) al hablar de los géneros narrativos del período colonial plantea que delante de las divergencias clasificatorias la solución que muchos historiadores han encontrado fue definir los textos de este período como crónicas literarias, y para hacer distinción las separaban por períodos del tiempo. Para el teórico resulta complicado no definir por géneros estos textos, pues hay diferencias

importantes que deben ser llevadas en cuenta. Con eso, hace una teorización sobre las características de los textos a partir de la demarcación de tres géneros: cartas relatorias, crónicas y relaciones.<sup>1</sup> En este trabajo, se considera coherente la designación “carta relatoria”, pues esta construcción abarca la totalidad semántica de este género.

La carta relatoria, uno de los objetos de estudio, tiene como característica el relato de algún acontecimiento, noticias de “descubrimiento o de conquistas, escritos por los conquistadores o navegantes o por alguien que no haya participado” (MIGNOLO, 2008, p 59) pero que mantiene alguna relación directa con el hecho.

A ejemplo de cartas de descubrimiento se puede citar los escritos de Colón sobre el descubrimiento de América, y la carta de Caminha sobre el descubrimiento de Brasil. Ambos tenían como misión relatar todos los detalles de las tierras que descubrían. La descripción minuciosa también era una característica de las cartas, pues según Mignolo (2008), era un elemento necesario y obligatorio para enterar a los reyes de lo que pasaba.

Las cartas suponen el uso de primera persona, ya que va a ser expresado el punto de vista de narrador, que por su vez está autorizado para hacer observaciones sobre lo que se ve. La carta de Colón, objeto de estudio de este trabajo, además de ser clasificada como carta relatoria es designada también como carta de viaje o de descubrimiento. Conforme el autor, cartas de descubrimiento se diferencian de cartas de conquistas, porque el conquistador ya tiene el conocimiento de las tierras que fue dibujado por el descubridor y apuntado en sus cartas. Por consiguiente,

en el caso del descubrimiento la *carta* (información verbal en la que se describe la posición de las nuevas tierras) es complemento de *la carta* (el mapa, información gráfica donde se diseña la posición de las nuevas tierras): dos sistemas de signos que van articulando una misma modificación conceptual.(MIGNOLO, 2008, p. 60).

## 2.2 El desarrollo de los mitos

Las hipótesis sobre el buen salvaje y consecutivamente sobre el sitio donde vive, identificado por algunos escritores como el paraíso terrestre,

---

1 | MIGNOLO, Walter. *Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista*. In: MADRIGAL, Luis Iñigo (coord.). *Historia de la literatura hispanoamericana. Época colonial*. Tomo I. Cátedra: Madrid, 2008.

vuelta a ocupar el interés del Viejo Mundo tras su consolidación en la edad media. Esto sucedió a partir del fascino que causa la descubierta de nuevas tierras que al principio se pensaba ser una parte desconocida del oriente, pero se trataba de un Nuevo Mundo, del continente Americano.

Los discursos sobre el Nuevo Mundo tienen muchos representantes, que al conocer de cerca este sitio se quedaban maravillados con su gente, con la naturaleza y principalmente con la integración perfecta entre estos dos factores, algo que no se veía en Europa y tampoco en las otras tierras conocidas.

Es con Cristóbal Colón y con su llegada en América, que el mito resurge fuertemente. Pues, según Sergio Rouanet (1999), el mito del buen salvaje existe desde las leyendas antiguas y medievales. Es genuinamente una creación del europeo que a lo largo del tiempo fue insertada en distintos contextos haciendo surgir variaciones modernas. En el siglo XV,

seu reaparecimento moderno coincidi com o período das grandes navegações. [...] Foi sem dúvida Colombo o primeiro a relançar o antigo mito, reencontrando o bom selvagem no Novo Mundo. (ROUANET, Sergio, 1999, p. 415).

En este retorno, se nota todavía, la vinculación religiosa que introduce la época, frente a las imágenes rústicas medievales. Ahora, algo divino en las representaciones. Al considerar el buen salvaje como una creación del Viejo Mundo, Rouanet presenta también el origen de su nacimiento antes de la era cristiana.

En la antigüedad clásica el buen salvaje era el “buen centauro”, “como Quirón, que cuidava dos feridos e dos doentes, e dirigiu a educação de Aquiles.” (1999, p. 434). En la edad media, recupera la imagen de “homo sylvestris” un ser rústico, que tenía muchos pelos por el cuerpo, pero era dueño de una sensualidad que venía junto con el fascino por el misterio de vivir solo en los bosques “segundo a natureza tinha ensinado sem nenhuma preocupação, sempre alegre.” (BATRA apud Rouanet, 1999, p. 435.)

Com o período das descobertas, esses seres míticos foram reencontrados na América pelos navegantes e missionários. Eles viram o índio, e enxergaram o bom selvagem, sem se darem conta de que ele fazia arte de uma tradição europeia muito anterior a Colombo. (idem).

El escenario en el cual el buen salvaje vivía también fue motivo de idealizaciones, dado que cuando se hablaba de este hombre la naturaleza

entraba en destaque como la principal responsable por la constitución de sus cualidades. Era el sitio ideal, donde el hombre vivía en armonía con la naturaleza. De modo que, este sitio fue tomado para los navegantes como el paraíso terrestre perdido, hecho presente en el imaginario del pueblo del Viejo Mundo, para lo cual la existencia física del paraíso era algo real.

Sergio Buarque de Holanda, define estos mitos como visiones edénicas del paraíso, recorriendo a la creencia de los europeos de encontrar realmente el jardín del Edén, del cual el hombre fuera expulsado. Esta comparación del Edén con la descubierta de nuevas tierras es perfectamente comprensible, pues al depararse con la naturaleza del Nuevo Mundo,

em contraste com o antigo cenário familiar de paisagens decrépitas e homens afanosos, sempre a debater-se contra uma áspera pobreza, a primavera incessante das terras recém-descobertas devesse surgir aos seus primeiros visitantes com uma cópia do Éden. (BUARQUE DE HOLANDA, 1996, p 10).

Esta es la creencia de los primeros europeos que llegaron en América - por ejemplo Colón y Vesputio - y que en sus escritos divulgaron las señales que el paraíso estaba cerca. La gente del Nuevo Mundo viviendo en desnudez y en plenitud con la naturaleza fortalecía tal pensamiento.

Este imaginario era embasado por el discurso bíblico. Según la Biblia el paraíso estaba ubicado en el oriente, y así lo imaginaban los europeos que al ver la naturaleza paradisiaca de la tierra desconocida los creían realmente haber llegado en el Edén. Conforme Holanda:

O ponto de partida para as visões medievais encontra-se, naturalmente, no Gênese, 2, 9-25 e 3, 1-24, onde se narra como o senhor Deus, tendo criado o homem, em quem insuflou o fôlego da vida e o fez assim alma vivente, plantou para sua habitação um horto 'da banda do oriente'. (1996, p. 4)

Como los primeros ibéricos imaginaban que estaban en el oriente, en las Indias, y cuando en esta, no encontrando nada que les pareciera con ciudades o con las organizaciones sociales orientales ya establecidas, de pronto, acordando de los pasajes bíblicos y llevados por el deseo perteneciente al imaginario europeo cristiano, pensaron estar en el paraíso. De modo que, los primeros contactos les permitieron tal convicción. (HOLANDA BUARQUE, 1996).

## 4. Discusión

### 4.1 Representaciones del mito a través de Colón

En la época de las grandes navegaciones ibéricas, los antiguos mitos vuelven a hacerse presentes en el imaginario del pueblo. En este período se iniciaba la edad moderna, es la primavera moderna según Buarque de Holanda. Sin embargo, las influencias del pensamiento medieval todavía continuaban, de forma que, ocurre la mezcla con el renacimiento y la época clásica, “agora ressuscitada, povoando o céu de imagens ‘onde se transfiguram’, ganhando forças novas, as crenças mitológicas da antiguidade (HOLANDA, 1996, p. 2).

Es en este escenario que resurge una variación del mito del buen salvaje y del paraíso terrestre. Pues, cuando Colón llega en América se encuentra en un ambiente favorable, el cual sirvió de refuerzo de tal imaginario.

En la primera carta relatoria de Colón sobre “El primer viaje a las indias” se nota, así como apuntó Mignolo, el relato minucioso del descubrimiento de las nuevas tierras. Como también es identificado el uso de la primera persona, que, por supuesto, es el resultado directo de su colocación marcada en la carta y de sus observaciones: “yo entendía harto de otros indios, que ya tenía tomados, como continuamente esta tierra era isla y así seguí la costa [...] (CC, p.2).”<sup>2</sup>

Otra característica de la carta relatoria es su función de complemento o de base inicial para el mapa. Pues, a medida que ocurre el descubrimiento hay la demarcación del espacio geográfico: “ya dije como yo había andado 107 leguas por la costa de la mar por la derecha línea de occidente a oriente por la isla de Juana, según el cual camino puedo decir que esta isla es mayor que Inglaterra y Escocia.” (CC, p. 2).

Con todo, la principal característica de la carta de Colón es la descripción de la naturaleza, que es representada por medio de la construcción de la idea de paraíso. Como se pasa en esta descripción de las islas: “[...] todas hermosísimas, de mil fechoras, y todas andables, y llenas de árboles de mil maneras y altas, y parecen que llegan al cielo;(CC, p.1). Esta idealización del natural, presente en toda la carta, es un rasgo muy marcado de las visiones edénicas. (HOLANDA, 1996)

---

2 | Las referencias de las cartas de Colón serán marcadas por CC.



A menudo, la representación del paraíso es desarrollada a partir de las creencias de Colón y de sus parámetros europeos. Al describir la naturaleza, Colón parece mirar más allá de lo que se ve. Mira desde el imaginario fantástico y cristiano de su cultura.

Ya el hombre, es decir, el habitante del Nuevo Mundo, es representado como el buen salvaje. Toda vez que se habla de este, la asociación con la naturaleza es casi total en el discurso de Colón. Para Todorov (1999), lo que importa para él es realmente la naturaleza, y tocaba el en indio, pues este forma parte de ella. Así pues, los buenos salvajes viviendo en conformidad con el *paraíso* “*desnudos, hombres y mujeres, así como sus madres los paren*” se tornaban personas puras, buenas, “*y muestran tanto amor que darían los corazones*”. Pero según Colón, eran muy temerosos lo que facilitaría “*la conversión de ellos a nuestra santa fe*”.

Cuando los europeos de esta época pensaban e idealizaban la existencia física del paraíso, se trataba de la esperanza cristiana de volver al jardín del Edén, pero no para vivir como en el estado inicial, sino para confirmar la bondad de Dios para con ellos, pueblos seguidores de la fe católica.

#### 4.2. Representaciones del mito a través de Rousseau

Al contrario de lo que se piensa, apenas con una pesquisa superficial, Rousseau no fue el creador de la teoría del buen salvaje. Estudiosos como Sergio Rouanet (1999), definen que el abordaje de Rousseau es una variante moderna del mito desarrollada de acuerdo con el contexto de la época. Pues, como ya visto, este imaginario sobre el hombre puro viviendo en armonía con la naturaleza es fruto de leyendas antiguas y medievales.

Sin embargo, es él trae la vuelta de este mito en siglo XVIII e influencia toda una corriente literaria, como el romanticismo, con ramificaciones en varios países (ROUANET, 1999). En su obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens” idealiza el hombre primitivo y el estado de naturaleza en que vivía, resaltando sus cualidades frente al carácter despectivo concebido por otros escritores de la época.

El buen salvaje de Rousseau es el hombre primitivo que vive solo, no manteniendo ninguna relación con los otros, salvo en el momento de reproducción, en el cual responde simplemente a los estímulos impuestos por la naturaleza, así como sucedía con los otros animales. Como confirma este fragmento:

Nesse estado primitivo, não havendo nem casas, nem cabanas, nem propriedades de nenhuma espécie, cada qual se alojava ao acaso e, frequentemente, por uma só noite. Os machos e as fêmeas uniam-se fortuitamente, segundo o encontro, a ocasião e o desejo. [...] Separavam-se com a mesma facilidade. (ROUSSEAU, 1997, p. 159).

Este hecho de no obtener ningún tipo de relación u organización social es para Rousseau, el motivo esencial de las cualidades superiores del buen salvaje, es decir, del hombre natural y primitivo. En efecto, el salvaje viviendo en aislamiento concebido por la naturaleza tenía por satisfecho todas sus necesidades. “*Veja-o saciando-se sob um Carvalho, dessedentando-se num ribeiro, deitando-se ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o alimento; e eis com isto suas necessidades satisfeitas.*” (ROUSSEAU, 1997, p. 146).

No teniendo motivo para la codicia y competición, este hombre establecía una relación de respeto con los otros salvajes. Para Rousseau, cuando el hombre decide alejarse de este estado, empieza a tener la necesidad de organizarse socialmente. Con eso, cambia su carácter y todo esto convierte el estado natural en la sociedad de su época, a su ver, corrupta, y desigual. “*A maioria dos males é fruto de nossa própria obra, e de que seriam quase todos evitados se conservássemos a maneira simples uniforme e solitária de viver, que nos foi prescrita pela natureza.*” (ROUSSEAU, 1997, p. 150).

Rousseau, al hacer estas representaciones para criticar la sociedad de su época, ponía en contraste las cualidades del buen salvaje del estado de naturaleza frente a los defectos del hombre civilizado producto de la organización social. (LEOPOLDI, 2002, p. 168). Pero no hace eso con pretensiones de que la humanidad vuelva a este estado inicial, sino desea que esto resulte en transformaciones futuras.

## 5. Conclusión

Con el análisis de la carta de Colón y del “Discurso sobre a origem das desigualdades dos homens” de Rousseau, se objetivó entender como ocurre las representaciones de un mito de acuerdo con el contexto de épocas distintas, en el siglo XV y en el XVIII. Este mito, en verdad, no es igual en estas dos épocas. Pero es fundamentado en una tradición antigua de buscar e idealizar un hombre bueno y puro así como la naturaleza en que vive.

La representación de este mito en el siglo XV, periodo de navegaciones y descubrimientos, fue poner el indio como el buen salvaje

y el Nuevo Mundo, o sea, América, como el paraíso perdido. En el siglo XVIII, el buen salvaje es representado por el hombre primitivo y el estado de naturaleza su paraíso.

En los dos objetos de estudio, el buen salvaje de la época es visto como un ser bueno, poseedor de las mejores cualidades. Pero este personaje, está dependiente de la imagen de la naturaleza, puesto que, es ella que le favorece la conservación de este estado.

En efecto, se puede decir que el mito del buen salvaje y del sitio paradisíaco en que vive es un objeto social creado, en este caso, como una utopía que ora hace mirar para el pasado, y ora para el futuro.

## Referencias

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso - Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEOPOLDI, José Sávio. Rousseau – estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas. Disponível em: <[http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu\\_n4\\_Leopoldi.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n4_Leopoldi.pdf)>. Acesso em: 15 de mar. de 2013.

MADRIGAL, Luis Íñigo. (Coord.). *Historia de la literatura hispanoamericana. Época Colonial*. Tomo I. Cátedra: Madrid, 2008.

ROUANET, Sergio Paulo. *O mito do bom selvagem*. In: NOVAES, Adauto. (Coord.). *A outra margem do ocidente*. Companhia das letras: São Paulo, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América – A questão do outro*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# EL DISCURSO RELIGIOSO EN *NIEBLA*, DE MIGUEL DE UNAMUNO

*Cícero Severino Adelino*  
*Orientador: Alessandro Giordano*

## Introducción

La literatura en España ha producido muchos autores famosos al largo de la historia, como Dámaso Alonso, Juan Ramón Jiménez, Miguel de Cervantes, Antonio Machado, García Lorca, Miguel de Unamuno etc. La literatura representa la sociedad y su cultura, sea en su aspecto económico, religioso, filosófico o político. En determinado momento uno de estos aspectos sobresale más que los demás.

En fines del siglo XIX surge un movimiento literario denominado de la Generación de 98, que se quedara marcado en la historia de España este movimiento representa los ideales que la sociedad española buscaba y también los problemas sociales, económicos y el rechazo por las prácticas practicadas por la Iglesia Católica. En este contexto surge Miguel de Unamuno, con una literatura llena de significación, y un carácter religioso siempre presente.

Entre sus obras están *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y los pueblos* (1913). *La agonía del cristianismo* (1926-1931). *Vida de don Quijote y Sancho* (1905). *Niebla* (1914). *El Cristo de Velázquez* (1920). *Niebla* es una novela de carácter ficcional que trae la presencia del discurso religioso. Su discurso está en medio a los diálogos que sus personajes presentan.

Otro punto es la época histórica que la España pasaba por números desequilibrios políticos y de proporciones sociales graves que afectaron la escena española durante el primer tercio del siglo XX, pero la creatividad fue testigo de un renovado esplendor, lo que llevó a ciertos observadores

a hablar de una Edad de Plata que comenzaba en 1898 y finaliza con el estallido Guerra Civil en 1936.

Niebla (1914) es una historia narrativa con muchos diálogos, escrita por Miguel de Unamuno. En esta novela los personajes centrales son Augusto y Eugenia. Augusto es un joven que procura una chica para lo matrimonio, pero él no quiere una chica cualquier, desea vivir un amor idealizado. Al caminar por las calles se enamora de la joven Eugenia, él hace todo para conquista su corazón. Pero hay una dificultad, la chica está novia y lo rechaza. Augusto gana simpatía de Ermelinda y Fermín los tíos de Eugenia que sufren un momento de crisis económica, lo que intenta ayuda pagando la hipoteca de su casa, esto no ayuda porque la chica se siente ofendida. La única cosa que ella desea de agosto es un empleo para su novio Mauricio que es muy caradura y perezoso y no se esfuerza por un trabajo. Augusto va a llorar en los brazos de Rosario y en cuanto intenta curar sus dolores de amor, va a jugar con sus amigos Víctor y Antonio; cuando no hay con quien charlar, habla con su perro Orfeo. En medio a el desarrollo de la historia los diálogos ocurren en ellos hay la cuestión existencial, social, religioso y en fines Augusto sufre aún más descubre que él no existe, es fruto de la imaginación de su autor M. de Unamuno. El cual dice que también el hombre no existe porque es un sueño de Dios y cuando Dios acordar el hombre deja de existir.

Se presenta en el discurso elementos religiosos y filosóficos como el panteísmo, el comunismo o panenteísmo y el cristianismo.

### Los elementos religiosos

En respuesta a las preguntas sobre la religión de Unamuno, el autor de Niebla escribe para su amigo en Chile un ensayo llamado *mi religión*. En lo cual dice ser cristiano por creer en Biblia, pero no se deja clasificar por el catolicismo, por el protestantismo o cualquiera otra denominación o mismo ateísta. Su religión está en la busca por la verdad, por la pulsación que bate en su corazón, diciendo que no se preocupa en ser objetivo y sino en descubrir algo en el misterio que envuelve la existencia del hombre delante de Dios.

Un elemento permanente en Niebla es la presencia del panteísmo con la idea de que Dios está en todas las cosas que existe, pues nada de lo que fue hecho, fue hecho sin Dios. Todo fue para Él y por Él. La naturaleza, los hombres y el universo es la extensión de Dios. No se puede olvidar que

cuando Unamuno escribe la carta *Mi religión* ha dicho que su principal objetivo en la escrita literaria y propósito mayor es despertar el alma de los lectores sin preocuparse en ofrecer respuestas prontas, porque comprendía que el ser perezoso y estático no consigue despertar de la estatización que las religiones convencionales moldean los individuos.

Leer *Niebla* es comprender más sobre la existencia humana, proporcionada por la literatura. El modo singular con que el autor empieza desde la presentación de la obra que es hecha por el mismo criador de la novela en tercera persona (Víctor Goti), su definición como siendo un juego de espejos, un labirinto de apariencias y simulacros ya da una idea de lo que se puede esperar. Lo que es una verdad, el título *Niebla* revela algo no concreto, no estático, no definido, una alusión a existencia humana que es efémera, pasajera, frágil e insegura. Es un juego de espejos, los hombres viven y se proyectan en las imágenes de sus semejantes y consecuentemente de Dios. La sociedad habita en un mundo tan débil como el propio ser. Inmersos en conceptos que nada más sirve a no ser para asegurar la estructura del su sistema. El sistema es perverso no asegura igualdad, las personas procura obtener lucros independiente de lo respecto por los otros. Sólo hay dudas y los que no se adaptan son excluidos restándoles el sufrimiento y la negación de su ser, es lo que ocurre con Augusto.

¿Qué restaría al ser consciente de su fragilidad y descontento con el sistema social? Para los perezosos es mejor fingir no ver y conformarse, pero para los que no niegan su conciencia van a procurar respuestas, verdades que muchas veces hace sufrir y requiere coraje. Procuran lo que responda su espíritu sediento de vida y comprender el misterio. Veamos lo que ha dicho el estudioso Amando Baker sobre el descontentamiento con el sistema racional adoptado por la sociedad.

... el racionalismo está siendo reemplazado por una visión intuitiva que rechaza el concepto de una realidad absoluta, y concibe la vida como un gran tejido de fuerzas relativas. El hombre que posee la nueva conciencia ya no se conforma con la estrecha perspectiva del mundo conocido por los sentidos, sino que se abre la posibilidad de explorar las dimensiones de una realidad muchos más compleja, y más rica que la que se había conocido en el pasado. (BAKER. 1985. p. 10).

El pensamiento panteísta en el siglo XIX llega con fuerza a España la filosofía de Carlos Krause llevada por Julián Sanz del Río y es adoptada por varios profesores de la Institución de Libre Enseñanza. Esa doctrina

habla de la unidad de Dios y el universo que es defiende una fe basada en la razón, una Teología científica. En Niebla, Fermín dialoga con Augusto y dice a él que todo es uno (p.148). Notase una referencia que defiende la unidad en la diversidad característica presente en el panteísmo. En que todo viene y todo procede de Dios que es la unidad primera y todo lo que existe hace parte de Él. Para esto se apoyan en varias citaciones de libros bíblicos como: Los Hechos, XVII, 27-28. S. Juan X, 30. Las epístolas de San pablo, a los Corintios, a los Colosenses.

Porque por Él fueron creadas todas las cosas que están en los cielos, y que están en la tierra, visibles; sean tronos, sean dominios, sean principados, sean potestades; todo fue creado por Él y para Él. Y Él es antes de todas las cosas, por Él todas las cosas subsisten (Colosenses I, 15-17. Biblia Sagrada).

El comunismo en Niebla trae la idea de fraternidad, de hermandad o amor al prójimo. El amor fraternal conduce los hombres a Dios. El Esperanto, es defendido por don Fermín y tiene como propósito una lengua sola hablada por todos, es una forma de comunismo (p. 140). El cristianismo se ve de un modo bien particular en la obra, que es presentado como la paz a los hombres, el amor al próximo, la piedad y la elevación de los valores morales, pero no como nosotros estamos acostumbrados a ver. Este tipo de creencia es manifestado como una oposición a las prácticas de la Santa fe y es basada en las Sagradas Escrituras.

El objetivo es identificar la presencia del discurso religioso en la novela Niebla, con sus influencias y los rasgos que la componen adentro del contexto de la España de fines del XIX y Comienzo del XX, con explicaciones de la representación de la literatura religiosa que se desarrolló en este periodo y sus características sociales. Este trabajo buscara respuestas para identificar los cuatro elementos religiosos presentes en la novela y su significado.

Con apoyo teórico de escritores que publicaron libros y tesis de doctorado que tengan relación con el asunto en cuestión que el discurso religioso en Niebla, que también es un reflejo de la sociedad española en un determinado periodo de la historia.

## **El contacto con las ideas del krausismo**

Rafael Chabran (1983) en su tesis de doctorado sobre Las nuevas ideas en el Madrid de Unamuno presenta el contexto ideológico que pasaba

en España en la época que el joven estudiante Unamuno llega a Madrid para estudiar en la Universidad Central el 1880. En el curso de Filosofía y Letras tiene contacto con profesores krausistas como Miguel Morayta (1833-1917) que allá de tener esta particularidad mantenía lazos con los grupos republicanos, masónicos y anticlericales. Unamuno logró buenas notas en su asignatura. Manuel del Valle (1840-1914), profesor de Historia Universal también tenía estrechos lazos con el krausismo y el darwinismo. También fue su maestro Antonio Sánchez Mogel (1835-1908) que enseñó Literatura española, fue uno de los profesores más importantes en su vida académica, hecho que después de termina su doctorado permaneció amigo íntimo de él.

A continuación se ve que él tuvo contacto con los ideales que se veían en el Ateneo y la Institución de Libre Enseñanza. El Ateneo era considerado un centro cultural donde circulaba variados tipos de corrientes ideológicas, fue considerado la institución más famosa de España, más importante que la Universidad. El centro cultural también tenía otras denominaciones como “la sede de la blasfemia en la calle Montera,” “café cultural con ventanas abiertas para a Europa” etc.

Chabran al citar el libro de Morilla (1956) que trata sobre el krausismo español, va a decir que el autor de Niebla en la Universidad ha tenido clases con Giner de los Ríos que era uno de los discípulos de Sanz, y que ha leído trabajos krausistas, esta afirmación casó controversia por parte de otros estudiosos, pero en un ensayo posterior a la época que estudiaba en la Universidad, Unamuno dijo que su contacto se limitó a estudios posteriores sobre el krausismo, todavía mantuvo contacto con varios otros krausistas e institucionalista incluso muchos profesores de la Universidad Central.

Un poco antes de su llegada a Madrid los krausistas estaban siendo perseguidos por el gobierno y por los defensores de la Iglesia. Profesores de la Institución de Libre Enseñanza y de la Universidad tenían que presentar su plan de clase para el gobierno, una censura que hizo con que muchos fuesen impedidos de ministrar clases, otros fueron encarcelados, exilados. Y solo volverían a sus ministraciones con la elección de un nuevo gobierno, el gobierno de Sagasta y el ministro F. J. Luis Alvereda. Los católicos representados en la figura de M. Pelayo decían que el este movimiento era una sociedad secreta fundada en el panteísmo con el objetivo de infiltrar en la Universidad y corromper a la juventud, además era tenido como contrario de la unidad religiosa de su país.



Cuando llegó en Madrid Unamuno moró en una pensión que para llega hasta la Universidad durante el periodo de su graduación pasaba por el Barrio de los krausista todos los días. En su época los eventos culturales ocurrían en el Ateneo y en la Institución de Libre Enseñanza, los locales más prestigiados de la ciudad.

El novelista conviviendo en este contexto social, político y académico pasa por un proceso de maduración que lo lleva a dejar de frecuentar la misa. Empieza a buscar su propio modo de mirar la religión. En este contexto tan conturbado comienza su búsqueda por la verdad. Esa guerra ideológica produce en Unamuno un distanciamiento del cristianismo católico tradicional de España.

En efecto se nota que él tuvo contacto con distintas corrientes ideológicas como la kantiana, hegeliana, el darwinismo, el positivismo y la escolástica entre otras. Él ha dicho después en lo largo de su vida que el krausismo fue un movimiento rico y espiritual, en su esencia es más español. En Niebla él a decir que creer en un Dios, Dios español, que sea esencialmente español, característica que contiene la corriente teológica fundada por Sanz del Río.

El discurso religioso llama atención en la novela no solo por la presencia de un discurso religioso en una obra literaria, y sino por su significación su amplitud, su relevancia social, su expresión de manifiesto frente a la Iglesia, su búsqueda por respuestas más significativas y científicas que el poder dominante no las ofrecía de modo satisfactorio. Otro hecho es que Unamuno hizo su doctorado sobre el pueblo español y es natural que en gran o pequeña parte su conocimiento académico y personal acabe por fornecer elementos para su creación literaria. Pues él no solo era un intelectual de Letras como también de Filosofía. Característica que puede ter influido en la estructuración de Niebla al contar con la participación del lector, una vez que se refiere al lector directamente en la obra. Es como se él dijese al lector que aquellas cuestiones existenciales, filosóficas y religiosas también pertenecerse a ellos. Y que la historia de Augusto, la niebla, sirve para que ellos despierten de su creencia sin fundamentos sólidos, palpables y seguros. Algo que el krausismo defendió, una creencia basada en la razón palpable y comprobable, es lo que defendió Sanz del Río y sus seguidores. Luego a través de una obra novelesca es posible ver un discurso que contempla aspectos de la sociedad española. Dentro de su discurso religioso se muestra una España en pulsación que es anterior y es actual a Unamuno. Y él la presenta en sus obras a todos los que procuren verla. Niebla es un

pequeño reflejo de esto, en sus otras creaciones el lector puede satisfacerse un poco más.

## Referencias

- ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia. O novo testamento. Editora: Companhia Nacional de Publicidade Filadelfia, Pensilvania 0902. 1995.
- BAKER. Armando f. El pensamiento religioso y filosófico de Antonio Machado. Servicio de publicaciones del excmo. Ayuntamiento de Sevilla. 1985. /<http://www.armandfbaker.com/publications.html>
- BÍBLIA SAGRADA. Nova Versão Internacional. São Paulo, Brasil. Editora: Geográfica, 2000.
- BUEZAS, Fernando Martín. La Teología de Sanz del Río y el krausismo español. Madrid, España. Editorial Gredos. 1977.
- CANAVAGGIO, Jean. Historia de la literatura española. Tomo VI EL SIGLO XX. Barcelona. Editora: Ariel.1995.
- CHABRAN, Rafael. Las nuevas ideas en el Madrid de Unamuno.(1800-1884)\*\* Artículo extraído de su Tesis Doctoral *The Young Unamuno: his Intelectual Development in Positivism and Darwinism (1880-1884)*, San Diego, University of California, 1983.
- GOFF, Jacques Le. El Dios de la edad media. IN: La sociedad medieval y Dios. Madrid. Editora: Trotta. 2004.
- GONZÁLES, Manuel Cifo. Algunas precisiones acerca del tratamiento del espacio y el tiempo, como técnicas narrativas, en Niebla, de Miguel de Unamuno. Universidad de Murcia.
- UNAMUNO, Miguel de. Niebla, 1º publicación 1914. Madrid. Editora: Cátedra, 1982. Decimoctava edición, 2002.
- UNAMUNO, Miguel de. Carta: MI RELIGIÓN, Salamanca. 1910.

# LITERACIDAD CRÍTICA EN *UN VIEJO QUE LEÍA NOVELAS DE AMOR*: CLASES DE E/LE PARA SECUNDARIA.

Daniele Mendonça de Paula Chaves  
Orientadora: Rita de Cássia Paiva

## 1. Introducción

Cuando pensamos en la enseñanza de lenguas en las escuelas, tenemos que tener en mente más que la transmisión de la formación estructural de esa LE. Debemos considerar la formación crítica de los alumnos, la identificación de ese sujeto como miembro de una sociedad. Según las *Orientações Curriculares* (2006), la inclusión en la sociedad globalizada por medio de una LE es una de las principales funciones de la enseñanza de lenguas, una inclusión proporcionada por el contacto con el otro lo que irá favorecer la formación de un ciudadano crítico con relación a su propia sociedad.

En ese sentido y en el contexto de la enseñanza de español en las escuelas de enseñanza regular, los nuevos estudios sobre literacidad crítica vienen a contribuir para la construcción de una comprensión e interpretación de la realidad, de uno mismo como miembro de una sociedad y de las prácticas sociales a desarrollarse, cambios proporcionados por el contacto con el otro, siguiendo lo que proponen las *Orientações Curriculares* (2006) como una de las funciones sociales de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas.

Dentro de este abordaje, sobre la literacidad crítica, esta investigación propone el uso de la literatura en las clases de español como lengua extranjera, E/LE, como forma de desarrollar la literacidad crítica en estos alumnos. En investigaciones anteriores verificamos que el actual tratamiento dado a la enseñanza de la literatura en LE en las academias también reflejan la realidad de los manuales de E/LE, donde la literatura es presentada a los estudiantes solamente en los niveles finales, como mero

elemento de curiosidad o un extra a ser ofrecido a aquellos alumnos que llegan a la “fluidez” en la lengua.<sup>1</sup> Sin embargo, comprendemos que la literatura puede ser empleada desde el principio del aprendizaje de E/LE del alumno, pues es muestra viva de la riqueza de la lengua y cultura de un pueblo, en la que se puede identificar rastros diversos de la sociedad en la que el español se presenta como lengua materna y/u oficial, además de ser una muestra auténtica de esa lengua, hecha por y para nativos de este idioma.

Con base en estas observaciones, buscamos entonces verificar como la enseñanza de la literatura estaba siendo empleada en las clases de E/LE de educación básica de Belo Horizonte. Para tanto, nos apoyamos en estudios de Mendonza Fillola (2007), Moreno (1996), entre otros, sobre la enseñanza de la literatura en las clases de lengua extranjera para demostrar sus beneficios en el aprendizaje de lengua española. Moreno (1996) ya afirmaba que por medio de la literatura española mejoramos no solamente el nivel lingüístico de nuestros alumnos, sino también los motivamos para conocer la cultura, además por despertar el placer por la lectura.

Teniendo en cuenta los motivos expuestos, es de fundamental importancia una acción pedagógica orientada por el abordaje de la literacidad crítica, ya que esa propone la evaluación de los discursos producidos en la sociedad, la contextualización de los sentidos y la movilización de los sujetos para hacer elecciones. Dentro de este contexto, tentamos traer de vuelta la discusión sobre la presencia de la literatura en la realidad de las clases de lengua, en este caso, la lengua española. Mendoza (2007) afirma que, actualmente, la presencia de la literatura en enseñanza de LE ya no es una cuestión de prestigio, sino de funcionalidad para el aprendizaje. Trata de presentar el texto literario como recurso didáctico de gran función formativa, sirviendo de apoyo para actividades específicas de aprendizaje, dentro o fuera de salón de clase. Completamos afirmando que la exploración del texto literario, favoreciendo el desarrollo del proceso de lectura del alumno con base en las propuestas de literacidad crítica, irá reforzar esa formación del ciudadano reflexivo dentro de su sociedad.

Para desarrollar esta investigación, fueron observados de marzo a julio de 2012 como se presentaba la enseñanza de la literatura en clases de español de una escuela privada de educación secundaria en Belo Horizonte. Partiendo de los estudios realizados, intervenciones pedagógicas fueron

---

1 | CHAVES, D. M. P.; ARAUJO, C.C. La literatura en las clases de E/LE. Anais do III CIELLA. 2011, P. 233-236.

ejecutadas con la intención de auxiliar en la literacidad crítica por medio del uso de textos literarios.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 *El uso de texto literario en las clases de español como lengua extranjera*

Al analizar algunos métodos de enseñanza de lenguas, verificamos que la literatura viene a ser tratada de forma marginalizada en las clases de lenguas, por ser considerada como muestra erudita, de demasiada sofisticación y de difícil comprensión para un alumno de lengua extranjera. Según Acquaroni (2007) en los años 50 la literatura en los métodos tradicionales tenía papel principal, donde las estructuras de la lengua eran aprendidas con el objetivo final de leer obras literarias. En el método siguiente, el objetivo mayor era el desarrollo de la producción oral, haciendo con que la literatura fuera casi completamente excluida de la enseñanza de LE. La literatura vuelve al ámbito de la enseñanza de LE en el método nocional-funcional, en que los textos literarios se convierten en muestra de la cultura que, normalmente, quedaban en unidades al final del libro, sin ninguna orientación para su productiva exploración, dedicada a los alumnos con un nivel más avanzado en la lengua, característica que se mantiene hasta hoy en algunos libros didácticos.

Actualmente, estudios sobre la enseñanza en las clases de LE vienen intentando demostrar el papel enriquecedor que ella aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje, sirviendo como muestra real de lengua y cultura, pudiendo ser utilizada en todos los niveles de aprendizaje, además de ser un excelente elemento de motivación a los alumnos.

La utilización de los materiales literarios favorece el abordaje seguido por la teoría de la literacidad crítica, pues el texto escrito refleja la idea de una cultura o de un autor y eso puede ser trabajado al relacionarlo con la propia opinión y/o conocimiento del lector. Albaladejo García (2007:6) refuerza nuestro posicionamiento sobre los beneficios de la utilización de la literatura nos presentando cuatro razones básicas para introducir la literatura en las clases de ELE:

La universalidad de los temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas hace que una obra

literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar [...]; la literatura es material “auténtico”, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos [...]; el valor cultural de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta [...]; la riqueza lingüística que aportan los textos literarios.

No podemos, por supuesto, alejarnos del objetivo central del estudiante brasileño, que es la aprobación en la prueba de selectividad para la universidad y para eso debemos tener una especial atención a la formación de lectura crítica de este alumno, habilidad que será exigida del alumno a la hora de la prueba. La comprensión lectora de textos literarios, aquí, ofrece oportunidades para que el lector tenga el tiempo necesario para reflexionar sobre el tema expuesto en el texto, lo que no sería propiciado por la práctica oral, por su carácter dinámico, conduciendo el alumno a un cuestionamiento y evaluación más crítica sobre otras ideologías con relación a su propia.

Mendoza Fillola (2001) desglosa los siguientes aspectos esenciales de la competencia literaria, como una competencia que integra, por una parte, saberes, habilidades y estrategias y, por otra, criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto. Como actividad central en la concepción didáctica de la literatura, el desarrollo de la competencia literaria supone, en la opinión del mismo autor:

- (1) formación para la recepción lectora.
- (2) reconocimiento y análisis del discurso literario.
- (3) aplicación y producción de discurso.

Además de todas las aportaciones didácticas que se nos ofrece la literatura en clase de E/LE, podemos apoyarnos con seguridad en la literatura al desarrollar la competencia literaria en el alumno, como material didáctico para trabajar su habilidad lectora, de una manera placentera.

## 2.2 El término Literacidad Crítica

El término *literacy* fue empleado por primera vez en los años 70 en el Estados Unidos y a principio relacionados a la enseñanza de adultos. Surgida bajo las proposiciones de la teoría crítica y la pedagogía crítica de Paulo Freire, para ella el texto es un producto de fuerzas ideológicas, sociopolíticas y el lenguaje es un elemento libertador del hombre.

“Se comprende por literacidad crítica una serie de principios educacionales para el desarrollo de prácticas discursivas de construcción de sentido. Prácticas de literacidad crítica incluyen una consciencia de cómo, porque, y según los intereses de quién, los textos en particular pueden funcionar.” (Luke e Freebody, 1997:218, apud Wielewicki e Jordão).

En la literacidad crítica no se aprende la lengua con el único fin de interpretación y comunicación, ella sirve más bien como intermedio entre la sociedad del individuo y la extranjera, es través del cambio proporcionado por este contacto que el ciudadano irá transformar a sí mismo y su sociedad.

## 3. Discusión

En este apartado vamos a exponer nuestro trabajo de intervención pedagógica con textos literarios en una escuela privada de enseñanza secundaria de Belo Horizonte, nos propusimos a hacer una actividad que pudiera fomentar la literacidad crítica y desarrollar las habilidades comunicativas descritas en las *Orientações Curriculares* (2006) para la enseñanza de lenguas en Brasil de una manera motivadora para el alumno.

Para la elección de la mejor obra a ser trabajada nos preocupamos en identificar primero cuáles conocimientos las seis alumnas pertenecientes al grupo tenían sobre literatura extranjera y más específicamente sobre literatura hispano-americana. El 90% de las alumnas, pertenecientes al 3º año de la secundaria, afirmaron recibir estímulos para la formación lectora de sus padres y familiares, solamente el 10% manifestaron haber recibido también estímulos de sus profesores. Alegaron que suelen leer literatura extranjera, sin embargo lo hacen en la versión en portugués, por no sentir que tenían el conocimiento de la lengua suficiente para leer en la propia LE. El contacto con la literatura en lengua extranjera se daba por medio de fragmentos de obras, versiones adaptadas y materiales didácticos.

Para el desarrollo de la literacidad crítica optamos por trabajar con textos auténticos hechos por y para nativos Albaladejo García (2007:6). Elegimos para tanto una obra donde pudiéramos acercar la realidad de los personajes de la historia a la vivida por muchas personas del norte de Brasil, haciendo con que el alumno del sur de país que vive una realidad distinta a de estos norteños pueda desarrollar un análisis crítico sobre la vida en la Amazonía. Para el desarrollo de ese trabajo elegimos la obra *Un viejo que leía novelas de amor*, por creer que una historia que ocurre en una tribu en medio de la Amazonía ecuatoriana cumpliría favorablemente la reflexión crítica del tema propuesto.

➤ **Intervención pedagógica** “*Un viejo que leía novelas de amor*”

Desarrollo y análisis de la actividad:

**a) Actividad de calentamiento**

Nuestra intervención fue desarrollada en cuatro clases, donde en la primera nos dedicamos al levantamiento de datos y comparación entre la Amazonía brasileña y la Amazonía descrita en la obra. En todas las etapas despertamos discusiones de manera que las alumnas pudieran ponerse reflexivas frente el tema que iba a leer en el libro.

Esta primera etapa se ha mostrado de fundamental importancia para el desarrollo de la criticidad sobre el tema, pues nos ha sorprendido en este momento la construcción utópica que las estudiantes tenían acerca de la Amazonía brasileña: por un lado creían fuertemente que la mayor parte del territorio era compuesto por selva, donde los habitantes vivían en chozas y se transportaban por medio de canoas, y por otro, que era una gran área sin leyes, de amplios conflictos por tierras causados por la industria de exploración de minería y de la biodiversidad, informaciones quizás obtenidas por medio de tópicos tratados en libros y manuales didácticos sobre la Amazonía, en los que no encontramos una dedicación mayor al tratar sobre el tema.

Para nosotros de nada sirve conocer la cultura del otro si no conocemos la nuestra, amplia discusión entonces fue desarrollada con las alumnas sobre de la Amazonía brasileña y su población como manera de desmitificar esas creencias y hacerlas reflexionar sobre lo que creían ser la región amazónica y lo que realmente es.



Otra sorpresa fue cuando, al pasar unas diapositivas con fotos de algo de las diversas culturas presentes en la región, especialmente la del estado de Pará, fue posible percibir la admiración en el rostro de algunas alumnas al ver como se presenta el Estado y su cultura.

REGIÃO AMAZÔNICA

1. ¿Qué sabes de la Amazonía brasileña?

.....

.....

.....

.....

.....



2. ¿Cuál es el principal problema de la selva brasileña?

.....

.....

.....

.....

3. ¿Por qué crees que esto pasa en la Amazonia?

.....

.....

.....

.....

4. ¿Que consecuencias trae para la población de la región?

.....

.....

.....

.....

5. ¿Cómo crees que tu puedes intervenir en la salvaguarda de la selva brasileña?

.....

.....

.....

.....

### a) Actividad (Etapa 1)

En el momento siguiente utilizamos la canción *Los ángeles lloran* del grupo Maná, que habla sobre la vida y obra del recogedor de caucho y activista ambiental Chico Mendes, figura a quien el autor de la obra ha dedicado el libro. Esta etapa nos ha mostrado muy motivadora y reflexiva, por la familiaridad de las alumnas con la canción y por la interpretación de la letra, ahora bajo la mirada de los temas discutidos.

1

*Cuando los ángeles lloran*

Grupo: Maná

1. ¿Sabes quién fue Chico Mendes? Completa la siguiente biografía para conocer su vida.



**Francisco (Chico) Mendes** \_\_\_\_\_ (nacer) en 1944 en un seringal - área donde se cultiva el árbol del caucho - llamado Puerto Rico, en el Estado brasileño de Acre. \_\_\_\_\_ (Comenzar) a trabajar a los nueve años y hasta los 24 no \_\_\_\_\_ (aprender) a leer. Desde joven \_\_\_\_\_ (desarrollar) una infatigable labor en defensa de los seringueiros - trabajadores en la recolección del caucho. En los años sesenta, el Gobierno \_\_\_\_\_ (empezar) a promover el desarrollo de la región amazónica. Los seringueiros \_\_\_\_\_ (organizar) la resistencia contra tal depredación. Chico \_\_\_\_\_ (ser) uno de los líderes de su pueblo. De seringueiro \_\_\_\_\_ (transformarse) en sindicalista y de sindicalista a ecologista. \_\_\_\_\_ (Fundar) un sindicato de recolectores de caucho en un intento de preservar sus trabajos y la selva tropical.

En 1987 Chico \_\_\_\_\_ (viajar) a Estados Unidos donde \_\_\_\_\_ (explicar) la idea de las reservas extractivas - áreas donde se aprovecha no sólo el caucho sino también la recolección de frutos y medicinas silvestres - y \_\_\_\_\_ (criticar) las carreteras transamazónicas. Ese mismo año \_\_\_\_\_ (recibir) el Premio Global 500 por la ONU. El 6 de diciembre de 1988 \_\_\_\_\_ (participar) en un seminario en la universidad de San Pablo. Allí \_\_\_\_\_ (pronunciar) su célebre discurso que termina diciendo: "No quiero flores en mi tumba porque sé que irán a arrancarlas a la selva". El 22 de diciembre de 1988, en su casa de Xapuri, pequeña ciudad de la Amazonia brasileña, Chico \_\_\_\_\_ (recibir) un disparo desde la oscuridad.

2. Escuchar la canción y elige la forma verbal adecuada:

## b) Actividad (Etapa 2)

En la tercera etapa demos inicio a la lectura, interpretación y discusión de los dos primeros capítulos del libro, y fue posible tratar el tema ahora partiendo de la perspectiva de una mirada interna de la población de una tribu en el medio de la Amazonía Ecuatoriana, lo que ha proporcionado una nueva discusión sobre la relación de poder dentro de la tribu, relación esta de la población local y la concepción que el “hombre civilizado” hace de ella, lo que hizo con que las alumnas reflexionaran sobre sus propias creencias.

*Un viejo que leía novelas de amor (1989)*  
Por Luis Sepúlveda

### A. Guía de lectura y de discusión.

Lee con mucho cuidado, pero sin detenerte, un párrafo a la vez. Recuerda: el propósito es entender las ideas, los eventos, las emociones; no necesariamente todas las palabras.

1. Concéntrate en conocer a los personajes: el dentista, el viejo, los jíbaros y los buscadores de oro. Apunta aquí toda la información disponible sobre ellos:

|                                       | Quién es | personalidad | apariciencia física | actividad |
|---------------------------------------|----------|--------------|---------------------|-----------|
| El Dr. Rubicundo Loachamin            |          |              |                     |           |
| Antonio José Bolívar Proaño, el viejo |          |              |                     |           |
| Los jíbaros-los shuar                 |          |              |                     |           |
| Los buscadores de oro                 |          |              |                     |           |

2. Cuando termines de leer los dos primeros capítulos revisa tus apuntes de la discusión y compara la información imaginada con la encontrada en el libro.
3. ¿Cuáles son los eventos más importantes del primer y segundo capítulos. Prepárate a discutir sobre un mínimo de dos eventos.

### B. Anticipación

1. Reflexiona sobre la percepción que los “hombres civilizados” tienen de los indios que viven en la Amazonía. Según tú, ¿qué piensa una persona con educación urbana sobre otra que no va a la escuela y vive semidesnuda en la selva? Da un ejemplo concreto de tu experiencia. ¿Qué diría?
2. ¿Qué piensa un habitante de la selva sobre un colono (forastero que viene a colonizar la selva)? ¿Qué diría?
3. ¿Qué pasará después? ¿Qué problemas o aventuras tendrán los habitantes de El Idilio? Imagina lo que va a pasar en los siguientes capítulos, según lo que sabes ahora y crea un final para la historia.

### c) Pos-lectura

En la etapa de pos-lectura fue evaluada la producción escrita de las alumnas en lengua española. Dicha producción fue solicitada a continuación para que ellas hicieran la modificación del final de la historia.

Para finalizar nuestra intervención, fue evaluado a través de un cuestionario lo que las alumnas comprendieron del texto, lo que se ha mostrado difícil a la hora de la interpretación y que informaciones adquiridas ellas creían ser importantes.

Las alumnas afirmaron que la mayor dificultad fue el vocabulario empleado en el texto, dificultad que para unas les fue quitada en el momento de la lectura en conjunto y a la hora de la discusión del tema, por medio de la interpretación por el contexto. Como aprendizaje más importante, todas las alumnas han destacado la relación con el medio ambiente y las informaciones nuevas que recibieron sobre él, partiendo de una mirada personal. Eso hemos podido percibir en la respuesta de dos alumnas a la pregunta sobre lo que creían ser el más importante de lo que aprendieron con el libro leído, que transcribimos a seguir: “A apresentação de fatos de um cotidiano que não está presente em nossas vidas e que tantas vezes nos parece tão distante”.<sup>2</sup>

## 4. Conclusión

Concluimos que la utilización de materiales literarios es posible en un contexto de enseñanza de E/LE en el sistema educacional básica. El material literario se ha comprobado una excelente herramienta para el desarrollo de la literacidad crítica en el alumno, por ser un medio que aporta en si propio inúmeras informaciones lingüísticas y culturales, auxiliando también en la formación del alumno como ciudadano.

Observamos también que la mayor dificultad en el uso de la literatura se ha centrado en el propio profesor, que sea por fallas en su formación, por la concepción de cuáles competencias deben ser priorizadas para estos alumnos o por un molde tradicionalista del sistema educacional brasileño, acaban decidiendo partir para caminos que cumplan de manera más rápida sus objetivos, huyendo de uso de la literatura en clase.

---

2 | “La presentación de hechos de un cotidiano que no está presente en nuestras vidas y que muchas veces nos parece tan lejano”.

## 5. Referencias

- ACQUARONI, R. Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación S.L.2007.
- FILLOLA, Antonio Mendonza. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.
- Generalitat de Catalunya: Departament d' Ensenyament. Un viejo que leía novelas de amor: propuesta de lectura. Disponible em: <<http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/lectures/viejo/index.htm>> Acceso em: 05/05/2012.
- JIMÉNEZ, F. B.P. La literatura en la clase de español para extranjeros. Actas VII ASELE. 1996, P. 59-66.
- MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponible em: [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)
- MORENA, P. J. La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. Actas VII ASELE. 1996. P. 277-284.
- MONTESA, S. y GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. Actas II ASELE. 1990. P. 449-457.

# AMÉRICA: EDÉN DEL SIGLO XXI

David García

Orientador: Juan Ignacio Jurado

## 1. Introducción

En octubre de 1492 se produce el encuentro entre Cristóbal Colón y la realidad americana, la cual era desconocida hasta entonces para el hombre europeo --por lo menos oficialmente--. A la vuelta de este primer viaje, el Almirante elabora una Carta<sup>1</sup>, dirigida a los Reyes Católicos, en la que registra una serie de datos referentes a las tierras vistas al otro lado del océano.

En su texto, Colón desarrolla una descripción del *Nuevo Mundo* que contenía influencias de “los conocimientos, leyendas y mitos que circulaban en la época sobre los lugares ignotos que se suponían situados más allá del Mar Tenebroso” (Pastor, 1984, p. 20). Con el paso del tiempo, esas concepciones sobre el continente americano, basadas también en la realidad antillana de hace ahora algo más de 500 años, van cristalizando y hoy, a comienzos del siglo XXI, algunas de ellas continúan en vigor en el imaginario de gran parte de la población europea, confundiéndolas con las señas identidad de los pueblos americanos.

Para hacer un seguimiento de estos dos momentos del referido proceso de consolidación, será utilizada una adaptación de la teoría narrativa de Paul Ricoeur sobre la triple mimesis, aplicada por el profesor Juan Ignacio Jurado-Centurión sobre la figura de Colón. Según la teoría citada, cada uno de los tres presentes de San Agustín (del pasado, del presente y del futuro) equivale a una *Mimesis* en la teoría de Ricoeur, enumeradas por éste con

---

1 | Fechada el 15 de febrero de 1493 (cf. Varela, 1984, p. 139).

números romanos: I, II y III respectivamente (Jurado-Centurión, 2011, p. 3). Jurado-Centurión nos sitúa en el instante de la redacción de la Carta, haciendo corresponder la Mimesis I con el momento de las lecturas previas al primer viaje del Almirante, la Mimesis II, con el tiempo de la redacción del texto, y la Mimesis III, con el impacto del mismo en los siglos XVI y XVII.

Adaptando la ya adaptada teoría de Jurado-Centurión por conveniencia del trabajo, trasladaremos la Mimesis I al tiempo de escritura de la Carta, aquel tiempo del pasado en el que se fijan los ideales sobre Hispanoamérica. A su vez, la Mimesis II será el momento actual, desde el cual se analizan esas metáforas y, por último, la Mimesis III será entendida como su proyección en el futuro.

## 2. Referencial teórico

La Carta de Cristóbal Colón introdujo en la Península Ibérica una visión particularmente subjetiva de la región antillana del continente que hoy conocemos como América. Desde entonces, las concepciones presentes en este documento<sup>2</sup> de la literatura colonial van a empezar a ser contempladas por los europeos como señas de identidad del continente americano y de sus pobladores. Falsa creencia que, en pleno siglo XXI, no ha sido aún superada en muchos aspectos. Por esta razón, tanto la Carta como los demás textos coloniales constituyen una herramienta fundamental para entender la realidad del presente en el mundo hispánico.

## 3. Discusión

### 3.1 *La Carta: cuna de estereotipos (Mimesis I)*

En este apartado, como ya ha sido anunciado, se muestran las concepciones de América que Colón nos legó en su Carta, las cuales constituyen un paso previo al apartado siguiente.

---

2 | Según Mignolo (1982), las cartas, relaciones y crónicas de la época colonial no dejan de ser documentos. Su carácter literario deriva de la importancia de estos para una cultura a partir de un momento determinado de la historia (MIGNOLO, Walter. Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista. En: MADRIGAL, L. I. (Coord). *Historia de la Literatura hispanoamericana*. Tomo 1. Madrid: Cátedra, 1982. p. 57-63).

Así, sin más dilaciones, uno de los aspectos que primero llaman la atención en este texto es la descripción de la naturaleza, que se asemeja a la reproducción idílica del Paraíso perdido. En este sentido el texto nos habla de

muy muchas sierras y montañas altísimas, sin comparación de la isla de Tenerife, todas fermosísimas, de mil fechoras, y todas andábiles y llenas de árboles de mil maneras i altas, i parecen que llegan al cielo; i tengo por dicho que iamás pierden la foia [...] que los vi tan verdes i tan hermosos como son por Mayo en Spaña; y d'ellos stavan florridos, d'ellos con fruto, i d'ellos en otro término [...] Y cantava el ruseñor i otros pajaricos de mil maneras [...] ay miel i de muchas maneras de aves y frutas muy diversas (Colón, 1984, p. 141)

Así sigue relatándonos las maravillas del paisaje, a las cuales añade la fuerza del sol: “es verdad qu’el sol tiene allí gran fuerça” (Colón, 1984, p. 144). También nos describe el entorno casi virgen de las playas: “no fallé así villas y lugares en la costa de la mar, salvo pequeñas poblaciones” (Colón, 1984, p. 140), estando todas estas tierras maravillosas a disposición de los españoles, pues “d’ellas pueden disponer como y tan complidamente como de los Reinos de Castilla” (Colón, 1984, p. 144). Según el Almirante, merece atención especial la isla Española, la cual “es para desear, e vista, es para nunca dexar” (Colón, 1984, p. 143). Concordando con Todorov, podría asegurarse que el Almirante está sometido a “un disfrute de la naturaleza que ya no tiene ninguna finalidad” (Todorov, 1998, p. 32).

Como el Almirante tenía en su cabeza “acceder al extremo oriental de Asia navegando hacia el oeste” (Ainsá, 1998, p. 31), el nombre de aquellas tierras no suponía ningún problema, pues inequívocamente había llegado a las famosas *Indias*. De hecho, América recibía este nombre por primera vez en la susodicha Carta<sup>3</sup>.

Por consiguiente, nada tendría de significativo tal denominación inicial, si no fuese por la repercusión que tendría de por vida para los habitantes de estos territorios a ojos extranjeros. Con base en él se crea el concepto de indio genérico, indiferenciación que, por otra parte, proviene de la propia pluma del Almirante, que ya en su Carta escribe: “en todas estas islas no vide mucha diversidad de la fechora de la gente, ni en las costumbres, ni en la lengua, salvo que todos se entienden que es cosa muy singular” (Colón, 1984, p. 143).

---

3 | (cf. Varela, 1984, p. 140)



El indio, para el Genovés, forma parte de esa naturaleza que tiene frente a sus ojos. Por eso tiende a igualar a todos los nativos, como si de otra especie se tratase, “porque todos están desnudos, privados de características distintivas” (Todorov, 1998, p. 45), lo que demuestra el “desconocimiento de la cultura de los indios y su asimilación con la naturaleza” (Todorov, 1998, p. 45). Ésta será la nota predominante durante el período insular y, en muchos casos, será mantenida durante el período continental, a pesar del encuentro de grandes civilizaciones y las claras evidencias de que esta imagen ya no se sustentaba más, una vez considerada la prodigiosa organización social de estos pueblos.

En este contexto natural, de acuerdo con el Almirante, los indios “andan todos desnudos, hombres y mugeres, así como sus madres los paren, haunque algunas mugeres se cobijan un solo lugar con una foja de yervaó una cosa de algodón que para ello fazen” (Colón, 1984, p. 141). Además son extremadamente bondadosos, “muestran tanto amor que darían los corazones” (Colón, 1984, p. 142), no son herejes, puesto que “no conocían ninguna seta ni idolatría, salvo que todos creen que las fuerças y el bien es en el cielo”(Colón, 1984, p. 142), ni tampoco son peligrosos porque “no tienen fierro ni azero ni armas, ni son para ello” (Colón, 1984, p. 141).

Eso por no hablar de su ingenuidad comercial y desapego de los bienes materiales, llegando al punto de tener que intervenir el propio Genovés para que en los trueques “no se les diesen cosas tan siviles como pedazos de escudillas rotas y pedazos de vidrio roto y cabos de agugetas” (Colón, 1984, p. 142). Estos seres humanos desprovistos de toda maldad, si nos atenemos al sentido religioso, serían un modelo a ser seguido por su pureza y parecido con Adán y Eva cuando aún estaban en el Paraíso.

También en relación al indio, es manifiesto el reflejo de la ideología medieval europea en relación al posible aspecto monstrudo de los mismos. El Almirante constata con base en su experiencia: “fasta aquí no he hallado ombres monstrudos, como muchos pensaban” (Colón, 1984, p. 144). Como observa Todorov, “aunque vayan desnudos, los indios parecen estar más cerca de los hombres que de los animales” (Todorov, 1998, p. 44), pero poco después entiende, por indicación de los locales, que tales monstruos se localizan en Auan, allí donde “nasen la gente con cola”(Colón, 1984, p. 143), haciendo pensar que su hallazgo es tan sólo cosa de tiempo o, en palabras de Ainsá, “es siempre lejos de lo que va *descubriendo* donde imagina que existen las notas más insólitas” (Ainsá, 1998, p. 56).

Más propensa a despertar algún tipo de fantasía erótica entre los hombres pudiera ser la referencia a “las mugeres de Martinino, que es la

primera isla partiendo de España para las Indias que se falla, en la cual no ay hombre ninguno” (Colón, 1984, p. 145), aunque la observación de Colón no tenía tales propósitos, puesto que su afán era meramente descriptivo: “Colón sólo habla de los hombres que ve porque, después de todo, ellos también forman parte del paisaje” (Todorov, 1998, p. 41).

Independientemente de las formas en que se quiera concebir al indio, bien bajo una visión edénica o bien como un monstruo, el tópico de la superioridad del hombre europeo puede inferirse a partir de distintos puntos de la carta, como en el hecho de renombrar las islas nada más establecer contacto con ellas, que “equivale a una toma de posesión” (Todorov, 1998, p. 35). Otro caso lo encontramos en el fragmento en que, según Colón, los indios les confunden con seres celestiales y, por tanto, de condición muy superior: “creían muy firme que yo con estos navíos y gente venía del cielo y en tal catamiento me recibían en todo cabo después de haver perdido el miedo” (Colón, 1984, p. 142).

Con base en estos ejemplos, podemos afirmar que “se produce inevitablemente la inferiorización del otro, un modo de dominarlo por la palabra y de mantener la superioridad de lo ya conocido sobre lo nuevo” (Ainsá, 1998, p. 70).

### 3.2. *El vuelo de la imaginación (Mímesis II)*

Con base en el apartado anterior, analizaremos ahora cómo han transcendido esas imágenes en la mentalidad europea.

En primer lugar, la naturaleza americana, representada de modo parecido a como nos la quiso hacer ver Colón en su día, ha pasado a convertirse en uno de los grandes atractivos turísticos de América de cara a los extranjeros.



Fotografía 1. Mag Shopping (João Pessoa)  
Fuente: realizada por el autor



Fotografía 2. Caribe (Halcón Viajes)  
Fuente: Halcón, 2013

Esta idealización se encuentra tan extendida hoy que la podemos observar en lugares tan variopintos como en centros comerciales (Fotografía 1), en anuncios de agencias de viajes extranjeras en internet (Fotografía 2), en diversos panfletos publicitarios, etc.

Utilizando las palabras de Jung, podemos constatar que “el hombre, con su propensión a crear símbolos, transforma inconscientemente los objetos o formas en símbolos (dotándolos, por tanto, de gran importancia psicológica) y los expresa ya en su religión o en su arte visual” (Jung, 1995, p. 232).

Si nos fijamos bien en estas fotografías, aunque se trata de distintos países, la analogía es evidente. Cortadas por un mismo padrón, no pasan de meros símbolos o metáforas de la realidad: vegetación tropical representada únicamente por cocoteros, aguas azules e impolutas, playas desérticas o con poca gente y días soleados, como si a estas tierras nunca llegase la noche ni hubiese tormentas. Son la viva expresión de la “naturaleza privilegiada que diversos mitos geográficos, clásicos y medievales asociaban con el *locus amoenus* por excelencia, es decir, con el Edén” (Ainsá, 1998, p. 149).

En el mismo instante del Descubrimiento, este Edén recibía un nombre por error: las *Indias*. Evidentemente hoy nadie confunde América con Asia, como le sucediera a Colón, ni tan siquiera con el país de la India, pero sí ha quedado un cierto eco en Europa en relación al nombre que deben recibir el conjunto de los llamados *grupos indígenas*, no sólo de la región antillana, sino del continente en general.

Así, cuando hoy un español se refiere a una película del Lejano Oeste, habla de ‘indios’ y vaqueros (Fotografía 2). Si en su discurso

aparece la referencia a alguna tribu indígena del amazonas (Fotografía 1), probablemente los calificará también como ‘indios’, a pesar de las diferencias existentes entre unos y otros.



Fotografía 1. Índios da tribo Meinaco no Pará  
Fuente: Vasquez, 1894



Fotografía 2. Jefe Buffalo  
Fuente: Ponca, 2013

Estos ejemplos explicitan claramente cómo la percepción del indio genérico desarrollado por Colón, enunciado en el apartado anterior, tiene continuidad en la actualidad. Una controvertida percepción que si en el caso del “indio” no parece llamar mucho la atención, cuando nos referimos a otros pueblos y los tildamos con concepciones genéricas como chinos, negros, etc., no parecen ser muy gentiles y su solo uso ya nos provoca, como mínimo, una extraña perturbación.

Si esta consideración es válida, ¿por qué cuando lo hacemos para referirnos al primer habitante del *Nuevo Mundo* o a sus descendientes esta extraña designación no parece tan denigrante?

Quede esta consideración a modo de reflexión y pasemos a abordar la cuestión de la desnudez de algunas tribus aborígenes americanas, evidenciada en la Fotografía 1, que nos reporta también a la descripción colombina de 1492. Esa desnudez se suele traducir como sinónimo de atraso o bien de erotismo.

El primer caso nos conduce hacia el tópico de la superioridad del hombre blanco y el atraso o inferioridad del indio, al cual se hará referencia más adelante. En lo concerniente al erotismo, aunque la imagen del indio desnudo haya sido superada por el europeo en lo que atañe a las grandes ciudades, sin duda el apelo sensual de Latinoamérica continua figurando en muchos casos entre los atractivos turísticos, de forma que “el visitante ama el país extranjero de la misma forma que el hombre ama a la mujer,

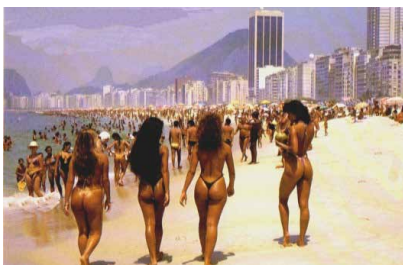
y viceversa” (Todorov, 2007, p. 357). Esta comparación es explicada de la siguiente forma:

El hombre viajero es activo: llega un día, y algún otro día se va; de entre los dos, únicamente tomamos conocimiento de las experiencias y las sensaciones de él; la mujer, al igual que el país extranjero (la mujer por ser extranjera, y el país por estar cargado de erotismo) se dejan desear, dirigir, abandonar (Todorov, 2007, p. 358).

Cabe aclarar que, unas líneas más arriba, está escrito ‘continúa figurando’ en relación al erotismo porque ya existía esa atracción en los primeros momentos de la colonización. Ricardo Herren, en su, como mínimo sorprendente obra *La crónica erótica de América*, sostiene que “la más alta valoración de la mujer en el mundo cristiano estaba íntimamente vinculada a la virginidad, la modestia, el recato [...] Y lo que los españoles encontraban en América, con frecuencia, era exactamente lo contrario: el sexo lúdico, el sexo hedónico, la intranscendencia de las relaciones carnales” (Herren, 1997, p. 52).

En este punto, conviene destacar las descripciones de los autores contemporáneos de Colón sobre las mujeres del *Nuevo Mundo*, las cuales probablemente también hayan contribuido para hacer llegar hasta nuestros días esa imagen erótica de Hispanoamérica. Así, Bartolomé de las Casas comenta que, en Xaraguá, “cada uno de los españoles tenía las mujeres que quería, tomadas por la fuerza o por grado de sus maridos” (Herren, 1997, p. 82-83). Análogamente, Gonzalo Fernández de Oviedo hace alusión a la cacique Anacaona, afirmando que “ella y las otras mujeres de esta isla, aunque con los indios eran buenas o no tan claramente lujuriosas, fácilmente se concedían a los cristianos o no les negaban sus personas” (Herren, 1997, p. 79). Finalmente, para no cansar al lector, el cronista Antonio de Herrera relata que “en las fiestas de los indios [...] se ofrecían las mujeres con tanta prodigalidad y con tanta oportunidad que no bastaba resistir” (Herren, 1997, p. 80).

En lo que concierne a la realidad actual de Brasil, una de las primeras poblaciones que vienen a la cabeza del visitante es Río de Janeiro y, casi de manera inevitable, las playas de Copacabana, con las correspondientes imágenes de cuerpos sugestivos (Fotografía 3).



Fotografía 3. Playa de Copacabana (RJ)  
Fuente: Playasdebrasil, 2013



Fotografía 4. Praia de Cabo Branco  
Fuente: Brasil, 2007

Este modelo parece haberse extrapolado para otras poblaciones más reducidas del país, como João Pessoa, en las que el propio Ministerio de Turismo, a través de sus propagandas y consciente de estos paradigmas extranjeros, lanza también al exterior atrayentes imágenes que el turista espera encontrar (Fotografía 4).

Siendo así, se confirma que

la alteridad del Nuevo Mundo se define más que como una separación espacial (frontera geográfica) de Europa, como un corte entre las formas visibles y conocidas de la naturaleza y las imaginadas (frontera antropológica y cultural). La fractura topológica proyecta una alteridad radical, una posible contraimagen de la realidad inmediata y conocida. De ahí que, desde su descubrimiento, el Nuevo Mundo se aparece como una *isla* de sugerentes alusiones simbólicas, donde pueden proyectarse los mitos y las representaciones alternativas de *otros mundos posibles* fundantes de la utopía (Ainsá, 1998, p. 55)

Cuando las tribus indígenas, desplazadas por las ciudades, aparecen reflejadas en la imagen que un país transmite al exterior, su apariencia parece remitirnos al concepto de ‘lo raro’ o ‘lo exótico’ (ya no monstruado, como antaño), que siempre resulta enigmático y atrayente. Se verifica de esta manera que “los mejores candidatos al papel de ideal exótico son los pueblos y las culturas más alejados y más ignorados” (Todorov, 2007, p. 306).

A modo de ejemplo, en el Fitur 2013<sup>4</sup>, podemos encontrar la imagen transmitida a Europa y al mundo por Panamá y Chile, respectivamente, de algunas de sus tribus, que como era de esperar, aparecen semidesnudas, con sus atuendos típicos (Fotografías 5 y 6).

---

4 | Feria Internacional de Turismo celebrada en España y una de las más importantes del mundo.



Fotografía 5. aborígenes de Panamá  
Fuente: Ribalda, 2013a



Fotografía 6. Nativo de Isla de Pascua  
Fuente: Ribalda, 2013b

Pero resulta que, justamente, ésta es una imagen relacionada con el mito de la superioridad de la civilización occidental, como ya ha sido apuntado anteriormente. Como afirma Todorov, “la interpretación primitivista del exotismo es tan antigua como la misma historia, pero recibe un impulso formidable a partir de los grandes viajes de descubrimiento” (Todorov, 2007, p. 307).

Sería pertinente inferir entonces que aún sigue vigente esta doble visión del nativo, exótica por un lado, dado que estos pueblos son utilizados como herramienta para llamar la atención y captar visitantes europeos, y primitivista por otro, ya que a ojos extranjeros, no dejan de parecer de algún modo atrasados respecto al tiempo en que vivimos, probable influencia del mito de “la inocencia, la desnudez, la dulzura aparente de las costumbres, la condición adánica y primitiva” (Ainsá, 1998, p. 74).

En definitiva, llevando en consideración el conjunto de todos los aspectos expuestos, puede concluirse que “las nociones míticas del Paraíso, pagano y cristiano, ayudan a componer y a fijar la imagen del Nuevo Mundo” (Ainsá, 1998, p. 14).

#### 4. Conclusión: viaje al futuro (Mímesis III)

La Carta del Almirante, que en su día no tendría otra misión que la de ofrecer una interpretación subjetiva de las tierras en las que éste

desembarcó, ha pasado a formar parte del conjunto de textos de la literatura colonial.

La progresión de estas imágenes sobre los diferentes aspectos de América Latina dependerá una vez más de la historia y de los cambios significativos que en ella se produzcan.

Sin embargo, aunque la esperanza es lo último que se pierde, como afirma un dictado popular, es difícil imaginar que estas nociones cambien rápidamente después de algo más de 500 años conviviendo con ellas.

Siendo conscientes de esta situación, quizá sea el momento de estimular las conciencias para abandonar los viejos paradigmas y ceder el espacio necesario para el surgimiento de nuevas utopías, a través de las cuales se consolidase una América, no como continente de futuro, sino como el continente del presente que debería ser.

## Referencias

AINSÁ, F. De la Edad de Oro a El Dorado: *Génesis del discurso utópico americano*. México: FCE. 1998.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria de Indústria, Comércio, Turismo, Ciência e Tecnologia. *Paraíba. Para conquistar você*. Paraíba: 2007. il.

COLÓN, Cristóbal. Carta a Luis de Santangel. 15 de febrero de 1493. En: VARELA, Consuelo. *Cristóbal Colón: Textos y Documentos Completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

HALCON Viajes. *Cruceros por el Caribe*. il. Disponible en: <<http://cruceros.halconviajes.com/crucerosweb/busca-cruceros?fechaIni=01/02/2012&fechaFin=01/11/2013&zona=102&muestraPagina=20>>. Acceso a 19 feb. 2013.

HERREN, Ricardo. *La conquista erótica de las Indias*. Barcelona: Planeta, 1991.

JUNG, C. G. *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós, 1995.

JURADO-CENTURIÓN, Juan Ignacio. O processo mimético, na visão de Paul Ricoeur, na Literatura dos Cronistas de Índias. Uma abordagem crítica da “Carta de Colombo” e do “Diário de Colombo”. In: BORA,



- Z. M.; RODRIGUES, H. *Viajantes, Náufragos, Piratas, Exilados e Escravos*. João Pessoa: Editora UFPB/UFPB Virtual, 2011.
- PASTOR, B. *Discurso narrativo de la conquista de América*. La Habana: Casa de las Américas, 1984.
- PONCA: Chief Standing Buffalo. il. Disponible en: <<http://ushistoryimages.com/ponca.shtm>>. Acceso a: 10/05/2013.
- PLAYASDEBRASIL. *Praia de Copacabana - Rio de Janeiro - Brasil*. Imagen 3. il. Disponible en: <<http://www.playasdebrasil.net/2012/08/praiade-copacabana-rio-de-janeiro.html>>. Acceso a: 15/05/2013.
- RIBALDA, Ricardo. Belleza y folclore en el stand de Panamá. In: *FITUR 2013, planifica tus viajes*. 21 ene. 2013a. il. Disponible en: <<http://mundoporlibre.com/2013/01/fitur-2013-planifica-tus-viajes.html>>
- RIBALDA, Ricardo. Nativo de Isla de Pascua. In: *FITUR 2013, planifica tus viajes*. 21 ene. 2013b. il. Disponible en: <<http://mundoporlibre.com/2013/01/fitur-2013-planifica-tus-viajes.html>>.
- TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. 9 ed. México: Siglo XXI, 1998. p. 13-58.
- TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los Otros*. Reflexión sobre la diversidad humana. 5 ed. México. Siglo XXI, 2007. p. 305-399.
- VARELA, Consuelo. *Cristóbal Colón: Textos y Documentos Completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- VASQUEZ, Pedro Karp. Índios da tribo Meinaco no Pará. 1894. En: *O Brasil na fotografia oitocentista*. São Paulo: Metalivros, 2003. il. Disponible en: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Indios\\_para\\_1894\\_00.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Indios_para_1894_00.jpg)>

# LA LEYENDA NEGRA Y LA LEYENDA ROSA:

## UNA VISIÓN CONTRASTIVA DEL DISCURSO EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA

*Dayse Alexandre Evangelista Almeida de Souza*  
*Orientador: Juan Ignacio López*

El doce de octubre de 1492, es el primer momento que culturas distintas llegan a América, Don Cristóbal Colón intentaba hacer un camino distinto para llegar a las Indias, pero no imaginaba<sup>1</sup> que luego encontraría una tierra desconocida por todo el mundo europeo, más tarde estas tierras fueron llamadas por los españoles de Nuevo Mundo. Con esto, hubo en aquella época muchas discusiones al respecto de quién iba a colonizar las nuevas tierras. A Roma le interesaba que la colonización fuese hecha por los países católicos romanos, entonces, el papa dio el poder de colonización de América a España y a Portugal, solamente a estos países, y ningún otro. Por lo tanto, las otras potencias (Francia, Inglaterra, Holanda, Alemania...) también querían participar de la conquista y dominar alguna parte de las nuevas tierras. Pero Roma no aceptó, a partir de entonces, empezaron a surgir los distintos discursos a respecto de la conquista, por un lado el discurso negativo, generalmente hecho por los países que querían participar del dominio de aquellas tierras, criticando los españoles, por otro lado, los discursos positivos, hecho en general por los españoles, hablando del bien que estaban haciendo por aquella tierra, y sobre todo a los indígenas.

---

1 | Algunos críticos creían que Colón ya imaginaba que habían nuevas tierras desconocidas, porque sus viajes fueron basadas al principio en los diarios de Marco Polo, que supuestamente ya había pasado en América, sus descripciones influyó demasiado en las producciones de las cartas de Colón a Corona española.

Más tarde, los discursos recibieron nomenclaturas, para los rasgos negativos fueron denominados como Leyenda Negra. Mientras que los rasgos positivos fueron denominados como Leyenda Rosa. Ambas sirvieron para explicar el carácter del descubrimiento, conquista y colonización de América. La Leyenda Negra fue difundida desde la época colonial por los escritores que se basaron en los informes del Frey español Bartolomé de Las Casas. Esta leyenda se construyó a partir de forma subjetiva, porque, no era la intención de Bartolomé crear discusiones negativas de España, sino que denunciar lo que ocurriera en América, los malos tratos y la exploración de los indios. Segundo Manchego (2009) “solamente se consideraban y se resaltaban, muchas veces exagerando los hechos que significaban desprestigio para España, con el fin de desacreditarla y precipitar la crisis del Imperio Español”. Es evidente que por detrás de la Leyenda Negra, que criticaba la colonización española, también había intenciones de las grandes potencias europeas en aspirar y desplazar a España y Portugal del control de los mares y eliminarla del dominio comercial. Por tal razón, esta Leyenda fue un factor de gran influencia en la época de la crisis del Imperio Español. Como ya he dicho anteriormente, en oposición a esta leyenda, surgió la Leyenda Rosa, que pretende tornar noble la conquista y la colonización de América, destacando, sin ninguna crítica, los acontecimientos repletos de virtudes y exaltando la lengua castellana, la evangelización de los indígenas, la raza y la civilización que España llevó al Nuevo Mundo. Por lo tanto, la Leyenda Rosa sólo destaca las bondades de la colonización española, deformando muchas de las veces los malos hechos sobre los indígenas.

En este trabajo, voy a intentar hacer un contraste entre los dos discursos, el negativo y el positivo, también voy a analizar la construcción discursiva basada en la literatura de aquella época hasta los días de hoy, observando como la literatura se pone al servicio de una causa. Analizaré algunos críticos que vivieron el momento llave de la conquista, como también algunos más contemporáneos. Unos que describen la colonización con una visión positiva, mientras que otros con una visión más negativa. Algunos de ellos son: Bartolomé de Las Casas, Gormara y Cristóbal Colón, que escribieron algunos textos considerados literarios, son más cercanos de la época de la Conquista. También algunos críticos como: Judería, Octavio Paz, José Morales, Juan Carlos entre otros.

## La leyenda negra

La Leyenda Negra se refiere a discursos negativos referentes a la Conquista de América. Generalmente, son hechos por extranjeros que criticaban las acciones de los españoles sobre los indígenas y las nuevas tierras. Habla que los españoles trataban los indígenas de forma cruel y terrible, también que ellos sólo querían obtener de las riquezas del Nuevo Mundo.

La expresión y el concepto “Leyenda Negra” fue creado por el historiador español Julián Juderías; en 1913 publicó un libro con esta nomenclatura, que hasta hoy sirve como base para varias investigaciones al respecto del tema discutido. En su libro, Juderías habla que:

Por leyenda negra entendemos el ambiente creado por los fantásticos relatos que acerca de nuestra patria han visto la luz pública en todos los países, las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos y como colectividad, la negación o por lo menos la ignorancia sistemática de cuanto es favorable y hermoso en diversas manifestaciones de la cultura y el arte, las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado contra España, **fundándose para ellos en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad.** (JUDERÍAS, 1997, pag.23)

Es posible analizar que el propio creador del término no veía que las hazañas hechas por los españoles contra los indígenas en la conquista de América fueron desagradables, es decir, él creía que los discursos de denuncia eran demasiado exagerados, que eran mal interpretados y que las acusaciones tenían siempre un rol favorable para los otros países. Además, él creía que las acusaciones eran estereotipos, o sea, son parte inherente de la conciencia nacional. También los discursos formaban parte de las manifestaciones que influyeron en el comportamiento de la sociedad. Los hechos y las acciones no son realizados a partir de la realidad, sino, a partir de la imagen que de ésta se tiene. Juderías no aclara su intención vindicatoria, sino intenta negar la opinión según la cual, considerando las calidades que comúnmente se tienen por civilizadas, los españoles no serían superiores a otros pueblos.

Segundo Juderías, la mayoría de los críticos que hablaron sobre las hazañas de España en el periodo de la colonización fueron los extranjeros, él cita en su texto una lista con varios nombres de críticos de aquella época. También dijo que es necesario que los españoles se basen en estos críticos

para conocer su propia historia, pues estos escritores estudiaron su cultura con más entusiasmo que ellos mismos y la historia local es escasa.

[...] los estudios antes enumerados en las grandes obras de conjunto que aspiran á reflejar la evolución política, literaria, religiosa, económica ó artística de los pueblos modernos; en el libro de Forrest (i), en el de Draper (2), en el de Buckle (3), en el de Sergi (4), en el de Vallaux (5), en el de Rátzel (6), en el de Friedrich (7), en las lecciones de Guizot (8), en las enciclopedias y en los manuales más útiles y más difundidos. En todos ellos se habla poco y mal de España. Han perdido, pues, lastimosamente el tiempo cuantos acerca de nuestra Historia han escrito en sentido favorable, y si no favorable, equitativo. Impera la leyenda. (JUDERÍAS, 1997, pag.32)

Juderías también cita dos grandes escritores importantes en la creación del discurso negativo de España, y que contribuyeron de forma activa a la construcción de la Leyenda Negra Antiespañola. El primero, es el holandés Guillermo de Orange, que se convirtió en Príncipe de Orange, mas tarde se unió a la tropa contra la corona española, porque estaba insatisfecho con la falta de poder político de la nobleza holandesa. Escribió varios textos contra Felipe II, acusándole de varios crímenes graves. Su obra más conocida es "*Apologie ou Defense du très illustre Prince Guillaume*". Con esto, muchos escritores actuales aún se basan en el discurso de Orange para construir sus visiones.

[...] la leyenda creada hace tres siglos por Guillermo de Orange, corregida y aumentada por nuestros enemigos políticos y religiosos y exagerada más tarde por el desdén que inspiró á todas nuestras lamentables decadencias, perdura en la mente de nuestros contemporáneos. (JUDERÍAS, 1997, pag.3)

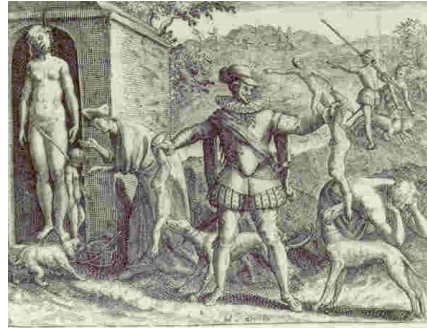
Otro escritor que Juderías cita es el Antonio Pérez, que escribió "*Relaciones*", una obra que fue publicada en Londres en el año 1594. Pérez también hace críticas personales contra Felipe II, acusandole de asesinar personas y practicar acciones crueles, además.

Entre los pocos ejemplos que registra la Historia, tal vez ninguno, de pueblos que á sí mismos se combatan y desprecien, el más notable, á no dudarlo, es el que ha dado España. En el siglo XVI, **Antonio Pérez, con sus Relaciones y sus Cortas (i), contribuyó á la formación de la leyenda para vengarse de Felipe II [...]** (JUDERÍAS, 1997, pag.38)

Antonio Pérez creía que la medida que el poder español crecía en Europa, se extendía con Felipe II la leyenda negra.



Fuente: Theodor de Bry. 2013



Fuente: Theodor de Bry. 2013

(Representación de la Leyenda Negra Antiespañola. Ilustra matanzas de indígenas americanos por los españoles. Imágenes de Theodor de Bry, lo cual se basó en el discurso de Bartolomé de Las casas.)

En seguida vamos a analizar algunos rasgos del discurso de Bartolomé de Las Casas. Él fue uno de los primeros freys que empezó a informar a la corona española la situación que ocurría en América y uno de los más criticados hasta hoy, fue conocido como el “Protector de los indios”, porque en sus cartas había muchas denuncias sobre los malos tratos que los españoles practicaban contra los indígenas. Escribió “La brevísima relación de la destrucción de las Indias” encargada de los asuntos sobre las Indias.

[...] estas ovejas mansas y de calidades susodichas, por su hacedor y creador así dotadas, entraron los españoles, desde luego que las conocieron, como lobos y tigres y leones cruelesísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho que cuarenta años a esta parte hasta hoy, y hoy en este momento lo hacen, sino **despedazarlas, matarlas, angustiarlas, afligirlas, atormentarlas y destruirlas por las extrañas y nuevas y varias, y nunca otras tales vistas ni leídas y oídas, maneras de crueldad [...]** Entraban en los pueblos, ni dejaban niños, ni viejos, ni mujeres preñadas, ni paridas que no desbarrigaban y hacían pedazos, como si dieran en unos corderos metidos en sus apriscos. Hacían apuestas sobre quien de una cuchillada abría un hombre por medio, o le cortaban la cabeza de un piquete, o le descubrían las entrañas. Tomaban las criaturas de las tetas de las madres por piernas, y daban de cabeza con ellas en las piernas, y daban de cabeza con ellas en las

peñas. Otros daban con ellas en los ríos por las espaldas, **riendo y burlando** [...] Yo vi de todas las cosas arriba dichas, y muchas otras infinitas. Y porque toda la gente que huir podía se encerraban en los montes y subían a las sierras, huyendo de hombres tan inhumanos, tan sin piedad y tan feroces bestias, extirpadores y capitales enemigos del linaje humano, enseñaron y amaestraron lebreles, perros bravísimos, que en viendo un indio le hacían pedazos en un credo, y mejor arremetían a él y le comían que se fuera un puerco [...] **hicieron ley ente sí, que por un cristiano que los indios matasen, habían los cristianos de matar cien indios [...]** (LAS CASAS, s.d )

El discurso de Bartolomé de Las Casas muestra lo ocurrido de forma aparentemente terrible, en sus palabras hay terror, injusticia y mal trato. Es posible analizar a partir del discurso de Bartolomé que los indígenas sufrieron muchas injusticias, él las describe de forma muy detallada. Los soldados no solo practicaban acciones malvadas contra los indios, sino también se reían, burlando de la situación. Los indígenas no podían defenderse de esta situación, porque si ellos matasen algún soldado, en troca, los otros soldados mataban cien indios. En resumen, la conquista de América, fue para los pueblos locales un facto muy cruel, porque además de transformar a la gente en verdaderos esclavos, sin compasión, también explotaban todo lo posible de las tierras.

## La Leyenda Rosa

La Leyenda Rosa se caracteriza por el uso de discursos positivos referentes a la Conquista de América hecha por los españoles. Generalmente, habla que los españoles hicieron actos buenos a los indígenas y a las nuevas tierras, como evangelizar a los indígenas, enseñar algunas lenguas (español y latín) entre otros actos.

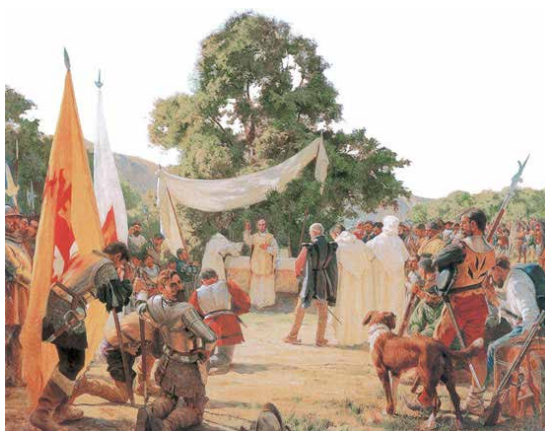
La visión positiva de las nuevas tierras empieza por su descripción construida a través de las cartas de Don Cristóbal Colón a la Corona española, en sus palabras, es posible analizar que él vende a los europeos una América como un paraíso increíble y llena de hombres buenos y amables, es decir, en su descripción de las tierras sólo hay aspectos convenientes y favorables a la corona, ya que él quería afianzar su fama como grandioso comerciante.

[...] porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que era gente que mejor se libraría a Nuestra Santa fe con Amor que no por fuerza [...] Mas me pareció que era gente muy pobre de todo.

[...] Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía. Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían. (COLÓN, 1992)

La intención de Colón no fue sólo mostrar los rasgos positivos de las nuevas tierras, sino también presentar a los Reyes Católicos las almas que vivían allí, entonces, había en su discurso una intención implícita por parte de Colón, que era mostrar a sus financiadores que el viaje que él hizo, tuvo mucho más éxito de lo que esperaban. Pesamos que la visión que él describió no fue lo que en verdad creía, sin embargo, presenta los indígenas como una gente que convertiría fácilmente a la Santa Fe, que es un punto muy favorable a la corona española. En pocas palabras, el retrato idealizador que Colón hace de los indios es maravillosamente “rosa”, construye una imagen a servicio de una causa.

Más tarde la conquista de América cambia a una realidad muy dolorosa y cruel, así mismo, los españoles intentan amenizar las acciones contra los indígenas, además, de buscar justificativa para los hechos, es a partir de entonces que crean el concepto de la Guerra justa.



Fuente: Karla. 2011

(Imagen que Representa La Leyenda Rosa. Ilustra la evangelización de los españoles sobre los indígenas americanos.)



El español Francisco López de Gormara fue un eclesiástico que escribió varias crónicas sobre la Conquista del México, incluso él nunca fue al Nuevo Mundo, pero basó sus relatos en las cartas de Hernán Cortés. Gormara es uno de los principales seguidores de la Leyenda Rosa, él escribe sus textos defendiendo la causa de los conquistadores y habla con una visión positiva de las hazañas hecha por los españoles.

Diéronle bestias de carga para que se carguen; y de lana para que se vistan, no por necesidad, **sino por honestidad**, si quisieren; y de carne para que coman, ca les faltaba. **Mostrarónles el uso del hierro y el candil con que mejoran la vida.** Hanles dado moneda para que sepan lo que compran y venden, lo que deben y tienen. **Hanles enseñado latín y ciencias**, que calen más que cuanta plata y oro les tomaron; **porque con letras son verdaderamente hombres**, y de la plata no se aprovechaban mucho ni todo (GOMARA, 2001, pág. 329)

En el discurso de Gormara es posible analizar que sólo hay rasgos positivos en las descripciones de las acciones hechas por los españoles en la Conquista del Nuevo Mundo. Muestra que los actos fueron hechos no por necesidad, sino por honestidad, o sea, los españoles eran personas buenas, que llevaron enseñanza fundamentales a los indígenas como por ejemplos el uso del hierro, además, enseñaron lenguas y ciencias.

Octavio Paz es un mexicano que fue considerado como uno de los grandes escritores del siglo XX, es visto como un de los mayores poetas hispánicos de todos los tiempos. Escribió “El laberinto de la soledad”, que es una obra fundamental para comprender los caracteres de los pueblos mexicanos, también es una crítica a lo ocurrido justificando las acciones de los españoles.

Así, en diversas obras didácticas aparecen justificadas o atenuadas las consecuencias que tuvieron para la población autóctona de Hispanoamérica las guerras de conquista y la imposición de una nueva cultura y un nuevo orden social. Resonancias de ese discurso se encuentran en manuales sobre América Latina editados en España (Quesada 2001; Vázquez & Díaz 2000 apud PIÑEYRO, pág. 2)

Juan Piñeyro (que es un analizador de la obra de Octavio Paz) observa el ensayo de Octavio Paz como siendo unas de las obras que justifica las consecuencias que tuvieron en la Conquista de América para la población Hispanoamericana, además de justificar las consecuencias de las guerras en

la conquista, también defiende que las hazañas ultramarinas de los españoles fueron parte del movimiento histórico renacentista. Por lo tanto, en esta la obra de Octavio Paz (*El laberinto de la soledad*) es posible analizar algunas justificativas de la Leyenda Rosa, y observar porque el discurso positivo de las potencias colonialistas europeas ha tenido diferentes variantes con el correr de los años.

Gracias a la religión el orden colonial no es mera superposición de nuevas formas históricas, sino un organismo viviente. Con la lleve del **bautismo el catolicismo abre las puertas de la sociedad** y la convierte en un universal, abierto a todos los pobladores [...] **Es cierto que los españoles no exterminaron a los indios** porque necesitaban la mano de obra nativa para el cultivo de los enormes feudos y la exploración minera. Los indios eran bienes que no convenía malgastar. (PAZ, 1995, pág. 42)

A partir de la cita arriba, es posible analizar la visión de Paz y su justificación referente al rol de la Iglesia católica en la conquista de América. Es una visión en partes positiva de la tarea de los misioneros, quienes posibilitaban el sacramento cristiano a los habitantes. Además, él habla que los españoles no mataron a los indígenas, justifica esta afirmación de manera no tan positiva, pero, dijo que a los españoles no les convenían malgastar a los indígenas, porque necesitaban su trabajo.

Otro punto de cuestión es que Paz no habla del tema de mayor destaque en la conquista de México, el *suicidio* de los mexicas “Una parte del pueblo azteca desfallece y busca al invasor. La otra, sin esperanza de salvación, traicionada por todos, escoge la muerte” (PAZ, 1995, pág. 35). Él Muestra que los indígenas no tenían esperanza de salvación, y por esto, preferían la muerte, pesamos que a la gente no elegía a la muerte, sino murrían porque eran asesinadas.

El fraile franciscano español Bernardino de Sahagún, también fue un personaje importante en la historia de la conquista de América. Él fue a América para estudiar la cultura de los Mexicas, escribió varias obras en náhuatl, sus documentos son los más importantes sobre la reconstrucción de la historia de México antiguo. En su “Historia general de la Nueva España” es posible analizar en su discurso algunos rasgos referentes a la visión que él tenía sobre los indios.

[...] ni conviene se descuiden los ministros de esta conversión, con decir que entre esta gente **no hay más pecados** que borrachera, hurto y carnalidad, **porque otros muchos pecados hay entre**

**ellos muy más graves y que tiene gran necesidad de remedio.**  
Los pecados de la idolatría y ritos idolátricos, y supersticiones idolátricas y agüeros y abusiones y ceremonias idolátricas, no son aún perdidos del todo. (SAHAGÚN, 2001, pág. 49)

Para Sahagún, los indígenas son criaturas pecadoras, pero, piensa que hay salvación para ellos a pesar de vivieren una vida de idolatría, Sahagún cree que es necesario evangelizarlos. En este discurso hay rasgos negativos, porque habla de esta gente sólo a partir de una visión no tan agradable, sin ningún destaque a sus cualidades. Pero, también hay rasgos positivos, pues él relata que hay esperanza para esta gente. Consideramos que esta narración hace parte de la construcción indirecta de la Leyenda Rosa, pues es posible analizar que hace parte de una justificación para la evangelización de los indígenas. Los españoles consideraban que los indígenas eran bárbaros y los europeos civilizados. Con esto, era necesario evangelizar los pueblos que habían en el Nuevo Mundo

### **Consideraciones finales**

En el desenvolver de este trabajo, discutimos el discurso de la Leyenda Negra y de la Leyenda Rosa en la Conquista de América. La primera son opiniones contra los españoles e sus actos, abordando los aspectos sanguinarios e inhumanos de la conquista, las masacres, las violaciones, los engaños, el esclavismo y etc. La segunda son justificativas generalmente hechas por los españoles, abordando los aspectos desde un punto de vista más suave, adonde los españoles enseñaron la lengua y evangelizaron a los indígenas.

Es posible observar que el discurso narrativo a favor de una causa es relativamente importante para la construcción de las creencias, en otras palabras, en la descripción de nuestra historia, tenemos que estudiar a partir de una visión crítica de los hechos, pues, en algunos textos es posible analizar factores positivos, mientras que en otros hay factores negativos. En el caso de la Conquista del Nuevo Mundo ocurre lo mismo, hay textos que describen las acciones de los españoles favorable para ellos y terrible para los indígenas, sin embargo, hay otros que describen lo ocurrido con rasgos muy favorable a todos.

Por fin, después de analizar el Discurso de la Conquista de América, se puede concluir que las críticas narrativas a respecto de los actos de España

sobre América repercuten hasta los días de hoy. En las escuelas se estudian los acontecimientos de esta época de forma más neutra, o sea, en los libros didácticos hablan de la Conquista como que “Cristóbal Colon descubrió América”, sin hacer ninguna crítica a lo ocurrido, pero en este punto, podemos decir que “Cristóbal no descubrió América”, sino, se apoderó de la situación de los americanos y reconstruyó inventando un Nuevo Mundo, con el objetivo de crear un ambiente distinto de la España, que estaba pasando por un momento de “crisis” en aquella época.

## Referencias

- BRY'S, Theodore. *Illustrations for Bartolome de Las Casas'*. Disponible en <http://www.lehigh.edu/~ejg1/doc/lascasas/casas.htm> Accedido en: 02 de Abril de 2013.
- COLÓN, Cristóbal. *Diario. Relaciones de viajes*. Madrid: Sarpe, Biblioteca de la historia, 1992.
- GÓMARA, López de Francisco. *La conquista de México*. Madrid: Austin, 2001.
- JUDERÍAS, Julián, *La Leyenda Negra*, Salamanca, 1997
- Karla. *Chile-History*. Disponible en <http://chile-history.blogspot.com.br/2011/04/la-conquista-de-chile-y-el-sometimiento.html> Accedido en: 02 de Abril de 2013.
- LAS CASAS, Bartolomé de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Sarpe, Biblioteca de la Historia de España, 1986.
- LOPEZ, Fernández Justo. *La Leyenda Negra y La Leyenda Rosa* <<http://hispanoteca.eu/LandeskundeLA/Leyenda%20Negra%20y%20Leyenda%20Rosa.htm>> Accedido en: 05 marzo de Abril de 2013.
- MANCHEGO, José Morales. *Dos leyendas sobre el descubrimiento, conquista y colonización de América* (i),2009. Disponible en <<http://luzmasonica.blogspot.com.br/2009/06/dos-leyendas-sobre-el-descubrimiento.html>> Accedido en: 05 marzo de 2013.
- PASTOR, Beatriz. *Discurso narrativo de la conquista de América*. Ciudad de la Habana: Casa de las Américas, 1983.

Paz, Octavio (1995). *El laberinto de la soledad*. Edición de E. M. Santí. Cátedra. Madrid.

PIÑEYRO, Juan Carlos. *La leyenda rosa en el laberinto de Octavio Paz*. Universidad de Uppsala Disponible en <http://www.naua.se/Mexico07/Pub/Ponencias.php> Accedido en: 05 marzo de 2013.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de. *Historia General de las cosas de Nueva España*. Col. Cronistas de América. 2 Vols. Madrid: Dastin Historia, 2001.

ZAVALA, María Teresa Cortés *La Leyenda Rosa y la Leyenda Negra en la historia de América (Algunas reflexiones)*, Latina Disponible en [http://tzintzun.iih.umich.mx/num\\_anteriores/pdfs/tzn17/historia\\_cultural\\_liberacion.pdf](http://tzintzun.iih.umich.mx/num_anteriores/pdfs/tzn17/historia_cultural_liberacion.pdf) Accedido en: 15 marzo de 2013.

DIÁSPORA E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS:  
AMBIGUIDADE LINGUÍSTICA E PERTENCIMENTO  
IDENTITÁRIO EM MARGALIT MATITIAHU, DE ISRAEL

*Eidson Miguel da Silva Marcos  
Amarino Oliveira de Queiroz*

Sabe-se que o fenômeno da Hispanidade veio se revelando historicamente como fruto de uma série contínua de trânsitos culturais diversos, em que também sua tentativa de definição conceitual se desloca para além dos limites geopolíticos consolidados nas experiências peninsular ibérica e hispano-americana. Pelo exposto, pretendemos desenvolver nesta comunicação um registro sucinto de experiências hispânicas outras, presentes, por exemplo, no Oriente Médio e sua relação com outras alteridades culturais. Para tanto, recortaremos o caso da literatura israelense contemporânea produzida em judeu-espanhol e ilustrada por algumas investidas poéticas da escritora e tradutora Margalit Matitiah, cujo pertencimento identitário e expressão estética e linguística transitam entre heranças culturais seculares, nomeadamente a judeu-espanhola e a hebraica, matérias primas de uma poética original, multifacetada e polifônica.

Bem a propósito, ao tratar da manutenção do castelhano medieval como idioma de comunicação e de sua expressão literária dentro e fora do contexto israelense, a escritora e especialista em língua e literatura sefardita Paloma Díaz-Más (2005, p. 241) assevera que

Asentados en un entorno no hispanohablante (como el Oriente mediterráneo o el norte de África), los sefardíes conservaron el uso del español como lengua de comunicación y literaria hasta las primeras décadas del siglo XX. Su literatura estuvo compuesta por una variedad de géneros, que van desde las traducciones de la Biblia hasta la poesía estrófica, los comentarios bíblicos, los tratados de moral, la novela, el teatro o el periodismo. Y también, cómo no, por la literatura de transmisión mayoritariamente oral

(cuentos, canciones, romances); géneros que ya existían en la España medieval y que entre los sefardíes pervivieron, conservando temas antiguos e incorporando a lo largo de los siglos temas y motivos nuevos, de creación propia o tomados de la literatura de los pueblos con los que los judíos de origen hispánico convivían.

Antes de apresentar outros dados que porventura possam sinalizar e contribuir para a ampliação desse debate em particular, gostaríamos de tecer um breve comentário a respeito da atual situação do antigo idioma de Cervantes em diferentes zonas da África, da Ásia e da Oceania. Sabe-se que, neste último continente, o espanhol aparece ao lado do autóctone rapa nui na ilha de Páscoa, território controlado pelo Chile que já contava com sistema de escritura próprio, conhecido como rongorongo, bastante anterior à chegada dos colonizadores europeus. Ainda no espaço da Oceania o castelhano exerceu influência sobre o chamorro, língua cooficial em Guam, arquipélago das Marianas, originando cerca de 70% de seu léxico. A ilha de Guam constitui, aliás, um antigo território colonial espanhol na Micronésia, atualmente controlado politicamente pelos Estados Unidos da América. Contando com expressões literária, cultural e artística próprias, o chamorro é considerado, pois, um idioma misto, de base austronésia e malaio-polinésia, com forte influxo hispânico.

Quanto aos continentes africano e asiático, também se pode falar de uma secular, porém invisibilizada presença cultural e linguística hispana. Na África, apesar da pouca expressividade numérica como idioma oficial, o castelhano estende-se como língua de comunicação, de ensino e de literatura por vários espaços arabófonos, francófonos e bantófonos, relação de influência que vai se repetir em alguns países da Ásia. Destacando-se através da arquitetura, do artesanato, da dança ou de uma predominante religiosidade católica que mantém, inclusive, entre outras características o ritual da crucificação durante a Semana Santa, a questão identitária hispânica revela algumas complexidades do ponto de vista linguístico nas Filipinas. Presente como idioma cooficial até o ano de 1987, o castelhano se prepara para retornar a esta condição ao lado do tagalo e do inglês naquele país asiático, muito embora tenha resistido como importante língua de literatura e, em certas regiões do arquipélago, tenha contribuído para a formação de alguns crioulos de base espanhola, como é o caso do chabacano, bastante utilizado até hoje, que conta com expressão literária própria. As Filipinas e Israel constituiriam, assim, os dois principais espaços de interesse no que diz respeito à pesquisa de intenção hispanista dentro do continente asiático.

Retomando a particular experiência de Israel, é sabido que além de o castelhano figurar como língua de comunicação diária junto ao expressivo segmento representado pelos migrantes judeus oriundos da antiga América de colonização hispânica, merecerá destaque nesta nossa apreciação o idioma ladino, espanhol serfadita ou djudeo-espanyol, como é mais conhecido. Neste sentido, torna-se conveniente referir que, de acordo com o que sinaliza o historiador israelense Abraham Haim (2012, pp.523-524),

el pueblo de Israel se caracterizó a lo largo de su historia por el empleo de múltiples idiomas. Muchas causas motivaron este hecho inusitado; la diáspora es indudablemente la principal. Dos milenios estuvieron los judíos dispersos entre las naciones del planeta. Paulatinamente, la cultura hebrea recibió los aportes de otras culturas. A pesar de que los judíos se mantuvieron siempre unidos merced a su fe, y aunque en algunos casos estuvieron concentrados en *ghettos*, no pudieron evitar esa penetración. (...) Los largos siglos de convivencia judía en la *Sefarad* medieval han dejado el judaísmo sefardí impregnado de rasgos hispánicos, el más notable de los cuales es la lengua.

O espaço geográfico do Estado de Israel interessará, portanto, no que tange à ocorrência e manutenção em seu território de uma expressão literária baseada na língua ladina, originada no castelhano medieval e cultivada pelos judeus expulsos da Península Ibérica no final do século XV pelos reis católicos Isabel de Castilha e Fernando de Aragão. Cerca de cem mil deles foram forçados a deixar o território espanhol em virtude de uma política de salvaguarda da religião católica.<sup>1</sup>

Esses sefarditas expulsos acabaram protagonizando um movimento diaspórico que se estendeu por terras do norte da África, Portugal, Itália,

---

1 | De acordo com a pesquisadora Rosa Moro de Andrés (2008), “Sefaradim en hebreo significa españoles y el término hebraico Sefarad, España, que aparece por primera vez en el versículo 20 del único capítulo del libro más corto de la Biblia, Sefer Ovadiá o libro de Abdías”.. Os sefarditas são “ los miembros de las comunidades judías de la península o que salieron, antes y después, de la expulsión en 1492. Hoy en día, por extensión y en función de antiguos contactos culturales y de la relativa comunidad de ritos, se denomina sefardíes a todos, o casi todos los judíos no asquenazíes, especialmente los de Oriente y el Magreb. En el Israel de hoy, el término mizrajim, o judíos orientales, se contrapone al de azquenazim, englobando a los taimanin, o yemenitas, falashas o etíopes, iraquim o originarios de Irak, parsim o iraníes o marrokaím y otros, de los cuales sólo una minoría son sefardíes. Consciente o inconscientemente, interesada o accidentalmente, por razones fundamentalmente económicas y políticas, en Israel los sefaradim se han diluido en el concepto geográfico, cultural, político y social de mizrajim, judíos orientales, no azquenazim.”.



Holanda, Sul da França e Império Otomano, ampliando o raio de expressão do idioma judeu-espanhol. Ainda segundo Haim (2012, p. 524),

Cuando vivían en tierras de España, los judíos solían escribir el español con letras hebreas. El ladino se escribió generalmente en caracteres hebreos; de ahí que haya sido influenciado por gran variedad de temas hebraicos, en tanto que ha sido significativa la influencia de la literatura hebrea en la misma literatura española.

A necessidade de utilização dos romances locais para a comunicação por parte dos sefarditas, o uso restrito do hebraico por parte da comunidade judia, a necessidade de tradução dos textos sagrados para o castelhano propiciaram o surgimento do judeu-espanhol. Assim, a respeito do espanhol arcaico que falavam, com a inserção dos sefarditas nos territórios pós-expulsão e de acordo com as observações de Aléxia Duchowny,

Apesar de as comunidades serem fechadas e bastante unidas, o contato com os vizinhos falantes do turco, grego, sérvio, croata, italiano, romeno, búlgaro, albanês, etc. influiu neste espanhol arcaico, composto por uma base de castelhano com elementos de outras regiões da Espanha, que se desenvolverá em uma língua com características fonológicas e gramaticais próprias. Devido à quantidade restrita que se tem de dados sobre o século XVII e da quase inexistência de textos, pode-se afirmar que, a partir do século XVIII, já existia uma língua distinta utilizadas pelos sefarditas, diferenciada das outras variantes hispânicas, denominada pela comunidade acadêmica contemporânea de judeu-espanhol. (DUCHOWNY, 2003: 71)

O judeu-espanhol desempenhou inúmeras funções, desde pedagógicas a litúrgicas, e atualmente estaria em vias de restrição de uso (DUCHOWNY, 2003: 73). No norte do Marrocos, entretanto, também se fala uma modalidade de judeu-espanhol, o *hakitia*, que hoje tem quase todos os seus falantes radicados em comunidades judaico-marroquinas de Israel e de outros países (França, Espanha, Estados Unidos, Brasil, entre outros).

A despeito das múltiplas inovações incorporadas em virtude da forte influência dos povos junto aos quais os judeus sefarditas habitaram, sua língua atual apresenta uma correspondência marcante com o espanhol arcaico. Dentre essas correspondências verificáveis podemos destacar a conservação da letra “f”, da distinção entre o “s” surdo e sonoro e entre o “z” surdo e sonoro, a conservação do valor “sh” para “x” e “j”, a conservação de “dj” para “j”, como podemos ver em “Djidio bovo no ay./ Não existe judeu bobo.” (GUIMARÃES, 1997, p. 99), entre tantas outras.

Nessa perspectiva, Israel é o país

onde se nota aktualmente la mas grande aktividad en el kampo del ladino i su kultura, i esto es natural siendo ke aki bive la mas grande komunidad en el mundo de sefaradis de avla djudeo-espanyola. Aunke no tenemos una estatistika ofisiala sovre el numero de los ke forman esta komunidad podemos dizir ke eya es ainda bastante grande para poder tener aktividades ke permeten de mantener esta lengua en vida. (ANDRÉS e SHAUL, s/d, p. 449)

A presença do judeu-espanhol é marcante em várias partes do mundo, sobretudo na Europa, África e Américas, graças ao processo diaspórico empreendido pelas comunidades sefarditas, mas existem mecanismos que, principalmente em Israel, ainda contemplam essa presença como língua de comunicação e de expressão artística, a exemplo de programas de rádio, edição de discos, eventos acadêmicos, publicação de periódicos, páginas na internet etc. Sua expressão literária dentro do contexto israelense está caracterizada por um forte contributo oral, reunindo em seu conjunto elementos de origem judaica e hispânica. De acordo com os estudos de Paloma Díaz-Mas (1986) e Elena Romero (1992), convivem ali gêneros de caráter judio, que correspondem aos gêneros patrimoniais; gêneros de origem hispânica, tradicionais, de transmissão oral; gêneros híbridos, como *as coplas*, e, por fim, os chamados gêneros adotados, ou seja, “aquellos de aparición más tardía, cuya característica fundamental es la influencia occidental que manifiestan”. (DÍAZ-MAS, 1986:133).

Ainda que as perspectivas de futuro para tal atividade pareçam sombrias, alguns investigadores como, entre outros, Rosa María Moro de Andrés e Moshe Shaul (2006-2007), entendem que no campo da criação literária também se nota ultimamente “una aktividad remarkable kon la publikasion de un roman ansi ke ovras de teatro, livros de kuentos i de poezia i mas”. (ANDRÉS y SHAUL, 2006: 450), estendendo o debate na direção do gênero ensaístico. No Brasil, a cantora Fortuna desenvolve já há bastante tempo interessante trabalho baseado na divulgação das coplas tradicionais do cancionero judeu-espanhol interpretadas em ladino, e em Israel escritores contemporâneos como Avner Perez, Matilda Koen Sarano e Margalit Matitiah, entre outros, se expressam tanto em hebraico como em espanhol sefardita, assumindo, através do sujeito literário, sua híbrida identidade cultural.

De origem sefardita e nascido em Jerusalém no ano de 1942, Avner Perez é poeta, pesquisador, filólogo e tradutor, tendo publicado livros de

poesia, ensaios, antologias e outros estudos. Investindo, sobretudo, na releitura do cancionero tradicional, nas lendas, contos e canções populares, Matilda Koen Sarano é considerada uma das mais importantes vozes literárias em judeu-espanhol, destacando-se ainda como professora de judeu-espanhol, ensaísta e contadora de histórias. Já a poeta, narradora, editora e professora de literatura nascida em Tel Aviv Margalit Matitiahú publicou diversos títulos nos dois idiomas, além de realizar a tradução de parte de sua própria obra para o castelhano. Questionada sobre essa condição bilingue e às vezes trilingue de sua expressão artística e literária, Margalit Matitiahú (1997) declarou que

Bivir kon dos lenguas es komo bivir en dos kulturás. Kada lengua traye kon sí maneras diferentes al ekspremir las ideas o al eskrevir las poemas. Komo so nasida en Israel me engrandesí kon dos lenguas ke devinieron mas tardre lenguas de kreasion.

En fakto biven en mí dos existencias, la una israelita y la otra vino de los rutes, de lo pasado, de todo lo que se kolekto en mi mezo mi padre i mi madre. No so repartida, me siento mas rika, porke biven en mí dos kulturás. (...)

Eskribo la poezía moderna, ke se ajunta al kampo de la literatura israelitika kontemporania. No emito las strukturas del tiempo pasado. Puedo decir oy ke la kreasion del Judeo-Espaniol viene de mi interior no solo komo un akto de arebivir la lengua, sino komo una lengua de kreasion ke bive en mi komo el hebreo.<sup>2</sup>

Tendo iniciado sua produção poética fazendo uso da língua hebraica com a publicação dos quatro primeiros livros entre 1976 e 1987, a partir de 1988 Margalit Matitiahú passaria a publicar também em judeu-espanhol, tarefa na qual se reveza até os tempos atuais, expandindo ainda seu interesse investigativo pelos estudos linguísticos, filosóficos e pelo papel da mulher na sociedade, na educação e na política. Alguns dos seus textos poéticos em judeu-espanhol foram musicados e interpretados pela compositora e cantora Suzy ou recitados pela própria autora no registro em CD “Aromas y Memorias”, de 2005.

Mais recentemente, a poeta tem se dedicado também à produção cinematográfica e à narrativa de ficção. De acordo com o especialista em literatura oral de língua espanhola José Manuel Pedrosa Bartolomé (2009, p. 110), Margalit Matitiahú é reconhecida hoje como “la voz poética más original y consistente de las letras judeoespañolas modernas”, por situar e

---

2 | MATITIAHU, Margalit. Porke eskribo en dos lenguas, hebreo i judeo-espaniol. In: **Diario** 16, Madrid, 28 de mayo de 1997.

contextualizar a sua obra no marco da poesia em língua sefardim dos últimos decênios. Pedrosa Bartolomé assegura que

tres son las claves de que vertebran sus versos: la nostalgia, con tintes a veces hasta de planto funeral, del paraíso perdido de las comunidades greco-sefardíes que fueron salvajemente destruidas por los nazis; el amor, vital, sensorial, desbordante, que embarga a la autora, que se eleva (y la eleva) sobre las ruínas del pasado y permite la reconciliación y la vivencia intensamente emotiva y optimista del presente; y la potencia de la palabra (hablada y escrita), que se constituye en hilo conductor, en cemento de unión, en vínculo indispensable entre el ayer que escapa y el hoy que es preciso apurar con la mayor intensidad y la más clara conciencia. (PEDROSA, 2009, p. 111)

uma vez que, ainda segundo o autor,

La poesía de Margalit Matitiahú, sin dejar de ser una poesía culta, madura, meditada, imbuida de lecturas y de saberes, enlaza de manera natural, fluida, depurada, con las emociones más básicas y con los modos más elementales (y quizá por ello más difíciles y comprometidos) de expresarlas. (PEDROSA, 2009, p. 117)

Em criações como “Las palabras”, constante na antologia poética *Canton de Solombra* (2005), podemos perceber que para o sujeito lírico em Margalit Matitiahú as palavras se dispõem como elementos que “No se arugan / en el tiempo”, capazes de estabelecer um fio condutor que une “las sombras del pasado con la luz del presente” (PEDROSA, 2009, p. 111), a partir do qual é possível perceber os vários matizes componentes de sua identidade cultural fluida, híbrida:

|                            |                      |
|----------------------------|----------------------|
| Las palabras               | Y les do vivenza,    |
| Divienen madeshas          | Nacen a ser mi pan,  |
| Las vo despiegando         | Nacen a ser mi vino, |
| Las vo rodeando            | No se arugan         |
| Hasta que piedren su senso | En el tiempo         |
| Locas de no ser.           | De la zona eternel.  |
| Yo las amaso de nuevo      | (MATITIAHU, 2005)    |

A voz lírica em Margalit Matitiahú trabalha com a palavra, com “su senso”, esvaziando-a e dando-lhe novos conteúdos, uma nova “vivenza”.

Chama a atenção para o caráter maleável da língua, da potencialidade da palavra, de sua capacidade de comportar os sentidos que lhe quisermos impingir. Palavra e língua capazes de aglutinar experiências estéticas e culturais diversas e que servem para Margalit Matitiahu cultivar, assim como o amor, a nostalgia e a memória de suas heranças culturais.

Antes de la partensia de tu chiques  
vine madre mía  
a batir enriva la piedra de tu casa eternal  
y desirte que me vo ande se crio tu alma  
ande tu padre planto en ti simiente de poesia.  
Me acerco de tu sufriensa cayada  
y de las piedras que no tienen luz  
ma todo no fue en vano  
vo a murmurar en u oreja de tierra.

(MATITIAHU in “Antes de Arivar a Saloniqui”, 2005)

Percebemos que, através dos versos de “Antes de Arivar a Saloniqui”, o eu lírico procura trazer “Sombras del pasado, voces que van y vienen al más Allá” (PEDROSA, 2009, p. 111), realizando

incursiones por geografías muy diversas, que van desde el León de la España medieval en que la poeta sitúa la cuna de su propia Sefarad sentimental, hasta el Delfos moderno que cabalga, también, entre el ayer clásico y el hoy más actual.” (PEDROSA, 2009, p. 112),

como também podemos constatar uma remissão estética a antigos cancioneros tradicionais hispânicos, a exemplo dos que exploram a metáfora do ambiente rural.

(...)  
A tu puerta, dama hermosa,  
tres arbolitos planté;  
un olivio y un cerezo,  
y la rama de laurel.

Ayer noche fui a tu huerto  
y al arroyo me bajé,  
y en la orillita del agua  
tres clavelitos plante.

A tu puerta plante un pino,  
Y en el pino una cebolla,  
en la cebolla un espejo  
donde se mira mi novia.  
(...)

Aunque no soy labrador  
a labrar me apuntaría,  
a echar un surco derecho  
en el jardín de una niña.

A la tu ventana,  
rosita temprana,  
he de plantar um clavel  
y una rosa catalana.

(MATITIAHU in PEDROSA, 2009, p. 114-115)

Ao tematizar o amor, a nostalgia, a memória, a diáspora, a potência da palavra, as relações entre o passado, o presente e o futuro expressos tanto pelos códigos da voz como pelos da letra, e ao recorrer à ambiguidade linguística para evocar pertencimentos identitários que se situam entre geografias diversas, a poesia de Margalit Matitiahu privilegia a realização de diálogos interculturais que têm como ponto de partida as realidades judaica e hispânica, mas que também sugerem e projetam um auspicioso devir onde, para dizê-lo em judeu-espanhol com palavras da autora (2009), “La memoria se expande,/ deviene velas palpando” e “yo me encolgo en ellas/ entregandome a la direccion/ del corriente futuro”.

## Referências

- ANDRÉS, Rosa María Moro de. “Los Cervantes y los sefardíes: el Instituto Cervantes de Tel Aviv”. In: **Editorial. Iberoamérica Global**, Vol.1, Num.2 Especial, 2008, pp. 1-6.
- ANDRÉS, Rosa María Moro de; SHAUL, Moshe (2006-2007): El ladino i su kultura en Israel en el anyo 2005. In: Presente y Futuro del Español. **Anuario Cervantes 06-07**. Madrid, pp. 449-451.
- DÍAZ-MAS, Paloma. “Cómo hemos llegado a conocer el romancero sefardí”. In: **Acta Poética** 26 (1-2) Primavera-otoño, 2005, pp. 239-259.
- DÍAZ-MAS, Paloma (1986): **Los sefardíes**. Historia, lengua y cultura. Barcelona: Ríopiedras Ediciones.
- DUCHOWNY, Aléxia Teles (2003): Percurso Histórico do Judeu-Espanhol. em: **Revista Papia** 13, PP. 67-76.
- GONZÁLEZ, Carmen Hernández. La producción literaria en lengua sefardí. In: **Un viaje por Sefarad**: la fortuna del judeoespañol. Anuario Cervantes 01. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_01/hernandez/](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/hernandez/) Acessado em: 4 abr 2009.
- GUIMARÃES, Aléxia Teles (1997). “A Importância dos Provérbios no Judeu-Espanhol. In: **Calígrama**: revista de estudos românicos, Belo Horizonte, n. 2, p. 97-101. Disponível em: [www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/.../261](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/.../261), acessado em 20/08/2012.
- HAIM, Abraham. “El ladino: una lengua viva y un legado cultural”. Disponível em: <http://www.agon.es/turismo/monograficos/aragon-sefarad/VolumenI/Voll-25.pdf> Acessado em: 15 nov 2012.
- MARCOS, Eidson Miguel da Silva. “Literaturas hispânicas no Oriente? A dupla identidade cultural e linguística em Margalit Matitiah, de Israel”. In: **Caderno de Resumos** do VI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Salvador: UFBA, 2012, p. 64.
- MATITIAHU, Margalit (2012). Las Palabras. Disponível em: mhtml:file://C:\Documents and Settings\Eid\Meus documentos\EVENTOS 2012\ VII Congresso Brasileiro de Hispanistas - UFBA\Poemas en Ladino de Margalit Matitiah eSefarad.mht!http://www.esefarad.com/?p=7190, acessado em 25/07/2012.

- MATITIAHU, Margalit. (2005). Antes de Arivar a Saloniqui, Las Palabras. Em: **Canton de Solombra** (Antología sefardí). Málaga: Narila.
- MATITIAHU, Margalit. “La memoria”. Poemas en Ladino de Margalit Matitiah - eSefarad: Noticias del Mundo Sefaradí - 2009. Disponível em: [www.eSefarad.com](http://www.eSefarad.com) Acessado em: 15 abr 2010.
- MATITIAHU, Margalit. (1997). **Porke eskrivo en dos linguas, hebreo i judeo-espaniol**. **Diario 16**, miércoles, 28 de mayo de 1997.
- PEDROSA, José Manuel (2009). Margalit Matitiah: modernidad, tradición y poesía sefardí. Em: **Adarve**: revista de crítica y creación poética. Nº 4. pp. 105 - 118. Disponível em: <http://www4.ujaen.es/~dmanero/Adarve/Adarve4/Adarve4.pdf>, acessado em 25/07/2012.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. “África, Ásia, Oceania: fronteiras fluidas do hispanismo”. In: **Caderno de Resumos** do VI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Salvador: UFBA, 2012, p. 13.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de (2010). De La Invisible Presencia: voces literarias en español desde África y Asia. Em: **Actas del II Congreso Nordesteño de Español**. Maceió: UFAL.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Las Literaturas Hispanas de Oriente: El Caso Filipino. In: XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol - Integração de Culturas, 2009, João Pessoa - PB. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol**. Campina Grande - PB: Realize, 2009.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. “Español, lengua de comunicación. Español, lengua de literatura: el caso africano”. In: POZA, J. A. M. (org.), RODRÍGUEZ, J. P. M. (org.). CENTURIÓN, J.I.J. **Anais do I Congresso Nordesteño de Espanhol**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, pp. 275-284.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. “O idioma espanhol no continente africano - algumas considerações preliminares”. In: QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. (Org.). **Anais do II Seminário de Estudos Filológicos**. Salvador: Quarteto, 2007.
- QUILIS, Antonio. **La lengua española en cuatro mundos**. Madrid: Editorial MAPFRE, 1992.
- ROMERO, Elena. **La creación literaria en lengua sefardí**. Madrid: Mapfre, 1992.



# UNA LECTURA LÚDICA DE DON QUIJOTE POR MEDIO DEL TEATRO DE MUÑECOS

Elisângela Maria da Silva  
Vivian Valeska Guimarães Trajano  
Orientadora: Dra. Roseli Barros Cunha

## Introducción y referencial teórico

Las aventuras de Don Quijote y su fiel escudero Sancho Panza, empezaron en España desde 1605 que fue la fecha de publicación de la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y tuvo su segunda parte *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha* publicada en 1615.

La primera obra de Miguel de Cervantes fue una novela pastoril con el título *La Galatea*. La más conocida es *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* en cual presentaremos en este trabajo y de acuerdo con Pedraza y Rodríguez (2008) el éxito de esta publicación fue inmediata. Aún en vida del autor se realizaron dieciséis ediciones y se tradujo al inglés y al francés.

Muere en 22 de abril de 1616, poco tiempo después de la publicación del segundo Tomo. Fue enterrado en el día siguiente, vestido con un hábito franciscano en el convento de las monjas trinitarias. No existen descendientes conocidos de la familia del escritor.

La España de la época en que vivía Miguel de Cervantes y donde el Ingenioso hidalgo nació, fue formada de crisis, conflictos y ápices en la política y en la economía. El rey vigente del periodo de publicación de los dos tomos de la obra aquí presentada, fue Felipe III que gobernó de 1598 hasta 1621 y fue mediante esa España que la obra maestra fue desarrollada.

*Don Quijote de La Mancha* es un clásico de la literatura española, viene ganando un valioso espacio con el pasar del tiempo y estimulando la imaginación tanto de niños y jóvenes, como de adultos. Don Quijote, es la

obra maestra de Miguel de Cervantes, obra esta tentacular, pues podemos mencionar una variedad de adjetivos en cual se puede usar para calificarla y alrededor de esta magnífica obra, encontramos diversos temas como socio-culturales, políticos, económicos y literarios. Es conocida mundialmente como la primera novela moderna y la obra más traducida en la literatura española y la más traducida en el mundo después de la Biblia.

Cuando el público amante de la obra piensa en Don Quijote, el concepto que viene al pensamiento es una mezcla de fantasía, encanto e imaginación. Por ser una obra tan diversificada, estudiosos la definen en tres tendencias literarias, el barroco, el manierismo, el renacimiento. Una de las características de la obra es el carácter paradójico, oposiciones y reflejos.

Según González (2010, p.354), la paradoja fundamental de *Don Quijote de La Mancha* es la coexistencia de Don Quijote definido como el loco y Sancho Panza como el sensato. Otra paradoja que percibimos en la obra, es la cuestión de la imaginación versus la realidad, muy marcada desde el comienzo hasta el final de la obra. Percibimos que Quijote huye de la realidad a causa de la decadencia, de la soledad y de las crisis económicas y sociales de su país.

Hay muchas críticas acerca de la obra, pues hay quién diga que Don Quijote es una parodia de las novelas de caballería, pero a pesar de haber muchos elementos comunes entre Quijote y las novelas, como la vestimenta que es compuesta por la armadura, el escudo y la lanza, el caballo, el escudero, la dama y los enemigos que amenazan el honor y el orden, creemos que no es solamente una parodia, pues se trata de una obra innovadora. El tiempo pasa y va aumentando el público de lectores que demuestran una increíble satisfacción por conocer la historia de un hidalgo que cree ser un caballero andante y se propone a salir por el mundo realizando aventuras siempre al lado de su fiel escudero Sancho Panza.

Don Alonso Quijano es un hidalgo decadente que posee unas pocas propiedades y algunos servos. Con 50 años, es un hombre solitario y devora a sus días leyendo compulsivamente novelas de caballerías. Lo que lo lleva a perderse en la realidad de estos libros.

El enredo de *Don Quijote* está constituido alrededor de tres viajes que hace el héroe y que después de cada uno de ellos, regresa a su casa.

En su primer viaje, descrita en los capítulos de uno a cinco de la primera parte de la obra, Quijote aun está solo, y percibimos subjetivamente que él atraviesa un espacio invisible entre la sanidad y la locura, ya que no interacciona mucho con otros personajes. En el capítulo seis sus parientes y servos lo creen loco y queman sus libros de caballería.

El segundo viaje presentado en los capítulos siete a cincuenta y dos de la primera parte el protagonista ya no camina solo, conoce a Sancho Panza y lo invita a ser su escudero. De ahí, pasa a buscar los elementos del universo caballeresco para comenzar a vivir sus hazañas y ya se denomina delante de los personajes como el caballero andante Don Quijote de la Mancha.

Sancho Panza acepta seguir viaje junto del hidalgo después que éste le prometió darle riqueza y un cargo de importancia. En el tercer viaje donde podemos ver en todos los setenta y cuatro capítulos de la segunda parte de la obra, aunque el caballero todavía viva muchas aventuras y desventuras va ocurriendo cada vez más frecuentemente choques de sus dos mundos: el real y el imaginario.

El público de lectores demuestran una increíble satisfacción por conocer la historia de un hidalgo que cree ser un caballero andante y se propone a salir por el mundo realizando aventuras como en el capítulo de los molinos de vientos, donde Don Quijote imagina ser gigantes. En las adaptaciones que han aparecido de esta producción de Cervantes, se respecta siempre la originalidad y la estructura de la obra maestra, pero tornando el texto común, con palabras breves y de fácil comprensión así como en la obra del autor Jeanmaire, (2006) y así mismo el público de lectores de la obra no ha disminuido y solo tiene obtenido más crecimiento a cada adaptación publicada.

El hidalgo de La Mancha (Castilla, España) cuyo nombre no está muy claro (Quijada, Quesada y Quejana) son algunas de las posibilidades que barrara la voz o el narrador que cuenta la historia original (HERMIDA; PINO, 2007), en su condición social es noble y tiene posición social acomodada. Entre los héroes de las historias y de las obras literarias existen similitudes y diferencias, a veces ocurren hechos con valentía, donde los motivos que mueven a unos y otros pueden ser diversos, como en Quijote que el hecho que le mueve son las historias de caballería que de tanto leer, perdió el cerebro y afecto su juicio, o sea, se volvió loco.

Eso de que Quijote se volvió loco es algo interesante para los lectores pues quien empieza a leer las historias de caballería ya entiende que va a esperar una acción con luchas y victorias. Ahora, en la lectura de Quijote es distinto porque el lector lee una historia que el protagonista imagina ser un caballero, siendo que el lector esta convicto de esto, buscando en su lectura la comprensión, del porque el protagonista se comporta de aquella manera, así que se dicen que realmente Don Quijote es una verdadera obra maestra.

“El papel del lector de Don Quijote de La Mancha es uno de los aspectos más interesantes de la obra, ya que significa la creación del lector moderno...” (GÓNZALEZ, 2010, p.347). El papel del lector moderno es de demasiada importancia en el género romance, pues el lector construye su forma de interpretación y crítica sobre la obra y la opinión del lector tiene sido importante para la obra de Cervantes al largo del tiempo “Dónde la crítica hoy reconoce que Don Quijote no es apenas el texto Cervantino, pero un texto al cual se añaden lecturas hechas por los críticos con pasar de los siglos” (GÓNZALEZ, 2010, p.351)

Cuando el público amante de la obra piensa en Don Quijote, el concepto que viene al pensamiento es una mezcla de fantasía, encanto e imaginación. Primero porque la obra ya nos parece una fantasía, tenemos que imaginar la escena, que de todos modos se queda graciosa, imagináis vosotros leyendo y sonriendo al mismo tiempo una obra que lee y imagina la escena, desde el principio, así que no nos parece raro la creación de diversas versiones de la obra, hasta cómo películas, y lo mejor es que los autores que hacen adaptaciones mantienen el vigor de la novela desde su primera versión hasta el tiempo presente.

## Discursión

En este trabajo fue elegido como propuesta de trabajar la literatura con niños el capítulo VIII de la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. “Del buen suceso que el valeroso Don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de feliz recordación.” Cuando el moderno Don Quijote sale de su casa e comunica a su amigo Sancho que hoy ellos van a tener una Gran aventura, Sancho no imagina con quien ellos van a luchar, tampoco que será con molinos, pues para Quijote será con gigante poderosísimos. Empieza en este capítulo más una aventura del Hidalgo que tiene la imaginación creando alas a todo momento, Quijote imagina que los molinos son gigantes, mismo que Sancho le hable que son apenas molinos, Quijote más una vez no escucha Sancho e este se ve en una tremenda broma creada por su amigo e hidalgo de La Mancha.

En el momento que Quijote dice: “... ¡Mira que gigantes Sancho! Voy a Acometerlos.” (CERVANTES, 1971, P.23) En este momento Sancho intenta hacer con que Quijote crea que son apenas molinos de vientos, él

propio Quijote no le escucha y sale con su lanza a atacar los campesinos que pasan por allí. En este capítulo Quijote supone luchar contra los bandidos, luchar contra gigantes y aún salvar su amada de la “- Gente endiablada y descomunal...” (CERVANTES, 1971, P.26)

“¡Aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar! (CERVANTES, 1971, P.24), la imaginación de Quijote no está apenas en la creación de molinos, está también cuando él imagina ver la dulce campesina Dulcinea, la mujer que él imagina ser más que una hada, la dueña de sus ojos y de toda su inspiración para vivir, imagina él que Dulcinea está sufriendo pues está siendo raptada por bandidos, siendo que en realidad, Dulcinea no es más que una campesina pasando por allí, y los imaginados secuestradores son hombres trabajadores que también pasan por allí en el mismo instante. Toda esta imaginación de Quijote genera una gran confusión, así mismo Don Quijote no desiste y tiene certitud de lo que está haciendo es luchando contra terribles gigantes para defender su amigo Sancho Panza y su amada Dulcinea.

En este apartado de Don Quijote y su supuesta lucha con los molinos percibimos grandes imaginaciones, y participan en este paisaje de la obra también muchos personajes de destaque en este clásico, como Dulcinea y los vizcaínos que sufren por mal trato de Quijote, cuando el hidalgo les confunde con secuestradores.

No podemos olvidar de un personaje muy importante tanto para los cuentos de caballería, como para la esta fantástica literatura de Don Quijote, que es su caballo y que responde por el nombre de Rocinante, una figura graciosa y encantadora entre los animales en el mundo real, de la literatura y de la imaginación de los lectores, imaginemos como es el caballo de las historias en dibujos, apareciendo siempre con cara graciosa, trayendo un mensaje de seguridad y delicadeza para aquellos que necesitan de su pacería, Así nos presenta Rocinante, que está siempre al lado de Quijote, presenciando sus fantásticas luchas con “soldados, gigantes, y pérfidos secuestradores” durante toda la historia. Algunos lectores pueden no valorar la presencia de Rocinante dejando de lado su importancia en la historia, pero si Don Quijote es un caballero, entonces hay que tener un caballo y por supuesto un ayudante, y la bella doncella, que en este caso es el personaje de Dulcinea.

El desconocido personaje de Dulcinea se queda paralizado delante de toda aquella situación que “...pedía a Dios la gracia de no encontrarse nunca más a Don Quijote en su camino...” (CERVANTES, 1971, P.30). La propia no

hizo caso delante de la situación pues ya imaginaba que se pasaba de un pobre señor con poco juicio y poca sanidad mental, así nosotras imaginamos la comprensión que la supuesta Dulcinea haz sobre el Quijote.

Por eso es un capítulo encantador, son muchas ocurrencias en una sola parte del libro, Quijote nos haz imaginar a partir de sus hechos lo que ocurrió, con la lectura de cada escena, de cada “lucha”, nosotros como lectores intentamos imaginar la escena en nuestras mentes, el lector sabe de la verdad, pero mismo así la imaginación gana fuerza con la fantasía de las historias de Quijote.

Por ser un capítulo tan encantador y lleno de ocurrencias fantásticas imaginados por el personaje principal de Quijote, es que elegimos este apartado para hacer una adaptación para la lectura, trabajando eso en la literatura infantil con el teatro de muñecos, utilizando un lenguaje más fácil y comprensible para el “mundo infantil” siendo que el teatro de muñecos no encanta solamente al público de los niños sino también al público más adulto, es decir, que los adultos también sueñan, y los jóvenes también adentran en el mundo literario, así que a nadie más puede ser raro soñar, es propio del ser humano imaginar buenas cosas, imaginarnos dentro de cuentos y como son los cuentos contados dentro de una realidad, por ahí puede haber diversos “Quijotes”, buscando una Dulcinea, para así lograr por un final feliz.

Suponemos que soñar sea una idealización de un acontecimiento, así que nació el teatro e incluso el teatro de marionetas, que con el pasar del tiempo ha ganado gran espacio en el mundo de las representaciones. “...El teatro de Títeres remonta su origen a la Chanson de geste, la narración épico-caballeresca de las aventuras de valientes paladines al servicio de los principios de la fe...”, (SIMUV 2007) Además de los muñecos hechos con trozos de tejidos en la escena de la representación elegida también se utilizan cortinas y decorados para que la presentación de la obra sea bien comprendida por el público que está asistiendo.

Hacer una adaptación de cualquier texto para que sea mejor trabajado en una clase sea de literatura o de lengua, no es tan fácil, además si el público específico elegido sea de niños, en que el profesor tiene que encantar con la historia que va a contar, por eso imaginamos los pérfidos secuestradores, una doncella y un héroe para hacer parte de esta presentación con teatro de muñecos para los niños, el apartado elegido que es el de los molinos, nos pareció lo más aceptable para trabajar con los niños a causa de tener la participación de los personajes que más encantan en las historietas de los

caballeros, como ya hemos expuesto que son; Quijote, Sancho, Dulcinea y el Rocinante, o sea, el caballero, la doncella, el amigo fiel y el caballo que es uno de los símbolos más marcantes en las historias de caballería. Una dama, para que el caballero luche por su amor, y se no fuera pedir mucho, el lector desea y espera un final feliz.

De ahí nace la propuesta de trabajar específicamente esta parte de la obra, se puede tener muchas ideas para el público infantil, y claro, para intentar traer un poco del final feliz para la realidad a partir de esta historia.

En esta investigación con este capítulo de Don Quijote y los molinos de vientos que está lleno de imaginación principalmente para los niños, que es el público que más vuela con las historias, es normal que cuando niños empezamos a imaginar las historias contadas por nuestros padres, mientras la madre cuenta el cuento o la historia, el niño va imaginando a partir de palabras de la madre que está leyendo y narrando la historia a la manera como se pasó el cuento a medida que la madre lee y hasta la voz de la madre es imprescindible, pues la manera como la madre cuenta es parecida a la manera como el profesor cuenta a sus alumnos, es dónde se imagina la historia creada, por una fantasía imaginada.

En el caso de Quijote no está difícil de imaginar cómo pensamos que ocurrió la historia pues el propio lector, independiente de edad, ya empieza a leer con más ganas para saber el final de la historia. E imagináis vosotros cuando se pone objetos en la lectura, para ganar más espacio en la mente del público deseado. La idea para añadir más imaginación a la mente del lector es introducir muñecos, no simple muñecos, sino el propio teatro de muñecos que gana parte en el momento de cada individuo que tuvo placer en su infancia o en su fase adulta de conocer una obra de literatura expuesta por muñecos.

Así que, para aquel profesorado que va a trabajar con niños tiene que tener seguridad en lo que va a decir y tener ganas de conquistar el público, siendo que este público es de todo modo especial, entonces pensamos en abordar Don Quijote en la clase de literatura infantil. Esa fue la propuesta inicial cuando el profesor de la asignatura nos dio la tarea de planear una clase de lengua española con la teoría del embasamiento, fragmento y obra para ser presentada en clase delante de los colegas que también tenían distintas propuestas.

El español como que para fines específicos es utilizado y trabajado de dicha manera para la enseñanza de la lengua española. Como en algunos momentos en las salas de clases es difícil hacer con que el estudiante se fije

con atención al que el profesor hable, suponemos que con la utilización de los muñecos el profesor va a obtener la atención del público de estudiantes, por causa de la gracia, del encantamiento, de la innovación de las historias o de cuentos contados con la ayuda y interpretación del teatro de muñecos.

Cuando el profesor añade la utilización de muñecos a sus clases de lecturas de obras, proporciona a su alumno el placer de tener en las manos una clase más creativa y graciosa, tornando la comprensión del texto más divertida e interesante con la utilización del teatro de muñecos, creemos que seguramente la novedad encantará al público en cuestión.

Pensando en esto es que aprovechamos la oportunidad y realizamos esta idea en una sala de clases de E/LE de la facultad donde somos discentes actualmente y llevamos a nuestra clase un fragmento del capítulo VIII “Del buen suceso que el valeroso Don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de feliz recordación” de la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes y hicimos una escena del fragmento representando con el teatro de muñecos.

## Conclusiones

La experiencia en sala de clase con la presentación de los muñecos y añadiendo a la historia de Don Quijote fue trabajada a partir del momento que surgió la idea de innovación por parte del equipo del grupo en la asignatura de literatura española, el profesor permitió que cada equipo eligiera cómo iba a presentar un fragmento de la obra, de ahí nació la idea de trabajar la presentación de una adaptación del fragmento de Don Quijote y los molinos de viento utilizando el teatro de muñecos.

Para empezar, elegimos al público deseado, como en un plan de clases y de ahí hubo la presentación con el teatro de muñecos, la elección de los personajes y la adaptación de cada interpretador de cada personaje, a ver y estudiar en cuál cada uno se adaptaría mejor, la forma de leer, el abordaje de la historia para ser contada al público fue importante en este momento pues la idea del trabajo con muñecos es para hacer con que la historia y la escena se torne graciosa y al mismo tiempo mágica, encantadora y innovadora.

La sala de clase fue especialmente decorada para el momento así que como los muñecos también fueron arreglados para la actuación, una



buena narración de cualquier cuento, obra o historieta también cuenta mucho en la aceptación del público. Cuando el profesor añade la utilización de muñecos a sus clases de lecturas de obras, proporciona a su alumno el placer de tener en las manos una clase más creativa y graciosa, tornando la comprensión del texto más divertida e interesante con la utilización del teatro de muñecos.

El resultado de la presentación hecha en las clases de ELE fue de satisfacción por parte de los compañeros de clase y del profesor de la asignatura, pues la palabra innovación fue la declaración expuesta por el público de aquel momento.

## Referencias

CERVANTES, Miguel de. **El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha**. Tomo I. Madrid: Anaya, 2005.

\_\_\_\_\_. **El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha**. Tomo II. Madrid: Anaya, 2005.

\_\_\_\_\_. **Don Quijote de La Mancha**, 1º edición en Historias Infantil. Editorial Bruguera - 1971

GONZÁLEZ, Mario M. **Leituras de Literatura Espanhola: (da Idade Média ao século XVII)**. São Paulo: Letraviva: FAPESP, 2010.

HERMIDA, Mar F; GÓNZALES, Ana M. P. **Curso de literatura, español lengua extranjera**. Edelsa grupo didascalía. S. A. 2007.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. **Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana**. Madrid: EDAF, S. L., 2008

[http://catania.spacespa.it/museos/41-museo-del-teatro-de-marionetas/C/C2/view?set\\_language=es](http://catania.spacespa.it/museos/41-museo-del-teatro-de-marionetas/C/C2/view?set_language=es) - Acceso en 18.jun.13

# EL SOCIALISMO DE ABREU E LIMA: UNA MEZCLA DE ESPÍRITU PROGRESISTA Y RELIGIOSO

Érika Vanessa Fonsêca dos Santos

## Resúmen

Este artículo tiene como finalidad analizar la estrecha relación entre política y religión en la obra *O socialismo* (1852-1855) del autor pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima – que fue uno de los libertadores de América española contra el sistema colonial –, siendo ese el primero libro a tratar de esa temática en Brasil. Conocido como el *general de las masas* por sus luchas sociales, Abreu no sólo participó de batallas corpóreas, mas también de polémicas discusiones a través de periódicos y libros. La bibliografía utilizada en este trabajo fueron los libros *O socialismo* de Abreu e Lima (1855); *Leituras Brasileiras – Itinerários no pensamento social e na literatura* de Madeira e Veloso (1999), que trae informaciones sobre las ideologías diseminadas en el Brasil del siglo XIX; y los artículos *Abreu e Lima no campo de marte e no mundo das letras* de Alves Filho (2007) y *O general Abreu e Lima* de Estevão Pinto (1983), que tratan de la biografía de Abreu e Lima.

Palabras clave: socialismo, religión, evolución.

## Resumo

Este artigo tem como finalidade a análise da obra *O socialismo* (1852-1855) do autor pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima – que foi um dos libertadores da América espanhola contra o sistema colonial –, sendo esse o primeiro livro a tratar dessa temática no Brasil. Conhecido como o *general das massas* por suas lutas sociais, Abreu não participou

apenas de batalhas corpóreas, mas também de polêmicas discussões através de jornais e livros. A bibliografia utilizada neste trabalho foram os livros *O socialismo* de Abreu e Lima (1855); *Leituras Brasileiras – Itinerários no pensamento social e na literatura* de Madeira e Veloso (1999), que trás informações sobre as ideologias disseminadas no Brasil do século XIX; e os artigos *Abreu e Lima no campo de marte e no mundo das letras* de Alves Filho (2007) e *O general Abreu e Lima* de Estevão Pinto (1983), que tratam da biografia de Abreu e Lima.

Palavras-chave: socialismo, religião, evolução.

## 1. Introducción

La obra *O socialismo* (1852-1855) del autor pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima – que fue uno de los libertadores de América española contra el sistema colonial –, fue la primera en Brasil a tratar de la temática socialista. El autor nació en una familia rica: hijo del ordenado que dejó la sotana, el Cura Roma era profesor en el convento de Goiana. Es posible que la cultura humanista del padre tenga influenciado su intelectualidad y preocupación con la sociedad.

Abreu e Lima vivió en un momento de grandes cambios políticos y sociales de Brasil: la llegada de D. João VI en 1808. Sin embargo esos cambios sólo se sucedieron para la estadia y mejor adaptación de la familia real en el nuevo mundo, y no para promover buenas condiciones de vida de las camadas más bajas de la sociedad. Según Madeira y Veloso (1999), la presencia de esa nueva elite afectó profundamente la cultura brasileña, sobretudo el en campo intelectual, exigiendo que iniciase su proceso de institucionalización. Más tarde, otra transformación importantísima, inspirada en ideales románticos – fue la Independencia de Brasil en 1822, cuando la antigua colonia se volvió Imperio. Entre tanto, en la práctica, eso no cambió la estructura social brasileña, ya el poder político estaba en las manos de una minoría exploradora.

En medio a ese contexto, el campo del saber se vuelta a los principios iluministas europeos considerados los fundadores de la modernidad: ciencia, razón, progreso y evolución. Y la imagen de Brasil es construida a partir de la mirada extranjera, teniendo como punto de referencia de comparación Europa y Estados Unidos. Brasil es considerado un país inferior en varios

aspectos, incluso respecto a su naturaleza y su formación poblacional por ser mezclada.

Por vivir en este momento histórico, Abreu e Lima se adhirió a los diseminados ideales iluministas; esos fueron su base para escribir *O socialismo*. Conocido como el *general de las masas* por sus luchas sociales, Abreu no sólo participó de batallas corpóreas, mas también de polémicas discusiones a través de periódicos y libros. En la época en que la dicha obra fue escrita (siglo XIX), el país era una monarquía, en la cual la palabra *socialismo* sólo era usada por un círculo restringido de letrados, que tenían contacto con esa temática por el periódico pernambucano *O Progresso*, que contenía noticias europeas.

Abreu inició a trabajar ese tema después del fracaso de la Revolución *Praieira* – movimiento separatista del cual fue uno de los líderes, pero acabó encarcelado. Cuando fue liberto en 1817, se dedicó al estudio de las cuestiones religiosas y sociales. Y en 1855 lanza *O socialismo*, que es un ensayo de interpretación sociológica de la historia basado en el liberalismo francés de Lamennais y en el catolicismo de Ballanche.

## 2. Los rasgos religiosos en *O socialismo*

Por ser hijo de un cura, Abreu e Lima tubo bastante influencia religiosa católica en la formación de su carácter. Ese facto puede ser visto como explicación de su mezcla entre los asuntos políticos con religiosos. En varias partes de la obra se puede encontrar versículos bíblicos, que son explicados bajo el prisma de la teoría social evolucionista. Y, según él, la religión es “a lei suprema das creatúras intelligentes” (ABREU E LIMA, 1885, p.165).

Para Abreu, el concepto de política no estaba asociado apenas a cuestiones de gobierno: política son las relaciones de los hombres entre si en la sociedad, y de ellos para Dios. De esa forma, el autor traza la ligación entre política y religión.

“Amar a Deus sobre todas as cousas, e ao proximo como a nós mesmos” (idem, p.05): es así que Abre empieza el prólogo de *O socialismo* – asociando la idea de justicia y Dios por creer que la primera conduce a la segunda. Abreu defendía el hipótesis de que, partir del sentimiento de amor a Dios y al próximo, la humanidad tiende a unirse fraternalmente para transformarse en una única familia. Esa tendencia de transformación sería el

propio socialismo, que se afirma por los fenómenos sociales con intuición de la humanidad attingir el bienestar moral y material. Esos fenómenos serían los cambios sociales, como el desaparecimiento de algunas culturas y de costumbres que son sustituidos por otros. Por ello, Abreu define socialismo de esa forma: “O socialismo não he um sciencia, nem uma doutrina, nem uma religião, nem uma seita, nem um systema, nem um principio, nem uma idéa : he mais do que tudo isto porque he um designio da Providencia” (idem, p.7).

Abreu toma como base los estudios Ballanche para fundamentar su teoría; este afirma que el hombre es un ser social por ser un colectivo, formador de un género, pues fuera de la sociedad sería un ser incompleto; y la palabra es su sentido social, y está relacionada al poder. Para explicar el inicio y el término de la libertad y de la autoridad humana, Abreu defendía la hipótesis de que el origen de la sociedad está ligado al origen del lenguaje. Ballanche reconoce “tres idades no espirito humano: 1ª a idade da palavra tradicional [manifestação e produção do pensamento] : 2ª a palavra escripta : 3ª a das letras, isto he, das leis escriptas, das instituições convencionaes [...]” (idem, p.17).

Con *O socialismo*, Abreu e Lima no quiso propagar la idea del retorno a la teocracia del Medievo; él defendía las ideas propagadas por Jesucristo: libertad, igualdad, caridad y la extinción de las clases privilegiadas (idem, p.180).

### 3. La ciencia del siglo XIX en la teoría de Abreu

El siglo de XIX – considerado el siglo de las luces – fue gobernado por la razón. Y muchas áreas del conocimiento estaban vueltas al desarrollo de métodos y experiencias comprobatorias a fin de adquirir estatus de ciencia. La teoría evolucionista desenvuelta por Darwin no sólo fue aplicada a los estudios de los seres vivos: otras áreas también se le apropiaron – como la teoría evolucionista aplicada por Abreu a la ciencia social.

El autor pernambucano se dedicó al estudio de las sociedades; eso implicó estudiar sus cambios. Para ello, se utilizó de la teoría evolucionista para explicar los fenómenos sociales. Como muchos científicos de la época, Abreu creía que la humanidad evolucionaría a punto de alcanzar el bienestar y la fraternidad. Para eso, sería necesario que hubiese igualdad racial. Abreu, basado en Virey, alegó que había una raza superior, que sería la caucásea (o branca). Esa sería la elegida para formar la única e inmensa

familia, coordinada por las leyes del cristianismo católico. Los demás tipos humanos (amarillos, rojos y negros) deberían desaparecer al largo del tiempo por la hibridación con la caucásea. Abreu busca comprobar esa tesis de disminución de las otras razas y crecimiento de la caucásea con ejemplos de hechos históricos, como la desaparición de los imperios egipcio y mejicano dominados por los caucasianos. Estos son considerados más avanzados por cuenta de sus aparatos tecnológicos, ideologías desenvueltas, comportamiento y capacidad de dominar las razas consideradas inferiores

Al defender la igualdad racial, Abreu quiso acabar con los problemas sociales, que serían las oposiciones de intereses, según él, causados por los diferentes tonos de pieles. La sociedad formada por un único género, tendría solamente una meta: buscar el bienestar moral y material personal a través del colectivo para alcanzar la plena felicidad.

El proceso de diseminación de los caucasianos por el mundo es considerado una orden de Dios a ellos. Este versículo bíblico es utilizado por Abreu para justificar la colonización América y África: “Enchei a terra, disse Deus ao homem e á mulher abençoando-os [...]” (idem, p.27). Y explica las invaciones de territorios donde viven pueblos no caucasianos de esta forma: “a patria do homem não he o lugar onde nasceu, mas toda a terra, que lhe foi dada pela palavra de Deus : o homem he cidadão do mundo” (idem, p.28). O sea, de acuerdo con su teoría, la raza caucasiana tiene el derecho y la misión de poblar el mundo a fin de, de esa forma, evolucionar el género humano.

Buscó explicaciones de sus ideales en las palabras bíblicas, como en “Enchei a terra, disse Deus ao homem e á mulher abençoando-os [...]” (idem, p.27), para justificar el acto de los blancos colonizar África y América.

#### 4. Consideraciones finales

Este artículo busco exponer cómo fue la llegada del socialismo en Brasil, y principalmente, observar y divulgar cuál fue la perspectiva que Abreu e Lima se embasó para tanto – que fue la cuestión religiosa junto a la política – para escribir *O socialismo*. El autor vivió en un momento histórico de bastantes mudanzas significativas para Brasil, como la llegada de la familia real en ese país. En cuanto eso, el iluminismo era el movimiento intelectual en Europa.

Ese libro fue producido en un período en que la racionalidad fue bastante valorada, y que el estatus de ciencia era bastante importante en

el medio social. Se creía en este momento que el género humano estaba en un proceso de constante desenvolvimiento, se perfeccionando, para transformar el en una gran familia, en la cual todos buscaban el bienestar de próximo y de sí mismo, respetando las leyes divinas. Por eso, según esa perspectiva, las leyes de una determinada sociedad no sólo deben estar vueltas a la organización gubernamental; deben ser asociadas a principios morales religiosos cristianos.

Abreu afirmó en su obra que el socialismo era la tendencia de la humanidad formar una sola familia de la misma raza para que no hubiese diferencias de intereses. El autor creía que razas distintas generalmente luchaban por causas distintas; ese sería el motivo para haber las desuniones en el mundo, las desigualdades sociales, tecnológicas y de poder político.

A pesar de mucho de su teoría no ser aceptada actualmente – como la cuestión racial y la mezcla de religión con política –, la obra es interesante por instigar la reflexión respecto a las cuestiones liberales, como la libertad e igualdad de la actualidad.

## 5. Referencias

ABREU E LIMA, José Ignácio de. *O socialismo*. Recife: Typographia Universal, 1855.

ALVES FILHO, Aluizio. *Abreu e Lima no campo de marte e no mundo das letras*. Achegas.net, v. 36, p. 1-13, 2007.

PINTO, Estêvão. O General Abreu e Lima. *Ci. & Tróp.* V. 11 n. 1. 1983.

MADEIRA, Angélica e VELOSO, Mariza. *Leituras Brasileiras – Itinerários no pensamento social e na literatura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

# LA REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO URBANO EN LA NOVELA DOÑA PERFECTA

*Erivaneide Pereira da Silva*

*Ruteneyd Lellys Alves Inacio*

*Orientadora: Raquel de Araújo Serrão*

RESUMEN: Pérez Galdós escribió su primera novela, *Doña Perfecta* (1876), en la cumbre del realismo español e intentó plasmar de verosimilitud el pueblo de Orbajosa, una ciudad ficticia, pero no irreal, pues tiene características y respira valores, posibles de que sean observadas en cualquier pueblo. Es escenario de contrastes entre los conservadores religiosos y los liberales del siglo XIX. El realismo cambió excesivamente el espacio de refugio de aquellos que sufrían del mal de amor, que ahora salen de la naturaleza para el espacio privilegiado de la ciudad, un centro difuso de perversión moral. La representación del espacio en la novela ha sido tomada como objeto de análisis, particularmente el espacio físico y emotivo de la ciudad, que aquí se comprende como un fenómeno construido y dotado de la capacidad de producir sentidos. La investigación bibliográfica ha demostrado el poco interés por el tema, aunque puede alcanzar estatuto tan importante cuanto los otros componentes de la narrativa. Por lo tanto, este trabajo ha dialogado con Dimas (1994), que hace la distinción entre espacio y ambientación, Borges Filho (2007), que trata del espacio urbano y del espacio de la narración y de la narrativa, y Slawinski (1989), que afirma que el espacio constituye un objeto de análisis en la medida que es creado en la obra y funciona con ella. Para este estudio, en un primer momento se hace la revisión bibliográfica de los autores mencionados, a lo que se sigue la relectura de la novela, con el objetivo de identificar en su enredo los fragmentos que han enfatizado el espacio físico y emotivo de la urbanidad de Orbajosa. El lector descubre la funcionalidad y organicidad del espacio de modo gradual, una vez que el autor ha disimulado muy bien su presencia, al armonizarlo con los demás elementos narrativos. La espacialidad urbana creada por Galdós en *Doña Perfecta* corrobora con el pensamiento de Zola (1840-1902), el precursor del elemento urbano en la ficción moderna, cuando afirmaba que no se vive impunemente en determinados lugares.

Palabras-clave: Espacio urbano; *Doña Perfecta*; Literatura.



## Introducción

La antigua idea de la capacidad de la literatura para intervenir en la historia y ayudar a construirla fue reactivada en el periodo romántico por la burguesía liberal, en el siglo XIX. Esa idea persistió a lo largo de toda centuria, acuñando el concepto de escritor nacional, como ha sido considerado Benito Pérez Galdós, que revela o intenta revelar a su nación su propia identidad histórica y social. La novela, *Doña Perfecta* (1876) está cargada de ideología que sirve a los intereses de una clase que pretende construir una nación a su medida, partiendo de un modelo de nacionalidad basado en los ideales de la burguesía y de un espíritu reformista no revolucionario.

Como escritor nacional, Galdós recurre al género literario del momento, la novela, y específicamente la novela de tesis para explotar el binomio campo-ciudad, que es un tema de raíz clásica y con grande tradición literaria. Se percibe en la lectura de la obra que los espacios creados por Galdós son más que físicos o urbanísticos, en realidad son ideológicos.

Al crear los espacios discursivos e ideológicos el autor utiliza diversos recursos técnicos para presentar su proyecto de nación a través de la oposición campo-ciudad, como el simbolismo, la ironía, la dialéctica y el perspectivismo. El espacio físico sirve para dar credibilidad y verosimilitud a Orbajosa, que es una ciudad ficticia, no irreal todavía, pues tiene características y respira valores, posibles de que sean observadas en cualquier pueblo. El espacio emotivo es el entorno cultural que envuelve los personajes y sus acciones, donde se percibe el desarrollo de la sociedad de Orbajosa.

La urbanidad de la ciudad idealizada por Galdós en *Doña Perfecta* está marcada por la creación de un ambiente hostil, pobre y nada acogedor, donde la oposición de los valores rurales y de la grande polis – Madrid – se encuentran en continuo cuestionamiento, sea por la población de Orbajosa, sea por el ciudadano de la metrópolis capitalista, que representa el poder y autoridad, el protagonista Pepe Rey.

El antagonismo que se instala sirve al autor para expresar la lucha de poder, que no solamente es por autoridad, pero principalmente económico. La ambientación permite percibir los conflictos emocionales, ideológicos y sociales que envuelven *Doña Perfecta*, su sobrino Pepe, su hija Rosario y otros personajes representativos de las instancias políticas y religiosas de la ciudad.

Los espacios literarios fueron proyectados por Galdós para añadir más sentido al enredo. En realidad, la espacialidad de la obra asume un

grado de relevancia crucial en la historia del matrimonio simbólico (Pepe Rey y Rosario) entre la capital y el pueblo de Orbajosa, que no llegó a concretizarse.

### **El espacio urbano en Doña Perfecta**

El análisis del espacio urbano en Doña Perfecta ha exigido una cuidadosa investigación en la escasa bibliografía sobre el asunto. El profesor Oziris Borges Filho (2007) comprende la creación del espacio en la obra literaria de forma amplia. Para él, el espacio se constituye de escenario y naturaleza, por lo tanto, toda la experiencia y vivencia de los personajes serían analizadas a partir de la identificación de estos dos espacios.

El escenario representa el espacio creado por el hombre, que a través de la cultura lo modifica y construye a la su imagen y semejanza, ya la naturaleza es representada por los espacios naturales, los que no han sido creados por la mano humana. De esta manera, Borges (2007) introduce la teoría de la Topo análisis, cuyo término ha sido retirado del libro La Poética del Espacio, de Gaston Bachelard, y que segundo este autor “la topo análisis sería entonces el estudio psicológico sistemático de los lugares de nuestra vida íntima” (BORGES, 2007 apud BACHELARD, 1989, p.28).

A pesar de adoptar la terminología, el autor ha divergido del pensador francés en cuanto a la amplitud de la teoría, una vez que considera que la misma abarca más que el estudio psicológico, pero también inferencias sociológicas, filosóficas, estructurales, incluso, no se limita a el análisis de la vida íntima, una vez que analiza la vida social y todas las relaciones del espacio con el personaje.

En la perspectiva del topo análisis, el escenario y la naturaleza se pueden convertirse en ambiente, paisaje o territorio, a causa de las implicaciones subjetivas. El ambiente se define como siendo la suma del escenario o la naturaleza con la absorción de un clima psicológico. Estos dos espacios se transforman en territorio cuando hay una disputa por su ocupación o pose, o sea, se trata del análisis de las relaciones de poder. Para ser paisaje estos espacios necesitan presentar tres características: extensión, vivencia y fruición.

Para que se comprenda mejor la creación de los espacios en Doña Perfecta se hace necesario conocer el concepto de ambientación y de cómo se contrasta con el espacio en general. Eso ha sido trabajado por Dimas (1994,

p.20), que define la ambientación en la obra literaria como “un conjunto de procesos conocidos o posibles destinados a provocar en la narrativa la noción de un determinado ambiente”. Conforme el autor, el espacio puro y simple (el comedor, el cuarto de dormir, la cocina) es denotativo, al paso que la ambientación es connotativa, el espacio es patente y explícito y la ambientación es implícita y subyacente. En realidad, la ambientación y el territorio marcan sobre manera la urbanidad de Orbajosa, que es la ciudad creada por Galdós donde se desarrolla el enredo.

La ambientación se percibe de tres maneras distintas: la franca es introducida por el narrador independiente, que no participa de la acción y se pauta en la descripción. En la refleja el narrador comparte con el personaje la percepción de las cosas, lo que evita las pausas descriptivas que pueden comprometer el ritmo narrativo. Estas formas de ambientación son fácilmente reconocidas por su carácter compacto o continuo, formando bloques y párrafos, como unidades temáticas: la ciudad, la estación, el desfile etc. Ellas exigen la atención del narrador, que interrumpe provisoriamente la narrativa para detenerse en el contexto donde se da la acción. La interrupción prolongada puede provocar el vacío narrativo, una vez que desaparece el elemento dinámico.

La ambientación disimulada es más difícil de percibirse porque hay un fuerte enlace entre el espacio y la acción. Para Dimas (1994, p. 26) “son los actos del personaje que hace surgir lo que está alrededor, como se fuera el espacio un fruto de sus acciones”. Por tanto, mientras la ambientación franca depende del narrador, la refleja de un personaje pasivo, la disimulada necesita que el personaje sea activo. Para el lector, solamente su experiencia de mundo le permite percibir el espacio, pero para identificar la ambientación él necesita tener este conocimiento de la arte narrativa.

Otro punto de interés para el estudio del espacio creado por Galdós en la urbanidad de Orbajosa es el binomio campo-ciudad. El realismo cambió la preferencia del espacio geográfico del romanticismo - la naturaleza - para la ciudad, símbolo de progreso y modernidad, de perversión moral y del capitalismo burgués. Como defensor de la ciudad y del ocio urbano, Galdós presenta en Doña Perfecta un texto tendencioso y comprometido, ya que toma partido por uno de los lados. La función persuasiva con un dualismo moral de los personajes, tono moralizante y las ideas conservadoras de los pequeños pueblos y sus prejuicios tienen en la obra una presencia relevante.

La división campo-ciudad va más allá de una cuestión paisajística y se manifiesta en una serie de binarismos, a partir de la perspectiva del

novelista, proyectado como narrador o a través de los personajes. De acuerdo con Álvarez (2004, p.4), la ciudad es vista “por unos como impiedad, sede del capitalismo, reduccionismo utilitarista, corrupción, mientras que para otros será diversión, espíritu liberal igualitario y centralizador, riqueza y moralidad”. Lo mismo ocurre con el campo, “sede de la religión, de la moral, caridad, viejas costumbres, hospitalidad, santificación de la pobreza, inocencia, pero para otros aburrimiento, fanatismo, regionalismo, pobreza, corrupción, conservadorismo” Álvarez (2004, p.4).

Por tanto, todo lo dicho conduje al entendimiento de la dicotomía campo-ciudad en Doña Perfecta cómo espacios más que geográficos, porque lo primordial pasa a ser la oposición ideológica entre dos mundos. Lo que se percibe con lo expuesto es que el campo es presentado ideológicamente por Galdós de una forma negativa: atraso, intransigencia, explotación. Polar (1989) define esta oposición ideológica así: “el campo y la ciudad representan dos proyectos sociales antagónicos que compiten entre sí a partir de los intereses que defienden” (ÁLVAREZ, 2004, p.25 apud POLAR, 1989).

El género elegido por Galdós – la novela de tesis - es un tema clásico y de larga tradición literaria. Álvarez comprende esta novela de este modo:

La novela de tesis es un marco sobre el que se construye la obra que se ocupa en la oposición campo-ciudad[...] podríamos incluirla dentro de la novela burguesa, pues ambas suponen el triunfo del individualismo, de las soluciones individuales, del enfrentamiento del individuo con una determinada sociedad hostil. (ÁLVAREZ, 2004, p. 3).

Álvarez (2004, p.3) añade que Galdós va más allá del carácter de la novela de tesis, pues “con su proyección nacional e incluso universal supera el momento histórico y la situación local característicos de este tipo de novela”.

Galdós se utiliza de algunos recursos técnicos para presentar su proyecto de nación en Doña Perfecta. Se utiliza la alegoría como elemento unificador entre el amor erótico y la patria. Como ocurre en la isla de los amores de Camões en Los Lusíadas o el sentimiento de brasilidad creado por José de Alencar en Iracema, la virgen de los labios de miel, que encarnaba el modelo de la estética romántica, ya que Iracema representaba la naturaleza y, no se puede olvidar de la clásica interpretación alegórica de la expresión del amor de Jesús Cristo por su iglesia.

Otro recurso presente en el texto es el perspectivismo, que segundo Álvarez (2004) explota la idea de que el héroe precisa probarse a sí mismo.

El campo y la ciudad son contemplados desde una doble perspectiva, una vez que Madrid no era el lugar ideal para Pepe, pero para Jacintillo y su madre representa el lugar de oportunidades. Orbajosa es el lugar idealizado por la madre de Pepe Rey, que estaba lleno de buenos sentimientos de la infancia, del paisaje rural, como una herencia que ella pasaría a su hijo junto con el patrimonio. Era en Orbajosa que Pepe, el ingeniero, hombre viajado e instruido iba a fincar su pie, imponerse social, económica e ideológicamente y constituir una familia con Rosario, que no era tan guapa como su madre y tampoco instruida, pero representaba el poder económico que en la mano de Don Pepe se iba a mantenerse.

El símbolo y la metáfora son recursos primordiales para Galdós. De acuerdo con Álvarez (2004, p.10), “en el siglo XIX la nación-estado se había convertido en algo difícil de abarcar para sus habitantes”, así los espacios de las novelas usaban el simbolismo con el objetivo de representarla o sustituirla por otras realidades más accesibles para el lector. No se puede olvidar que la narrativa en Doña Perfecta empieza con el rayar el día, que simboliza el amanecer de la patria. Reproduciendo aquí las palabras de Álvarez (2004, p. 4) “el campo representaba el pasado, la muerte y lo viejo, frente al futuro, la vida y lo nuevo de la ciudad”.

En Doña Perfecta se representaba el simbolismo como la lucha entre moros y cristianos. El ferrocarril (ruido, movimiento y el telégrafo (el progreso), eran los vínculos entre los dos mundos. Véase que el tren no llegaba directamente a Orbajosa y que las cartas del padre de Pepe a veces no llegaban, incluso la geografía en la obra existe en los niveles físico y simbólico, eso se percibe a partir de la descripción de la ciudad que es hecha con indefinición y con la sensación de aislamiento.

La ironía es otro recurso muy presente desde los topónimos creados por Galdós para nombrar las comarcas, pues exceptuándose Villahorrenda, la etimología de los demás refleja el tono irónico que tanto llamó la atención de Pepe Rey. La percepción que los habitantes de Orbajosa tenían de la ciudad, como el centro de vicio y de corrupción cuando ellos mismos estaban envueltos en intrigas y crimen no deja de ser una ironía.

Se observa también que en Orbajosa se pone en las personas ideas o acciones que no han manifestado. Este recurso empleado por el autor permite comprender porque la población afirma que Pepe quiere convertir la catedral, el espacio sagrado, en una fábrica. Otro recurso observado es la animalización para retratar los personajes negativos del campo con el objetivo de mostrar su primitivismo, así, Caballuco es un dragón. Galdós

también recurre a la sinestesia para simbolizar Orbajosa con la idea del angosto, que representa su estrechez ideológica.

Otro aspecto que puede contribuir a la comprensión de la urbanidad de Orbajosa, es la espacialidad de la narrativa. Borges (2008) comprende la narración como siendo el acto de narrar y la narrativa como aquello que fue narrado. Para otras líneas teóricas son discurso e historia.

La narrativa de Doña Perfecta es en tercera persona y el narrador no deja percibir el espacio donde ella se produce, pero se sabe que él existe, lo que refuerza el carácter de objetividad de la narrativa, ya que Borges (2008) enfatiza que cuanto más el espacio de la narración se presenta dentro de la narrativa más subjetiva esta se muestra. El autor no hace uso excesivo del recurso de la descripción, como las descripciones microscópicas de los espacios de "A Bagaceira", de José Américo de Almeida. Es relevante percibir esta espacialidad, pues, nuestro narrador omnisciente es también el autor de la obra y la impregna de su ideología política. Los espacios atienden a la necesidad de legitimar su proyecto de nación, mismo que no se consiga identificarlo todavía.

### Descripción de la ciudad de orbajosa y del espacio

En las primeras horas del amanecer de un nuevo día en Villahorrenda el tren mixto 65 se detiene en la estación. Es así que el autor-narrador empieza a crear los espacios de la narrativa de Doña Perfecta, con el simbolismo de un nuevo amanecer para el despuntar de una nueva nación - la España moderna y progresista - a partir de la llegada de Pepe Rey, el real representante de la burguesía madrileña, hombre instruido, de ideas liberales, cuyo destino trazado por su padre es casarse con su prima Rosario, con la promesa de unión de los patrimonios heredados de sus madres.

Este contexto inicial en Doña Perfecta es todo simbólico: Villahorrenda puede representar el recuerdo del antiguo régimen, cuyo topónimo ficticio le cae perfectamente, al revés de todos los demás que Galdós creó para nombrar con ironía a las diversas comarcas circunvecinas de Orbajosa: "Exceptuando Villahorrenda, que parece ha recibido al mismo tiempo el nombre y la hechura, todo aquí es ironía" (GALDÓS, 1876, p.74). El tren personifica el progreso y el vínculo con la grande polis - Madrid. La llegada en tren del protagonista Pepe Rey, que tiene un apellido sugestivo, puede simbolizar la llegada de un nuevo concepto de nacionalidad afinado

con la burguesía capitalista y, el matrimonio idealizado de Pepe y Rosario puede significar la unión de los valores del campo y de la ciudad, de lo antiguo a lo moderno.

Galdós ha nombrado de “Un viaje por el corazón de España” al capítulo segundo que describe el camino que condujo hasta Orbajosa. El espacio creado en la narrativa es físico, para dar más verosimilitud a los campos, aunque los topónimos sean muy irónicos. Luego el autor empieza a presentar los antagonismos entre el campo y la ciudad en el discurso de Caballuco ante Pepe: “En Madrid no dicen más que desatinos [...] en Madrid no hay más que pillería” (GALDÓS, 1876, p.82). Asimismo, se percibe el enfrentamiento que venía más allá por la pose de la tierra de Pepe, que ya empezaba a abrumarse delante de la realidad que veía: “Palabras hermosas, realidad prosaica y miserable. Los ciegos serían felices en este país, que para la lengua es paraíso y para los ojos infierno” (GALDÓS, 1876, p. 74).

Por las veredas que llevan a Orbajosa se presentan paisajes representativos de la realidad pobre y triste de España. Pepe Rey dijo por la primera vez que ha visto su finca: “la desolación miserable y perezosa que estoy mirando” (GALDÓS, 1876, p. 74).

Llegando a su destino Pepe Rey habla con tono de decepción: “La histórica ciudad de Orbajosa, cuyo nombre es sin duda, corrupción de *Urbs augusta*, parece un gran muladar” (GALDÓS, 1876, p.83).

Orbijosa es un pueblo cuya ubicación es incierta. Ella no está muy lejos ni tampoco muy cerca de Madrid, ni al sur, ni al norte, ni al este, ni al oeste. ¿Dónde está Orbajosa, sino en todas las partes del interior de España? Por tanto, su ubicación corrobora para el simbolismo que Galdós ha utilizado sobre manera para tratar del binomio campo-ciudad. Los espacios físicos propiamente dichos: ayuntamiento, sede episcopal, juzgado, seminario, depósito de caballos sementales, instituto de segunda enseñanza y otras prerrogativas oficiales, fábricas y hasta una calle real dan aires de verosimilitud a la pequeña ciudad.

Otro espacio simbólico en la obra es el jardín de Doña Perfecta que aparece en la narrativa como el paraíso, dónde tiene lugar el amor entre Pepe y Rosario, pero también como anti paraíso, dónde Pepe encuentra la muerte o tiene su sueño alucinante.

Es interesante observar en Doña Perfecta como empieza la narrativa en tercera persona. El narrador no se presenta, pero de inmediato él muestra el espacio de la narrativa con el tren llegando a la estación. Así el narrador introdujo la ambientación sin tomar parte de ella. A continuación sigue los

diálogos, que es una característica de esta narrativa. El narrador no se pierde en largas descripciones, a él le gusta los diálogos y su presencia se percibe cuando él se comunica con el lector: “Antes de pasar adelante conviene decir quién era Pepe Rey y qué asuntos le llevaban a Orbajosa” (BORGES, 1876, p .85). La narración es muy objetiva y dinámica.

Lo innegable de esta narrativa es que, el punto cero donde ella se produce es donde se encuentra el autor-narrador que no es imparcial, pero sostiene un concepto nuevo de nacionalidad más compatible con la economía capitalista y, que los espacios creados en la obra son más que físicos, geográficos y emotivos, son idealizados para presentarse la ideología del novelista.

El comedor de la casa de Doña Perfecta se ha convertido en un espacio de conflictos. Las ideas liberales del sobrino han asombrado a su tía y a sus invitados:

La fábula, llámese paganismo o idealismo cristiano, ya no existe, y la imaginación está de cuerpo presente. Todos los milagros posibles se reducen a los que yo hago en mi gabinete cuando se me antoja, con una pila de Bunsen, un hilo inductor y una aguja imantada. Ya no hay más multiplicaciones de panes y peces que las que hace la industria con sus moldes y máquinas, y las de la imprenta, que imita la Naturaleza, sacando de un solo tipo millones de ejemplares. En suma, señor canónigo del alma, se han corrido las órdenes para dejar cesantes a todos los absurdos, falsedades, ilusiones, ensueños, sensiblerías y preocupaciones que ofuscan el entendimiento del hombre. Celebremos el suceso. (GALDÓS, 1876, p.106-107).

## Conclusiones

En la novela *Doña Perfecta*, el autor se esfuerza en transmitir la descripción de ambientes y costumbres para hacer con que el lector perciba las convicciones y creencias del pueblo donde se desarrolla la acción y cómo se despliega la vida ficcional como si fuera real. De este modo, el lector pasará a vivenciar como coheredero de la acción, a punto de tener la sensación de conocer Orbajosa, bien como, a sus habitantes, comprendiendo mejor los actos que cometerán los miembros del pueblo, a partir de la exacta descripción física y psicológica de los personajes.

Por otro lado, se percibe una intención social en la obra analizada, pues, el autor además de mostrar su decepción por la existencia de



ideologías existentes en su país y así que, adopta una actitud crítica sobre los aspectos sociales que considera erróneos y que no le gustan de la sociedad (desigualdad, injusticia, deslealtad...), y como por ejemplo, nos muestra la ideología conservadora, que es algo perverso, como la propia Donã Perfecta. Y todo lo expuesto, se percibe a partir de las descripciones de los espacios, de ahí la motivación para este análisis.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Raúl. Ideologización del espacio en Doña Perfecta y Aves sin nido. Revista Decimonónica [On-line]. Volume 1. Alicante. FALL 2004. Disponible na internet: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ideologizacion-del-espacio-en-dona-perfecta-y-aves-sin-nido-la-oposicion-campo-ciudad/>
- BORGES, Ozires Filho. **Espaço e literatura**: introdução à topoanálise. Franca: Gráfica e Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. O espaço da narração e o espaço da narrativa. Estudos Linguísticos. São Paulo. 37 (3). Set-dez 2008.
- DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. Editora Ática, Serie Principios, 3.ed: São Paulo, 1994.
- GALDÓS, Benedito Pérez. **Doña Perfecta**. Aguila. Madrid, 1951. Tomo VI.
- ŚLAWIŃSKI, Janusz. “El espacio en la literatura: distinciones elementales y evidencias introductorias. *Textos y contextos. Una ojeada en la teoría literaria mundial*, vol. II -Selección y traducción por Desiderio Navarro, La Habana, Arte y Literatura, 1989,438 págs.

# MARIO BENEDETTI ENTRE O CONTO E A CRÍTICA

Gabriel Macêdo Poëys

## Introdução

*Benedetti, o revolucionário*

O escritor uruguaio Mario Benedetti (1920 - 2009) nunca escondeu seu posicionamento político de esquerda. O autor era, sobretudo, um revolucionário. Ele passou quase toda sua vida escrevendo e suas obras estão relacionadas ao momento histórico em que viveu, seja na ditadura, seja no exílio fora de seu país. Se Mario Benedetti fosse espectador de seu velório perceberia a comoção de um povo. Em 2009 a imprensa local e mundial lamentavam a perda de um dos mais importantes escritores latino-americanos. A recente morte do escritor uruguaio requer cada vez mais estudos sobre sua obra. O autor possui inúmeras obras publicadas e traduzidas para diversas línguas, seus textos perpassam a crítica literária, o romance, o conto, o teatro e a poesia, embora essa última dificilmente se separe dos anteriores.

Nascido em *Passo de los Toros*, no Uruguai, jornalista de formação, Benedetti participou do periódico *Marcha*, assim como seus conterrâneos Juan Carlos Onetti, Ángel Rama, entre outros. Neste semanário, os intelectuais publicavam artigos e ensaios, nos quais criticavam à situação do Uruguai. Benedetti possui um estilo único e de certa forma destoa dos contemporâneos, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan Rulfo e Gabriel García Márquez. Benedetti escreve sob a égide da modernidade tal qual proposta por Bauman ao afirmar em *Modernidade líquida* (2001), que os sólidos que outrora regiam as relações humanas foram substituídos pelos líquidos que, menos rígidos, adequam-se melhor a novas situações. Somente

nesse contexto pode-se pensar num autor que se encaixe tão bem na representação simbólica de um país, especificamente uma cidade.

Filho de imigrantes italianos, nascido no interior do país e trazido à capital para estudar em colégio alemão, Mario Benedetti é o primeiro montevideano dos seus livros. Sua história, no entanto, não é contada por ele diretamente, mas indiretamente, uma vez que ele se encaixa nos arquétipos que descreve. Sua história, além disso, é símbolo de cidadão do mundo. O exílio o fez sair de seu país e a palavra escrita foi sua arma e sua memória. O que ele deixa para os estudos sobre a modernidade deveria ser mais analisado, sobretudo sob a ótica da completude de sua obra, que não se exaure num estilo, mas que dialoga e se completa na diversidade e nela se justifica, uma vez que a modernidade é soma dessa gama de possibilidades, de diversas representações e lugares de enunciação dos mais variados.

Ainda que este lugar seja transitório, e abrigue um escritor transeunte, dinâmico como o mundo que o cerca, seria difícil defini-los, pois o caráter líquido dos temas da modernidade escorrem a qualquer direção. Benedetti destaca-se não somente pela extensão da obra, mas também pelo seu conteúdo extremamente reverberante. É um autor realista que descreve a cidade de dentro. Montevidéu é a capital do Uruguai e cenário do presente estudo e para tal lançar-se-á mão da leitura de seu nono livro de contos: *Montevideanos* (1959). O autor, que foge à linha de seus contemporâneos supracitados por primar por um realismo urbano, como evidencia, em seu livro *El recurso supremo del patriarca* (1977) quando afirma que “reconhecer a influência da realidade na literatura é também reconhecer a presença do subdesenvolvimento e da dependência” (BENEDETTI, 1977: p. 48). Ele propõe um olhar sobre a cidade, mais especificamente sobre o cidadão montevideano.

Os montevideanos dos seus contos devem muito aos transeuntes da Avenida 18 de Julio <sup>1</sup> e vice-versa. Ambos contribuem mutuamente para a leitura do livro criando uma simbiose inseparável. Benedetti descreve o comportamento de variadas classes de diversos níveis sociais corroborando sempre suas assertivas críticas. Ora no escritório, ora no caminho para o trabalho, ora em casa ou no lazer, o autor assume o compromisso de falar de diversas situações, sempre com uma preocupação social e mostrando como a modernização de um país periférico assume características distintas da Europa.

---

1 | Extensa avenida que perpassa todo o grande centro de Montevidéu, desde o Obelisco até a Praça da Independência. É uma importante rota de passagem aos diversos escritórios, teatros, museus da cidade.

## Referencial teórico

O embate entre América Latina e Europa toma lugar principalmente em sua obra crítica. Vale ressaltar o livro: *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1977). É uma obra composta por dez trabalhos, unidos por um fio condutor comum que aponta para o papel do intelectual no discurso latino-americano e traça a história da literatura hispano-americana. Como boa parte da crítica do autor, ele lança uma mirada crítica e divide a responsabilidade com o leitor, afinal, conforme Benedetti, o refinamento da literatura é diretamente proporcional ao refinamento do escritor.

Em sua crítica, o autor uruguaio engendra o conceito de cumplicidade para explicar diversos aspectos da historiografia latino-americana. Essa produção, em consonância com a crítica do continente pretende dar conta da diferença que se estabelece entre a América Latina e a Europa. Os atrasos do primeiro geraram uma avanço na modernidade hispano-americana, conforme salientado por Benedetti em sua obra *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1977), na qual, o autor afirma: “En una sola oportunidad América Latina se adelantó a los avances del Viejo Mundo, pero ese adelanto fue provocado, paradójicamente, por la acumulación de muchos atrasos.” (BENEDETTI, 1977: pp. 27-28)

O autor uruguaio, em *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1977), trata do tema da crescente tradição que se forma na América, agora, não mais formada por escritores ilhados, incomunicáveis. Ele comenta que o Modernismo traz consigo essa inovação, sobretudo no que diz respeito a esse distanciamento da Europa. A crescente tradição e a singularidade da literatura aparecem como tema da obra de Benedetti como se pode verificar:

Ahora bien, la literatura pasa hoy por una de las etapas más vitales y creadoras de su historia. Evidentemente, ya no se trata de grandes nombres aislados, que siempre los hubo, sino de una primera línea de escritores capaces de asumir su realidad, su contorno, y también de inscribirse, con un estilo propio, en las corrientes que constantemente y a escala mundial, se encargaban de renovar el hecho artístico. Las renovaciones literarias europeas o norteamericanas ya no deben esperar varias décadas para llegar a los escritores de América Latina (...) (BENEDETTI, 1977, p.28)

A construção da identidade se dá na troca, no contato com o outro. Na modernidade, esse contato é intermediado pela máquina burocrática que permeia as relações humanas. A modernidade contempla esta nova construção idenitária e perpassa os diálogos a fim de contemporizar

a alteridade. A burocracia, inerente aos processos de modernização, legitimiza-os, fazendo parecer que é o cerne da modernidade, mas, não é o que ocorre realmente. A liquidez moderna faz com que a representação artística seja uma mescla do real e do engenho tal qual afirma Camões quando defende: “*Cantando espalharei por toda a parte / Se a tanto me ajudar o engenho e arte*”. Percebe-se na composição poética que o engenho, ou seja, o talento, aliado à arte, aqui entendida como representação artística, devem nortear a modernidade. Benedetti busca estabelecer como traço comum da modernidade, a burocracia da população mergulhada nos novos valores modernos, e fazer da extrema valorização da burocracia o fio condutor e o laço que une seus contos, poemas e textos críticos.

Quando abordamos termos como modernidade, pós-modernidade, sujeito moderno, pós-moderno, pré-modernidade e até modernidade tardia, muitas vezes todos esses conceitos são contemporâneos aos fenômenos aos quais fazem menção. Uma vez definidos eles reafirmam a pluralidade de nomenclaturas e aplicabilidades, reiterando o fato de que há diversidade nas produções dessas épocas, embora sejam semelhantes. Além disso, muitos autores usam de dois ou mais desses termos para se referir ao mesmo contexto. Vale lembrar que neste trabalho usar-se-á o termo *modernidade*, uma vez que é o mais abrangente e os autores consultados sobre esse tema não o encerram, mesmo quando tratam de pré-modernidade e pós-modernidade. A modernidade não possui uma fronteira definida.

A falta de parâmetros, a instabilidade emocional causada pelo declínio e a fragmentação das identidades aliadas à falta de unificação do sujeito são características levantadas por Stuart Hall, em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002) para dar conta do fenômeno moderno. Além disso, na representação artística, novos paradigmas entraram em choque com antigos modelos de representação. A humanidade está à mercê de sua própria sorte, não mais ancorada sobre valores ancestrais, mas com bases novas, instáveis e, vale ressaltar, móveis.

A discussão sobre a origem da modernidade é extensa e a maioria dos autores não chega a uma conclusão definitiva sobre um início exato. A própria mobilidade do fenômeno e a ausência teórica não impedem nem retiram a relevância do tema, que é debatido na interface com a literatura de autores como Luís de Camões quando canta:

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
[...]

E, afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto:  
Que não se muda já como soía.  
(Camões)

É importante ressaltar que modernidade e modernismo não são sinônimos, pois ao estabelecer um paralelo entre Camões e a modernidade, não se quer afirmar que ele pertence ao modernismo. Este último é uma referencia estilística que está atrelada ao fenômeno moderno, mas que pode, por sua natureza fluida estabelecer intertextualidade com um início da Idade Moderna.

Segundo Zigmunt Bauman, a modernidade se caracteriza principalmente pela “relação cambiante entre tempo e espaço”, logo eles são separados e teorizados como categorias distintas, dando uma nova significação ao tempo. Este, na modernidade tem “capacidade de carga”, dando solidez à história. A divagação inicial de Bauman assume propostas mais pessimistas no decorrer da obra. Em suas reflexões o autor reconhece o papel da classe dominante, “uma pequena elite que manejava todos os cordões.” (BAUMAN, 2001: 64). Essa classe assume papel de guia das subalternas, uma vez que detem autoridade para tal, autoridade conseguida através de instâncias de poder, como, por exemplo, a hierarquia num posto de trabalho.

Marshall Berman, por sua vez, parte para uma análise mais literária do fenômeno moderno. Cita a enorme importância que se dá à máquina burocrática e lê à luz dela Goethe e Baudelaire, entre outros. Para o autor americano, uma característica que se atrela à modernidade é a brevidade das relações. Intitulado *Tudo que é sólido desmancha no ar, a aventura da modernidade* (2005)<sup>2</sup>, o livro de Berman se apóia em Karl Marx para nomear sua obra incluindo a “aventura da modernidade”, e deixando entender que a modernidade é algo em que todos estão inseridos. Assim, fazendo parte dela, somos convidados a alterá-la. Ela não é algo estático, imóvel, é

---

2 | Tanto Berman quanto Bauman fazem alusão à não mais solidez das relações e à brevidade das mesmas. O livro de Berman é dedicado ao seu filho que faleceu aos cinco anos. Ele, mais do que o pai, experimentou a brevidade das coisas, sobretudo da vida.

movimento, incerteza, é, de fato, uma aventura inerente à força humana. Inclusive, ao fazê-lo, estamos afirmando o fenômeno da modernidade, que espera e comporta a negação tanto quanto sua aceitação. Ser moderno é estar em movimento, embora essa afirmativa aceite também a estagnação.

### Discussão

*Montevideu rememorada desde o “entre-lugar”*

Para dar continuidade aos estudos propostos no presente trabalho há de se atentar para a sequência das ideias de Benedetti em sua obra crítica. Em *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1977), o escritor aborda diversos temas, entre eles a questão da construção de uma identidade latino-americana, sobretudo a uruguaia. Ao partir do tópico “*Atrasos y adelantos*” o escritor propõe a pequenez do discurso uruguaio em relação ao domínio cultural europeu.

Benedetti insere questões em seus textos críticos nos quais afirma falar desde a comarca, concretizando o Uruguai como um país cuja voz estaria longe de ecoar na intelectualidade europeia. A partir desta ideia da pequenez do discurso uruguaio, não por falta de qualidade, mas por não integrar o cânone, o autor responde às questões levantadas em seus ensaios. A falta de tradição deve ser compensada com a construção de uma identidade nacional. Ele, então descreve, em seus contos, o montevideano típico, que, desde a comarca da América Latina dá vida a seu discurso.

A memória é parte formativa da identidade de uma nação, no entanto, na América colonizada, calada durante anos por uma Europa que buscou ao máximo explorar não só as terras, mas também a população originária, nota-se, nos anos seguintes a conquista, uma escassa produção literária. A produção intelectual europeia, de larga e extensa tradição, não precisava se afirmar a cada obra. Já o subdesenvolvimento econômico latino-americano parecia atravancar a produção intelectual do continente que até o *boom* jazia adormecido, esperando para estabelecer-se como tal, a fim de figurar ao lado da Europa como produção valiosa do Ocidente.

O continente americano sofria de uma crise de identidade uma vez que nem era o continente indígena que foi um dia, nem era o continente Europeu; ainda que fosse seria uma tentativa ultramarina de estabelecer uma Europa nos trópicos. O intelectual latino-americano, logo se deu conta de que devia alocar-se na enunciação. Para se apoiar nesse tema, lança-se mão, nesta pesquisa, da leitura de *Uma literatura nos trópicos* (1992) de Silviano

Santiago, que direciona seu texto para a questão do hiato em que se insere a América Latina e seu discurso. De acordo com ele, a literatura do continente propõe simultaneamente ao texto um campo teórico para servir de base ao seu discurso crítico. O lugar da literatura num continente de literatura marginal é o caminho entre o texto e a crítica, a prosa e a poesia. Assim, percebe-se, em sua abordagem, que

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão - ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropológico da literatura latino-americana. (SANTIAGO, 1978, p.28)

A questão do entre-lugar pressupõe passagem, e é exatamente o que o país já foi um dia, como bem observou a pesquisadora Mirian Lidia Volpe:

O Uruguai era, nos primórdios da conquista, um mero lugar de passagem para o trânsito dos aventureiros que remontavam as veias da América - através do estuário do Rio da Prata, em que confluem os rios Uruguai, Paraná e Paraguai - em busca das riquezas de metais e pedras preciosas escondidos em suas entranhas. (VOLPE, 2002, p.68)

Além de uruguiaia, a professora Mirian Lidia Volpe <sup>3</sup> debruça-se sobre a obra de Mario Benedetti há alguns anos, sendo uma das maiores especialistas em sua obra em atividade no Brasil.

Estar num lugar transitório, experimentar uma situação móvel é exilar-se dentro de si mesmo num movimento de que só a representação artística pode dar conta. Esse caminho, que não é um lugar estático e sacralizado, torna-se paradoxalmente o lugar e o não lugar da literatura latino-americana. A analogia do caminho, da mudança vai ao encontro do que Bauman e Berman defendem como modernidade. Ora, o discurso do continente marginal é simbolicamente o que pode advir de um espaço em constante movimento. Um espaço de enunciação que desde o contato com o europeu se desvirginou e perdeu a pureza do discurso. Além disso, deve-se atentar que não foram somente os que foram estigmatizados de conquistados que mudaram, mas houve também uma mudança de perspectiva global que, de alguma forma, marca o início da modernidade.

A modernidade permite a existência de não-lugares. A ausência de parâmetros e referências para dar conta da realidade especificamente

---

3 | A pesquisadora leciona na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.



uruguiaia, por ser tema central desta dissertação, é a preocupação maior de Mario Benedetti. O escritor assume, pois, o papel do intelectual que se inclina para responder às perguntas que o incômodo moderno provoca. Ele procura instituir o lugar do montevideano no mapa da civilização ocidental, sobretudo na manifestação artística. O Uruguai, o contexto histórico em que é escrito *Montevideanos* (1959) e o próprio autor, são a metonímia do entre-lugar. Benedetti é de uma geração de montevideanos que advêm do interior, o Uruguai é o estado tampão, a passagem entre as duas potências do cone sul, e o período histórico em que a obra fora escrita está à margem da história uruguiaia.

*Um poeta convertido em crítico no exílio*

*O sujeito em deslocamento encontra coordenadas vitais e  
veicula um possível lugar de resistência e reconhecimento  
identitário.*

(Elena Palmero)

O trecho da professora Elena Palmero ilustra bem as tentativas deste texto, bem como as de Benedetti, de resistir e reconhecer-se, duas das mais latentes preocupações do escritor. Para tanto, o autor produz diversos livros sobre a opressão intelectual europeia e política que sofre o continente latino-americano. Neles, permeia o debate literário, político e histórico, sempre com um discurso leve e acessível, característica de sua obra literária, mas com seriedade de um dos mais importantes intelectuais de língua espanhola.

O exílio político é característico na América Latina principalmente em países onde as ditaduras militares foram uma realidade. Existem muitas formas de deslocamento e nem todas são forçosas. No caso das ditaduras do continente em questão, dezenas de artistas e militantes políticos de diversos países deixaram seu país de origem integrando uma realidade: a de artistas deslocados. Estes acabam por deixar o cânone de escritores nacionais e passam a escrever a partir de uma realidade que não é a sua original. Exilar-se pode soar como um castigo, mas, na modernidade, é uma consequência, se entendermos sua natureza fluida e o alargamento das fronteiras. Somente assim, o exilado pode manter-se em contato com a terra que deixou para trás. O exilado pode, por diversas vezes, parecer um viajante que não tenha data para voltar. Esse regresso, ainda que tardio, no entanto, não deixou o autor

uruguaio longe de sua terra, da comarca ínfima e inexpressiva. Através de sua literatura, vivenciou, não só o que passou quando de sua permanência no Uruguai, mas também o quando estava exilado.

A crítica de Benedetti ganha força quando ele não está no Uruguai, principalmente nos anos em que o autor está em Cuba. Inserido no contexto da revolução, como se este fosse alimento para seu olhar crítico. Benedetti, agora não mais é o poeta de uma grande cidade moderna, mas é a voz que dela fala ainda que longe. Benedetti não está mais na comarca, sabe e afirma que ela não é o mundo, no entanto está consciente de seu papel intelectual: narrar a verdadeira história do Uruguai, e principalmente da cidade, Montevideu. Sua obra é a representação simbólica de uma Montevideu que não existe mais, conforme demonstra abaixo:

Un deber de nuestra ensayística, de nuestra crítica, de nuestras historia de ideas será de vincularnos a nuestra historia real, no de modo obsecuente ni demoledor; simplemente, vincular a ella para buscar allí nuestra expresión (tantas veces sofocada, calumniada, malversada, teñida), como el medio más seguro de interpretar y asumir nuestra realidad, y también como una inevitable y previa condición para cambiarla. (BENEDETTI, 1977, p.34)

Mario Benedetti não é expulso de seu país, no entanto suas atividades como escritor e jornalista, ambas com muita participação política, somaram-se aos motivos que o fizeram deixar o Uruguai. Imediatamente à Cuba, logo a Argentina, mais uma vez à Cuba e por último à Espanha. Depois de deixar Buenos Aires pela opressão que o país também sofria, o escritor uruguaio parte novamente a Cuba. No país caribenho o autor produz, entre outros, os dois livros críticos a serem debatidos nesta parte do trabalho: *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (1977) e *El recurso supremo del patriarca* (1979). Ambos com a proposta de discutir a historiografia literária latino-americana.

Segundo Benedetti em *El recurso supremo del patriarca* (1979), para alguns autores exilados a América Latina é uma nostalgia de algo que não aconteceu. Sentir falta desse paradoxo é entender o continente como um não-lugar, um lugar em que deveriam estar, no entanto, não estão. A miséria econômica ou a repressão política impelem alguns intelectuais à Europa, como observou o autor uruguaio quando afirmou:

Aun la literatura que hoy escriben los latino-americanos que residen en Europa, está inexorablemente signada por la realidad en América Latina. En unos (especialmente aquellos que no fueron empujados a Europa por la represión política o la miseria económica, sino que eligieron libremente ese exilio cuando aún

era posible elegir).[...] América Latina existe como una nostalgia, o quizá como una culpa, como un lugar en que deberían estar y no están. (BENEDETTI, 1979, p.39)

Na literatura, o exílio destina ao autor um novo modelo de escritura. Toda a obra de Benedetti se caracteriza pela mobilidade, pelos diversos deslocamentos sofridos por ele. As reflexões sobre temas essenciais pertinentes à história e à literatura configuram uma tentativa de rememoração da pátria que ficou para trás, sobretudo da realidade à qual o autor pertenceu, e no exílio eles se tornam temas centrais. Benedetti apresenta um discurso leve, embora trate de temas como opressão e desvalorização do discurso latino-americano. O autor que tornou possível a leitura de poesia nos ônibus, nas ruas e praças de Montevideu agora convida seu leitor cúmplice a unir-se a ele na crítica literária.

O “leitor cúmplice”, proposto por Mario Benedetti, pressupõe participação, no entanto, trata-se da busca de uma melhor comunicação com o leitor. Entende-se que o leitor ideal é necessário, esta cumplicidade não pode chegar a uma duradoura integração entre ambos, embora escritor e leitor dividam a mesma consciência social. O “leitor participante”, também apresentado por Benedetti, é atento e vigoroso. Percebe-se que existe uma solidariedade e uma identificação entre leitor e escritor, visto que ambos devem dividir uma conduta comum, como percebe Mario Benedetti em:

El autor no sale a la búsqueda de cualquier lector, sino a la búsqueda de sus cómplices, o sea de sus iguales, de sus pares. [...] La complicidad de dos individualismos nunca puede llegar a una integración tan duradera como la solidaridad de dos participantes que comparten una misma conciencia social. (BENEDETTI, 1977, p.103)

## Conclusão

Essa busca pelo leitor ideal, ativamente participativo nas questões intelectuais, faz com que ambos compartilhem uma memória comum, ou seja, coletiva, tal qual proposta por Halbwachs. Essa preocupação com a opressão e a situação marginal da literatura latino-americana é o que Benedetti pretendeu divulgar em seus textos, o que o manteve em sintonia com o que acontecia no Uruguai, e na América Latina em geral.

Seus interesses dialogam com os do escritor cubano Alejo Carpentier, do colombiano Gabriel García Márquez e do paraguaio Augusto Roa Bastos

<sup>4</sup>. Numa espécie de homenagem e de demonstração de articulação de leituras de ícones da literatura hispano-americana. Benedetti intitula seu livro como *El recurso supremo del patriarca* (1979), que trata do tema da opressão e que permeia a obra do escritor uruguaio, como ele demonstra seu intuito no trecho abaixo:

No es un mero juego de palabras. Por algún extraño azar, estos tres notables narradores apelaron al mismo recurso: narrar la vida de un dictador latinoamericano, ese supremo patriarca que en un caso tiene nombre e y apellido, y en los dos es algo así como un ente promedial. (BENEDETTI, 1979, p.11)

Suas crenças ideológicas perpassam toda sua fortuna crítica, e são percebidas também na sua produção literária. Benedetti afirma sentir mais falta da cidade que deixou, do que dos livros que ficaram no Uruguai:

[...]¿qué más razonable que un escritor sienta nostalgia de su biblioteca? Debo confesar que, para mi vergüenza, no es mi nostalgia prioritaria. A veces preciso un dato, claro y lamento – por razones meramente profesionales – no tener a mano el libro adecuado para confirmarlo. Pero las nostalgias casi nunca son profesionales. Extraño mucho más las calles de mi ciudad, la cotidiana militancia de mis compañeros, algún café en que solía sentarme a media tarde, y si llovía a cántaros, mejor aún. (BENEDETTI, 1979, p.38)

Em seu deslocamento físico, Benedetti sente falta do que está relatado em *Montevideanos* (1959). Das ruas, das pessoas, dos entre-lugares da cidade. Das relações interpessoais que retratou no livro de contos com os diversos anônimos que preenchem seus contos urbanos. Portanto pode-se perceber que, no exílio, a memória coletiva estabelecida com seus leitores cúmplices e a falta que faz, sobretudo, a cidade para ele são fatores que elevam a condição de *Montevideanos* (1959) de uma descrição mimética dos tipos da classe média da década de cinquenta e sessenta a uma obra que projeta a memória. Ainda que literária e representativa, inspirada nos transeuntes da cidade, a memória coletiva, fiel a sua memória individual, mantém em sintonia o que deixou e é, de certa forma, uma resistência.

---

4 | Os autores em questão produziram obras que inspiraram Benedetti, tais como: *El Recurso del Método* (1974) de Alejo Carpentier, *El otoño del patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez e *Yo, el supremo* (1974) de Roa Bastos.

## Referência bibliográfica:

BENEDETTI, Mario. *Crítica Complice*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1988.

\_\_\_\_\_. *El escritor latinoamericano y La revolución posible*. Editorial Nueva Imagen, S.A. México D.F. 1977.

\_\_\_\_\_. *El recurso supremo del patriarca*. Editorial Nueva Imagen, S.A. México D.F. 1977.

\_\_\_\_\_. *Los Poetas Comunicantes*. Biblioteca de Marcha. Montevideo 1972.

\_\_\_\_\_. *Montevideanos*. 2ª Ed.- Buenos Aires: Booket, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. Tradução: Marcelo Coelho. São Paulo Editora Ática S.A. 1988.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e cidadãos*. Tradução: Mauricio Santana Dias. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

ELIOT, T. S. “Tradição e talento individual”, in: *Ensaio*; Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro 7. ed. , Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

VOLPE, Miriam Lidia. “A transgressão do discurso latino-americano em Mario Benedetti”. In: *Ipotesi*: revista de estudos literários, Juiz de Fora, UFJF, v. 6. nº. 2, pp. 59-73, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Geografias do exílio*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.

# UMA LEITURA CRÍTICA E INTERCULTURAL DOS FILMES *LA HISTORIA OFICIAL* E *ZUZU ANGEL*: CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E CONSCIENTES <sup>1</sup>

Graziele Ferreira dos Anjos

## Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma análise crítica de dois longas-metragens: um argentino, *La Historia Oficial*<sup>2</sup> e, um brasileiro, *Zuzu Angel*<sup>3</sup>, ambientados durante as ditaduras militares instauradas nesses países. A pesquisa tem sua origem numa proposta de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Línguas Estrangeiras, especificamente, de Língua Espanhola que visem contribuir com a formação global dos alunos da Educação Básica; pautando-se no desenvolvimento da leitura crítica a partir de um olhar intercultural.

Para essa análise, considerando a perspectiva discursiva adotada, recorreremos ao conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992) e aos fundamentos teóricos da Análise do Discurso de base enunciativa, especificamente, os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade (FIORIN, 1999), *ethos* e cenografia discursiva (MAINGUENEAU, 2002).

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentamos o conceito de leitura e de interculturalidade; em seguida, os fundamentos teóricos e, por fim, a metodologia, seguida da delimitação do *corpus* e a análise do mesmo.

---

1 | Artigo elaborado com base na monografia homônima apresentada no curso de Especialização em Língua Espanhola, nas Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC) mantidas pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC)

2 | Filme argentino de 1985, escrito e dirigido por Luis Puenzo.

3 | Filme Brasileiro de 2006, escrito por Sérgio Rezende e Marcos Bernstein.

## 1. Língua estrangeira: desenvolvimento da leitura crítica e ensino intercultural

Ao falarmos em leitura, esclarecemos que não a compreendemos unicamente como a leitura da palavra, mas também como a leitura do mundo que nos rodeia. Como nos ensina Martins (1982, p. 34), *“aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que bem ou mal, fazemos mesmo sem ser ensinados”*.

Logo, a leitura pode ser entendida como prática interativa, vinculada à perspectiva discursiva, na qual o sentido do texto é construído socialmente, por meio da interação entre autor, leitor e o texto em si (SME, 2008).

Essa compreensão do que é a leitura contribui não somente para a formação intelectual do indivíduo, mas também para sua formação moral e cultural, transformando-o em sujeito ativo e crítico que compreende melhor seu mundo e seu semelhante (BRASIL, 2006).

Objetivando essa formação, o ensino de línguas estrangeiras também deve pautar-se no conceito de interculturalidade que, de acordo com García Martínez (*apud* BARROS, COSTA 2010, p.149), *“significa interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas”*. Tal perspectiva promove o diálogo com outras culturas, a aceitação do outro e de suas experiências e a compreensão de que nossa identidade é multicultural e que ela só é formada na interação com outras pessoas e com outras culturas.

## 2. Intertextualidade, interdiscursividade, cenografia discursiva e ETHOS

Bakhtin (1992) ensina-nos que a língua se efetua na forma de enunciados únicos e concretos, resultado de uma ou outra esfera da atividade humana. Estes enunciados são tipos relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Dessa perspectiva, qualquer forma de expressão humana se dá por meio de um gênero de discurso; por isso, esse conceito torna-se relevante para compreender o contexto de produção e circulação dos enunciados, seus interlocutores, sua organização textual e, consequentemente, sua produção de sentidos.

Nesta pesquisa, o gênero em questão é o longa-metragem, um texto multimodal que apresenta uma variedade de modos de representação. O que contribui com a ampliação da leitura de mundo do educando, uma

vez que nenhum elemento semiótico pode ser desprezado no processo de leitura. A compreensão vai além do linguístico, considerando que esse gênero comunica atitudes e aspectos sociais, define valores e crenças do contexto social em que foi produzido (SOUZA, 2011).

Para o desenvolvimento de nossa análise, também se faz relevante o princípio dialógico proposto por Bakhtin (1992) que se refere ao diálogo entre discursos. Segundo Barros (*apud* FIORIN, 1999, p.02), “o *dialogismo* é a característica essencial da linguagem e princípio constitutivo, muitas vezes, mascarado, de todo discurso”.

Com base nesse conceito, Bakhtin elabora a teoria da polifonia, a qual postula que todo discurso está atravessado por diversas vozes, mesmo quando o enunciador tenta ocultá-las. Assim, não podemos compreender o discurso como individual, uma vez que exige pelo menos dois interlocutores para que sua produção ocorra, e porque mantém relações com outros discursos.

Ainda de acordo com Bakhtin (*apud* BRANDÃO, 2004), o discurso é um espaço de embates ideológicos, conflitos e contratos sociais, assim não pode ser analisado fora de determinada sociedade, visto que está atado aos processos histórico-sociais que somente a ela pertencem.

Além desses conceitos, contamos também com a concepção de intertextualidade e interdiscursividade, ambos apresentados sob a rubrica de Fiorin (1999). Para ele (*op. cit.* p. 30), tanto um quanto o outro são fenômenos que se referem “a *presença de duas vozes num mesmo segmento discursivo ou textual*”, no entanto, com algumas diferenças.

A intertextualidade é entendida como o processo de ampliação de um texto em outro que pode acontecer por meio da citação, alusão e estilização. A citação acontece quando o texto citado sofre uma confirmação ou uma alteração de sentidos; uma alusão, quando se refere à reprodução não das palavras do texto, mas de suas construções sintáticas, e, por fim, estilização, quando há a incorporação de um estilo de um texto em outro.

Já a interdiscursividade, refere-se à incorporação de temas, ideias de um discurso no outro. A interdiscursividade pode acontecer através da citação, quando se identifica a repetição das ideias de um discurso em outro, ou, pela alusão, quando “*se incorporam temas e/ou figuras de um discurso que vai servir de contexto (unidade maior) para a compreensão do que foi incorporado*” (FIORIN, 1999, p.34).

Fiorin (1999) ensina-nos que a intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto, entretanto, a interdiscursividade é inerente à produção de qualquer discurso.



Apresentamos ainda os conceitos de cenografia discursiva e de *ethos*, ambos de Maingueneau (2002). Conforme nos propõe este autor (*op. cit.* 87), “*todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima*”. Logo, concluímos que os enunciados instituem uma cena discursiva, isto é, uma cena criada que, de alguma forma, “mascara” o tipo e o gênero do discurso, entretanto, não impede que o leitor ou ouvinte os identifique.

Em cada cena de enunciação, uma tripla interpelação se manifesta, por meio de um quadro cênico, o responsável por definir o “*espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero de discurso*” (*op. cit.* 87). Fazem parte desse quadro as seguintes instâncias: a cena englobante que corresponde ao tipo de discurso, a cena genérica que identifica o gênero de discurso e a cenografia discursiva que é a cena criada, com a qual o leitor ou o ouvinte entra em contato.

Para analisar a cena de enunciação, consideramos as marcas que definem a situação de enunciação, ou seja, as marcas verbais e não-verbais que apresentam os coenunciadores (o eu e o tu), o momento (agora) e o espaço da enunciação (lugar).

Além da cenografia discursiva, também comentamos o *ethos* que é uma dimensão da cenografia discursiva e que, por isso, analisamo-la na integração com as categorias cenográficas (o eu, o tu, o aqui e o agora).

Para Maingueneau (2002), o *ethos* corresponde à personalidade do enunciador que se manifesta através da enunciação, sem estar necessariamente explícito no enunciado. É a imagem criada do enunciador por meio dessa dimensão que permite ao leitor, ao ouvinte atribuir-lhe um caráter – gama de traços psicológicos - e uma corporalidade, sua constituição física, sua maneira de vestir-se e atuar no espaço social.

Essa imagem criada não afeta somente o enunciador, mas, principalmente, o co-enunciador que se identifica ou não com seu caráter e com a corporalidade do fiador, ou seja, da instância subjetiva que legitima o dito (MAINGUENEAU, 2002).

### 3. Caminhos metodológicos

Nosso *corpus* de pesquisa está composto por dois longas-metragens, um argentino e outro brasileiro, respectivamente, *La Historia Oficial* (1985) e *Zuzu Angel* (2006). Os filmes não foram analisados na íntegra, apenas

analisamos alguns fragmentos, definidos a partir dos critérios estabelecidos e descritos a seguir.

A primeira etapa constou de leitura atenta dos filmes. Assistindo-os, percebemos algumas semelhanças entre eles. Em primeiro lugar, a busca incessante de duas mães pela verdade sobre seus filhos durante a ditadura militar instaurada em seus países. E, em segundo lugar, a forma como as personagens principais compreendiam suas sociedades e como passaram a compreendê-la depois da transformação social que sofreram.

Partindo desses pontos em comum, estabelecemos quatro critérios para seleção dos fragmentos que dessem conta dessas percepções, são eles: identificação da personagem (quem é, o que faz, sua visão de mundo), o conflito de ideais (embate entre as visões de mundo), a mudança de postura da personagem (adoção de uma visão crítica e política) e o encontro com a verdade.

Para a descrição desses fragmentos, consideramos tanto os modos de representação não-verbais quanto os verbais, já que em tal gênero todas as linguagens presentes contribuem para a compreensão do dito, do encenado. Assim, não transcrevemos todas as falas das personagens, apenas algumas que consideramos mais relevantes para a produção de sentido das cenas, juntamente com os elementos não-verbais.

Considerando o espaço destinado ao artigo, optamos por privilegiar as cenas que acentuam a mudança no *ethos* das protagonistas de cada filme. Selecionamos os fragmentos a partir dos critérios: identificação da personagem (quem é, o que faz, sua visão de mundo) e mudança de postura da personagem (adoção de uma visão crítica e política).

#### **4. Leitura crítica e intercultural dos filmes: la historia oficial e Zuzu Angel**

##### *4.1 La Historia Oficial*

Começamos a análise com o fragmento que nos remete ao critério *identificação da personagem*, dividido em duas partes. Na primeira, Alicia, professora de História e mãe de Gaby, está na sala de aula com seus alunos e, na segunda, em casa com sua filha.

Em sala de aula Alicia Marnet Ibáñez apresenta-se a seus alunos, uma turma composta só por rapazes, como professora de História Argentina e diz que, de acordo com o programa, vão estudar

especificamente as Instituições Sociais e Políticas desde 1810. Continua sua apresentação, dizendo-lhes: que não gosta de perder tempo, acredita na disciplina e não dá notas de presente. Segundo Alicia, a disciplina será estudada sob a perspectiva de que *“através da História, entendemos o mundo, nenhum povo sobrevive sem memória. A História é a memória dos povos”*.

A primeira parte se passa na sala de aula, em 14 de março de 1983; informação obtida quando a professora preenche seu diário de classe. Essas marcas referem-se ao espaço e ao momento cenográficos. O enunciador e o coenunciador estão representados, respectivamente, pela professora de História, Alicia, e por seus alunos.

Percebemos que a cena criada nos remete a uma aula inaugural, já que a professora se apresenta e expõe aos alunos o que de fato vão estudar sobre a História Argentina e sob qual perspectiva.

Durante a aula, o estilo assumido pela professora é o monólogo; tendo em vista que só Alicia falava, enquanto os alunos mantinham-se calados.

Tal postura revela o *ethos* de Alicia, ou seja, sua personalidade; uma professora rígida, severa e tradicional. A aparência e a maneira de vestir-se, além de mostrar os aspectos culturais daquela época, também contribuem com a construção dessa imagem.

A seguir, exibimos a continuação do fragmento analisado:

Já em casa, Alicia contracena com sua filha, Gaby, em quem dá banho. Enquanto vai até o quarto para buscar roupas e toalha, Alicia pede a menina para cantar, pois assim saberá que não se afogou.

Essa cena enunciativa ocorre na casa de Alicia, especificamente, no banheiro, durante o banho em que dá em Gaby, sua filha adotiva. Logo, Alicia e Gaby são as coenunciadoras.

Diferentemente, da sua atuação na escola, Alicia interage com sua filha; a imagem de professora rígida e severa cede espaço para o *ethos* de uma mãe zelosa e carinhosa. Esse cuidado manifesta-se quando ela pede a Gaby que cante, enquanto vai ao outro cômodo, pois assim saberá que não está afogada.

Notamos a intertextualidade, por meio da citação, quando a criança cantarola os seguintes versos *“en el país de Nomeacuerdo, doy tres pasitos y me pierdo’, un pasito para allí, no recuerdo si lo di”*, da canção infantil *“En el país de Nomeacuerdo”*<sup>4</sup> (1967), de María Helena Walsh.

---

4 | Tradução livre: No país do não -me- lembro

Nesse processo de intertextualidade, podemos confirmar ou alterar o sentido do texto citado; no entanto, até o momento, não se identifica com clareza o papel dessa citação no filme. Com o desenrolar da história, constataremos que a presença de fragmentos da canção “*En el país de Nomeacuerdo*” enfatiza o perfil da família Ibáñez, como pertencente a um grupo que desejava apagar tanto suas memórias individuais, quanto as coletivas.

No início do filme, durante sua primeira aula com a turma, Alicia afirma que “*através da História, entendemos o mundo, nenhum povo sobrevive sem memória. A História é a memória dos povos*”. Entretanto, em sua vida pessoal, ela contradizia-se, quando ignorava a origem de sua filha Gaby, adotada em circunstâncias escusas.

Abandonando o *ethos* de cidadã desinformada, despolitizada, Alicia se dá conta de que Gaby podia ser a filha de desaparecidos políticos, já que desconhecia sua procedência. Assume, então, a imagem de uma cidadã que não quer mais fazer parte do *nomeacuerdo* nacional, de um grupo que só acredita na *história oficial* e desconsidera as histórias não oficiais.

Ao longo do filme, notamos que essa mudança começa a acontecer a partir do momento em que Alicia fica exposta aos diversos discursos que circulavam no interior daquela sociedade, os quais marcavam as posições, as ideologias adotadas por seus portadores.

Percebemos, então, em vários momentos, a interdiscursividade quando conseguimos identificar essas vozes sociais, por meio da alusão a temas de um discurso no outro.

Os enunciadores que as representam são Horacio, aluno de Alicia, que durante uma aula diz a ela que a história é escrita por assassinos, mostrando assim seu posicionamento crítico; Benítez, professor de Literatura, colega de trabalho de Alicia e alvo de perseguição política; Anna, sua amiga e ex-presa política e, por fim, Roberto, seu marido, que apesar de não ser militar, mostrava-se favorável às ações praticadas pelo regime.

O auge dessa tomada de consciência acontece, quando Alicia procura Anna em seu trabalho para pedir-lhe ajuda. O próximo fragmento corrobora a *mudança de postura* da personagem.

Alicia procura Anna, em seu trabalho, para pedir-lhe ajuda, pois desde que tomou conhecimento, não só pelo relato da amiga, mas também pela atitude de seus alunos – os quais colaram no mural da sala cartazes sobre a atual situação da Argentina -, do desaparecimento de presos políticos e de seus filhos nascidos em cativeiro; ela que nunca havia questionado a adoção de Gaby,

agora começa a acreditar que sua filha possa ser um desses casos. A partir daí, Alicia inicia sua busca pela verdade sobre a origem de Gaby.

A cenografia discursiva construída remete-nos a uma cena de confissão. Apesar das coenunciadoras, Anna e Alicia, não estarem em uma igreja; a loja de roupa onde Anna trabalha, o lugar dessa enunciação, passa a ser o confessionário. E, ali mesmo, Alicia confessa a amiga que sua filha é adotada e que não questionou as circunstâncias nas quais Gaby chegou a suas mãos. Por isso, precisava de sua ajuda para encontrar a verdade sobre Gaby.

#### 4.2 Zuzu Angel

Nessa narrativa cinematográfica, percebemos a presença excessiva de *flashbacks*<sup>5</sup>; em muitas cenas, há essa intervenção do passado no presente. Essas idas e vindas no tempo, em oposição a uma reconstituição linear, contribuem para situar o espectador sobre os fatos do passado que, de alguma forma, influenciam o presente.

Tal observação se faz necessária para que compreendamos a produção como um todo e uma das primeiras cenas do filme, a qual foi selecionada para a *identificação da personagem*, Zuzu Angel, o ponto central da nossa análise.

Essa cena começa com a personagem registrando sua trajetória em um gravador de fita cassete. Zuzu se apresenta, dizendo sua origem, que havia sido casada com um americano, com quem tivera três filhos e que, depois da separação, sustentara sua família costurando roupa para fora. Continua sua narração, afirmando que foi firmando seu nome, aos poucos, no mundo da moda, - a partir desse ponto, o narrado começa a ser encenado - no entanto, sua vida não era só alegria e sucesso, era preocupação também, principalmente, com seu filho, Stuart.

A construção dessa cenografia discursiva, ao som de uma música que compõe o clima de suspense, leva-nos a compreendê-la como uma autobiografia de um enunciador que nos transmite a imagem de quem teme por sua vida e quer deixar registrada sua história, sua versão dos fatos, caso lhe aconteça algo.

---

5 | Interrupção de uma sequência cronológica narrativa por eventos ocorridos anteriormente, é uma forma de mudança de plano temporal.

O enunciador em questão é Zuzu e o seu coenunciador quem tiver acesso a essa autobiografia, o lugar da enunciação é um quarto de hotel, localizado fora do Rio de Janeiro e o momento da enunciação é uma data posterior ao ano de 1971, já que, durante a narração, Zuzu cita esse ano como o auge de sua carreira profissional como estilista.

Enquanto Zuzu continuava narrando sua trajetória, sua projeção no mundo da moda; começa um *flashback*, no qual as cenas retratam o narrado, isto é, o desfile em Nova Iorque, seu retorno ao Rio e seu encontro com um banqueiro em busca de empréstimos para financiar a nova coleção.

Ao dizer que sua vida não era só fama e sucesso, a narração pára e a cenografia criada até agora, a da autobiografia, dá espaço para uma nova cenografia. O plano de atuação se desloca do presente para o momento passado.

A cena instituída é uma conversa entre ela, Zuzu, e Lúcia, sua amiga e assistente, no jardim do Hotel Copacabana Palace, enquanto aguardavam para falar com um banqueiro, após o exitoso desfile de Nova Iorque.

Nessa conversa, na qual mais uma vez se mostra aflita, Zuzu confidencia a sua amiga que fazia seis meses que não ouvia a voz de seu filho, Stuart. Até esse momento, os motivos de tanta preocupação não são apresentados, mas com o desenrolar da história, tomaremos ciência de que Stuart fazia parte de movimentos de luta armada contra a ditadura militar.

Em cada enunciação, Zuzu Angel, enquanto enunciadora, revela-nos suas personalidades. Na primeira cenografia, manifestou o *ethos* de uma pessoa com medo, que teme por sua vida; ao narrar sua trajetória, o *ethos* de mulher guerreira, batalhadora e, por fim, na conversa com Lúcia, o *ethos* de mãe preocupada, angustiada por não saber notícias de seu filho.

Ao longo do filme, outras imagens de Zuzu manifestam-se como a de uma representante da classe média alienada que preferia fechar os olhos para os excessos cometidos pelo regime ditatorial; apesar das tentativas de seu filho de convencê-la de que era preciso lutar contra esse sistema, vislumbrando um país mais justo e igualitário. No entanto, desde que soube da prisão e da provável morte de seu filho, notamos que Zuzu não é mais a mesma. Sutilmente, sua postura vai mudando, começa a compreender a realidade que a cerca sob outro ponto de vista.

A cena mais representativa dessa *mudança de postura* acontece no ateliê de Zuzu, após ter recebido a carta que relatava o que havia acontecido a seu filho.

Depois de saber da morte de Stuart, através de uma carta escrita por um companheiro de prisão, Zuzu tenta publicá-la, mas

nenhum jornal queria publicá-la, ou melhor, podia publicá-la; estava em vigor a lei do silêncio, da censura. Então, ela a reproduz e pede a sua assistente, Lúcia, para enviá-la a cada intelectual, artista, político do país e, principalmente, ao Presidente Médici. E, ela diz: “*para ele (o Presidente Médici) não fingir que não sabe o que aconteceu com o Tutti*”.

Essa cena tem como espaço de enunciação, o ateliê de Zuzu; como momento da enunciação um dia antes de sua nova coleção seguir para Os Estados Unidos e como coenunciadoras, Zuzu e Lúcia.

Em determinado momento, ao abrir a janela do ateliê, Zuzu se dá conta de que as pessoas continuavam vivendo, sem se envolver com os problemas sociais de seu país e comenta com Lúcia que ela era tão alienada e ingênua quanto eles.

Ao chegar a essa conclusão, Zuzu abandona o *ethos* de uma burguesa alienada e assume o *ethos* de uma burguesa com espírito de resistência, politizada e crítica. Além de não representar mais o discurso de uma “mulher do sistema”, passa a representar a voz daqueles que acreditam que é preciso lutar e combater as injustiças praticadas pelos governos.

Tal constatação comprova, mais uma vez, a presença da interdiscursividade no longa-metragem, já que é possível identificar as ideologias desses discursos e, consequentemente, seus portadores e o lugar social de onde falam.

Concluimos a análise, constatando que ambos os longas-metragens constroem cenografias discursivas que nos permitem apreender a ideologia de cada discurso proferido e, consequentemente, a posição social que ocupam seus portadores.

Essa percepção nos leva a compreendê-la como um traço intercultural semelhante entre Argentina e Brasil, pois, embora esses discursos tenham sido produzidos em sociedades distintas, é possível identificar os discursos que se repetem como a voz da burguesia conivente, a voz dos que tentam combater o autoritarismo imposto pelas ditaduras e a voz daqueles que sofreram nas mãos dos órgãos da repressão; uma vez que a ditadura militar é um processo político compartilhado por ambos os países.

Em contrapartida, um dos aspectos observados que nos diferenciam nesses filmes, é o fato de aqui no Brasil, Zuzu Angel e as mães de outros desaparecidos políticos terem travado essa luta sozinhas; enquanto, na Argentina, essas mães lutaram juntas, resultando na criação da “Asociación Civil Las Abuelas de la Plaza de Mayo”.

## Considerações finais

Retomando o que dizem os PCN e as OCEM, documentos oficiais nos quais nos pautamos para realização deste trabalho, as aulas de língua estrangeira, no nosso caso, de Língua Espanhola devem ser um espaço voltado não apenas para as questões linguísticas, mas principalmente um espaço que vise à formação global desse educando, proporcionando momentos de reflexão sobre a sociedade e de ampliação de sua visão de mundo.

Exibimos, então, uma possibilidade de leitura crítica do nosso *corpus*, que acreditamos ser possível praticá-la em sala de aula em conjunto com outros textos que venhamos a trabalhar, já que está pautada na concepção de que ler é produzir sentidos, na interação com os envolvidos nesse processo; é ler as entrelinhas.

Com essa perspectiva, analisamos os fragmentos, selecionados dos longas-metragens *La Historia Oficial* e *Zuzu Angel*, e, a partir das cenografias construídas, identificamos os diversos discursos que circulavam naquelas sociedades e as vozes sociais que os portavam, comprovando assim, os postulados de Bakhtin que o discurso é um espaço de embate ideológico e não pode ser analisado fora da sociedade que o produziu.

Além disso, o contato com os fatos históricos relatados nesses longas-metragens contribui também para que tenhamos a oportunidade de mostrarmos aos alunos a importância de mantermos vivos em nossas memórias acontecimentos que jamais devem ser repetidos, como os horrores cometidos pelos regimes ditatoriais dos países em questão. E parafraseando Alicia, protagonista do filme argentino, nenhum povo sobrevive sem sua História, seja uma História de glórias ou de atrocidades.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer (org.). *Espanhol: ensino médio*. Coleção Explorando o ensino, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.



- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: Ed da UFPR, 1996, 21- 40.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ed. Ver. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2004.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 08/06/2012.
- FLORIN, José Luiz (org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Ed. Braziliense, 1982.
- SOUZA, Mônica da Costa Monteiro de. *Filmes como instrumento multimodal de aprendizagem na sala de aula de inglês como língua estrangeira*. PUC – Rio, 2011. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/17883/17883>. Acesso em 16/07/12.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: O ensino de Línguas Estrangeiras*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/linguasEstrangeiras.pdf>. Acesso em 05/03/2012.

# O AMOR IDEAL E O FANTÁSICO EM BIOY CASARES

Hugo Leonardo Gonçalves de Santana

## Introdução

Segundo Tvetzan Todorov não existe espaço no gênero fantástico para interpretações alegóricas ou poéticas, apesar disso nós sabemos que toda obra literária é formada por diversas camadas de significação, sendo possível ao fantástico vedar as interpretações alegóricas ou poética apenas nos primeiros níveis do texto. Deste modo é possível uma identificação de uma idealização amorosa por parte do autor implícito, ainda que não seja compartilhado com o narrador e o leitor implícito na obra fantástica de Bioy Casares.

Desde já precisamos operacionalizar alguns termos e expressões que utilizaremos e aprofundaremos, na medida do possível, ao longo do trabalho, a saber: amor ideal, amor real e fantástico. O amor ideal é o modelo de relação ou de objeto de afeição desenvolvido por um povo em um determinado espaço temporal. Já o amor real é o modo de sentir e de se comportar em uma relação amorosa recorrente em um povo de um determinado espaço temporal. Por sua vez é uma situação temática recorrente na literatura. O fantástico põe em confronto o natural e o sobrenatural, o racional e o irracional ao explorar o inexplicável. Em literatura ele aparece enquanto o inexplicável persiste sem uma elucidação.

O corpus foi selecionado como amostras do fenômeno em estudo, isto é, textos representativos da idealização amorosa do autor implícito retirados da obra fantástica de Bioy Casares, são eles: *La Invención de Morel*, *En Memoria de Paulina* e *El Último Piso*. Para construção da fundamentação teórica utilizamos uma abordagem interdisciplinar da literatura utilizamos textos de análise e teoria literária, filosofia, história e psicologia.

Com a finalidade de demonstrar a comunhão entre a idealização amorosa e o fantástico na obra literária de Bioy Casares o artigo apresenta três

momentos: o primeiro destinado a compreender a relação entre o amor ideal, o amor real, a literatura e o momento histórico; o segundo ao uso do amor como tema do fantástico conforme visto por Todorov; o terceiro à análise dos textos de Bioy Casares escolhidos como corpus a partir da idealização amorosa neles presente. Estes três momentos estão distribuídos em duas seções a primeira abrange os dois primeiros momentos de fundamentação teórica e a segunda compreende o último momento de análise.

## Fundamentação teórica

A arte literária não se processa no plano do real, mas do crível, do aceitável, do verossímil. Os textos literários, mesmo os mais presos ao real, não são, nem podem ser naturais. E é no nível do fantástico que esse aspecto da Literatura se vê melhor representado pela ruptura da noção corrente de espírito e matéria. Por meio da ruptura entre espírito e matéria é que admitimos, na coerência interna do fantástico, estruturas como: o rompimento do contínuo espaço-tempo e suas transformações; a multiplicação, divisão e/ou transmutação do corpo ou da personalidade; e a simples casualidade relacionada a situações sobrenaturais ou ligada a eventos comumente desconectados.

O fantástico, segundo Tzvetan Todorov, caracteriza-se essencialmente por um texto que “obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados” (TODOROV, 1975, p.39) . Para tanto é importante que uma personagem represente esta hesitação fazendo com que ela torne-se um dos temas principais da obra. Além disso, é básico que o leitor não intérprete as possibilidades sobrenaturais do fantástico em uma perspectiva alegórica ou poética.

Existem dois outros gêneros próximos do fantástico e que por vezes se ligam a ele criando subgêneros híbridos, são eles o estranho e o maravilhoso. O estranho caracteriza-se por relatar

acontecimentos que podem ser explicados perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar. (TODOROV, 1975, p.53)

O maravilhoso, por sua vez, distingue-se por “elementos sobrenaturais que não provocam qualquer reação nem nos personagens, nem no leitor implícito.” (TODOROV, 1975, p.60).

Quando a hesitação gerada pelo fantástico é resolvida com uma explicação natural ou racional, temos o fantástico-estranho. Por outro lado quando o sobrenatural é a escolha para solucionar a hesitação do fantástico o que encontramos é o fantástico-maravilhoso.

Já o amor é tema na Literatura de todos os tempos e lugares, igualmente de reflexão para a filosofia, história e psicologia. Situadas entre os eixos histórico e geográfico, a concepção e as regras que aplicamos ao amor variam juntamente com o tempo e o espaço. Na Grécia antiga, por exemplo, considerava-se três formas diferentes de amor ou de amar: eros (amor erótico); philia (afinidade); e, ágape (demonstração do amor que se sente por alguém). Por outro lado, na Idade Média a diferença entre o amor idealizado, as práticas amorosas adotadas e a sua regulamentação legal, existente em todas as épocas, é mais evidente. A literatura medieval ilustra muito bem esta situação onde convivem formas e conceitos de amor que se contrapõe aos costumes amorosos reais da época, são elas o amor cortês, o amor de amigo e o amor satírico. Nas cantigas de amor cortês, por exemplo, o ideal amoroso e os desejos sexuais se confundem como explica Barros:

Entre esses dois amores oscilavam os trovadores, ora rendendo homenagens a um, ora sacrificando-se ao outro – no mais das vezes fazendo-os conviver como duas camadas sobrepostas, ou então como uma amálgama na qual já não era possível distinguir o que era “sublimação amorosa” e o que era “sensualidade estilizada”. (2010, p. 201)

Por trás de estas formas de amar ficcionais presentes na Idade Média estavam as regras sociais. O casamento, apoiado e regido pela Igreja e pelo Estado, era realizado por interesses sociais e econômicos, onde o amor entre os noivos não importava. Talvez, com o tempo, ambos desenvolvessem uma profunda afeição de amigos um pelo outro. Com o casamento a mulher deixava a tutela do pai para ser tutelada pelo marido, que exercia um poder de dono sobre ela. Não importava se bom ou mau, a esposa deveria dedicar-se integralmente ao seu marido. O marido ainda que não sentisse atração sentimental ou mesmo física deveria cumprir com suas obrigações no leito nupcial. “Só que amiúde homens e mulheres se escapavam por entre as malhas racionais. Poderia ser o refúgio num amor platônico, mas era muitas vezes o adultério. Quantas vezes começando pelo primeiro se vinha

a desembocar no segundo.” (LEAL, 1986, p. 771-772). E eram estes casos de amor platônico e adultério que de fato povoavam a poesia medieval e a imaginação dos casados.

Outra forma de idealização amorosa que se destaca na história ocidental é o amor romântico, que se opondo as regras do amor cortês,

é o amor que rompe com as convenções, é o amor não convencional, é o amor paixão, amor exaltação, um sentimento quase inexplicável que pode em seu limite chegar ao amor trágico, o amor irrealizável, impossível, levando à própria morte dos amantes como em um sacrifício. É característico do individualismo e do subjetivismo modernos, mas é também uma expressão do irracional, daquilo que foge ao controle, à medida, às regras. (Marcondes, 2008, p.06)

O amor paixão segundo Flávio Gikovate<sup>1</sup> (2004) é o resultado de amor mais medo. A sensação de batimentos cardíacos acelerados, frio na barriga, falta de fome e insônia, são todos sintomas de transtornos de ansiedade. Ainda de acordo com Gikovate (2004), os fatores estressores presentes no amor que levam a estes sintomas são os medos do fim da relação, de perda de individualidade, e da efemeridade da felicidade. Tal definição de paixão como o resultado de amor e medo pode ser muito bem ilustrada pelo poema *Amor e Medo*, de Casimiro de Abreu. Nele estão presentes todos os anseios e receios do eu-lírico apaixonado e tímido:

Quando eu te vejo e me desvio cauto  
Da luz de fogo que te cerca, ó bela,  
Contigo dizes, suspirando amores:  
- “Meu Deus! que gelo, que frieza aquela!”  
Como te enganas! meu amor, é chama  
Que se alimenta no voraz segredo,  
E se te fujo é que te adoro louco...  
És bela - eu moço; tens amor, eu - medo...  
Tenho medo de mim, de ti, de tudo,  
Da luz, da sombra, do silêncio ou vozes.  
Das folhas secas, do chorar das fontes,  
Das horas longas a correr velozes.

---

1 | Palestra sobre a “ A separação dos amantes” proferida por Flávio Gikovate no dia 17/09/2004 para ser exibido pela série de programas Café Filosófico da Tv Cultura e disponível na íntegra no endereço: <http://www.cpflcultura.com.br/2008/12/26/a-separacao-dos-amantes/>.

O véu da noite me atormenta em dores  
A luz da aurora me entenece os seios,  
E ao vento fresco do cair das tardes,  
Eu me estremece de cruéis receios.  
É que esse vento que na várzea - ao longe,  
Do colmo o fumo caprichoso ondeia,  
Soprando um dia tornaria incêndio  
A chama viva que teu riso ateia!

[...]

Muitas são as pessoas que não conseguem se reconhecer sem estar em um relacionamento amoroso. Para elas o sentimento de solidão é muito mais intenso fazendo com que elas busquem incessantemente por um par e só pela experiência é que aprendem a valorizar a sua individualidade. Já outras conseguem viver muito bem sozinhas e acabam por se conhecer muito melhor e a valorizar muito mais a sua individualidade. Por se conhecerem bem, se tornam muito mais exigentes na hora de escolher um amor. Mas, qual a prioridade do amor em nossas vidas para a realização pessoal? Abraham Maslow elaborou uma pirâmide na qual aparecem hierarquizada as necessidades humanas. As necessidades de maior prioridade aparecem na base e as de menor aparecem no topo. Na pirâmide de Maslow o amor (filiação, aceitação e sentimento de pertencer) aparece depois das necessidades fisiológicas e de segurança e antes da necessidade de estima (realização, aprovação, competência e reconhecimento) e da necessidade de auto-realização e possibilidade de uso das potencialidades individuais. “Há evidência para algumas predições específicas derivadas da teoria, porém ninguém descobriu uma forma satisfatória de investigar todo o modelo. Não obstante, a noção hierárquica de Maslow tende a ser amplamente aceita em função de seu apelo intuitivo.” (Davidoff, 2010, p.329).

Para Todorov, no fantástico o amor carnal (intenso) e o amor ideal (impossível de concretizar-se ou manter-se) quando não condenável pelos princípios religiosos ou sociais encontram no sobrenatural uma ajuda para completar-se, quando condenável o sobrenatural se torna seu maior empecilho. Isso representa o jogo entre sublimação, repressão e realização dos desejos amorosos. Para Freud, por exemplo, o amor quando bem aceito socialmente pode ser o acordo perfeito entre o ego, o id e o superego. Porque “o amor é aceitável para a consciência, ocorre dentro da realidade

e serve ais instintos animais” (DAVIDOOF, 2010, p. 508). Já, dentro da perspectiva behaviorista, o amor é o reforço do nosso comportamento pelo outro. “Existe, sem dúvida, um elemento reforçador no amor. Tudo o que os amantes fazem, no sentido de ficarem juntos ou de evitarem a separação, é reforçado por essas conseqüências e é por isso que eles passam juntos o maior tempo possível.” (Skinner, 1991, p. 03) O se enxergar como parte do objeto de nossa admiração ou afeição e sentir que ele também, ou seja, o se ver no outro também compõe este elemento reforçador presente no amor. Esta situação aparecesse exemplarmente representada no soneto camoniano *Transforma-se o amador na cousa amada* :

Transforma-se o amador na cousa amada,  
por virtude do muito imaginar;  
não tenho logo mais que desejar,  
pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está minha alma transformada,  
que mais deseja o corpo de alcançar?  
Em si somente pode descansar,  
pois consigo tal alma está liada.

Mas esta linda e pura semidéia,  
que, como o acidente em seu sujeito,  
assim co’a alma minha se conforma,

está no pensamento como idéia;  
[e] o vivo e puro amor de que sou feito,  
como matéria simples busca a forma.

Quando uma das partes (ou as duas) alteram o seu padrão comportamental de modo que o esforço cesse, o amor também deixa de existir. Logo, quanto maior é a afinidade entre duas pessoas maior é a chance de um relacionamento duradouro.

### **Análise dos contos de Bioy Casares**

Apesar do que vimos na seção anterior, o amor no fantástico pode ir além do que se vê como condenável ou não pela sociedade. Em Bioy

Casares, famoso por seus contos e novelas fantásticos com temática amorosa recorrente encontramos bons exemplos. Dentre seus trabalhos escolhemos como objeto de estudo dois contos e uma novela, a saber: *En Memoria de Paulina*, *El último Piso* y *La Invención de Morel*. Foram selecionadas estas amostras por apresentarem um padrão no qual a imagem da mulher amada é quase sempre a de seres incorpóreos ou inalcançáveis, característica que os aproximam de um ideal amoroso quase romântico. Além disso, o ser amado pertence a outro espaço ou tempo que eventualmente se cruzam com o do protagonista, como Paulina que já está morta, mas que sobrevive nas memórias de Montero, ou Margarita que nem sequer sabemos exatamente onde se encontra. E não podemos esquecer-nos de Faustine que como Paulina também já está morta e como Margarita pouco conhecemos desta personagem. Dela sabemos apenas que não existe na mesma realidade do protagonista, não obstante compartilha com ele o mesmo plano.

*La Invención de Morel* apresenta o diário de um prófugo que se oculta em uma ilha que achava estar abandonada, lá conhece Faustine em meio a um grupo de turistas. No entanto, nem o grupo de turistas nem tampouco a sua amada, parecem perceber a sua presença entre eles. Posteriormente descobre que todos na ilha são cópias perfeitas de seres humanos produzidas a partir de suas almas aprisionadas no tempo-espaço pela máquina de Morel. E não importa o que faça jamais conseguirá com que Faustine se interesse por ele, posto que ela pertença a outra realidade, ainda que contigua a sua.

Aqui o que ocorre seria o que Todorov chamava de fantástico-estranho, no que se encontra uma explicação racional para os acontecimentos sobrenaturais, criando assim o insólito que nesta novela em particular aproxima-se um pouco da ficção científica. A princípio o narrador tenta buscar diversas possibilidades para explicar o que ocorre na ilha levando-nos consigo através de várias hipóteses possíveis e ao final temos apenas uma resposta comprovada.

Faustine é só uma espécie de “fotografia” de todos os seus sentidos incluindo de sua alma, portanto inacessível a ele. Todo o tempo está relacionando está relacionando-se com outras pessoas que não o narrador. Faustine, como um filme, não é mais do que a gravação de atos já passados e que se repetiram da mesma maneira que na última sessão, independente da reação dos espectadores. Apesar do narrador, ao custo de sua própria vida, ter se exposto aos efeitos da máquina de Morel, jamais poderá estar junto de Faustine que sempre pertencerá a outro espaço e tempo. Sua única esperança



é a de que alguém encontre a seu diário e possa aperfeiçoar a invenção de Morel de modo que ele e sua amada possam reunir-se finalmente:

Aún veo mi imagen en compañía de Faustine. Olvido que es una intrusa; un espectador no prevenido podría creerlas igualmente enamoradas y pendientes una de otra. Tal vez este parecer requiera la debilidad de mis ojos. De todos modos consuela morir asistiendo a un resultado tan satisfactorio.

Mi alma no ha pasado, aún, a la imagen; si no, yo habría muerto, habría dejado de ver (tal vez) a Faustine, para esta con ella en una visión que nadie recogerá.

Al hombre que, basándose en este informe, invente una máquina capaz de reunir las presencias disgregadas, haré una súplica: “Búsquenlos a Faustine y a mí, hágame entrar en el cielo de la conciencia de Faustine. Será un acto piadoso.”

*En Memoria de Paulina*, por sua vez, parece igualmente situar-se no âmbito do fantástico-maravilhoso. De início temo sum conto com suas bases perfeitamente firmadas no real, durante o clímax temos a situação fantástica na qual Paulina depois de morta visita o narrador e com ele interage. Todavia, ao final nos é revelado que o que vemos não era a verdadeira Paulina, porém não mais que um reflexo dos ciúmes de Montero:

Urdir esta fantasía es el tormento de Montero. El mío es más real. Es la convicción de que Paulina no volvió porque estuviera desengañada de su amor. Es la convicción de que nunca fui su amor. Es la convicción de que Montero no ignoraba aspectos de su vida que sólo he conocido indirectamente. Es la convicción de que al tomarla de la mano—en el supuesto momento de la reunión de nuestras almas—obedecí a un ruego de Paulina que ella nunca me dirigió y que mi rival oyó muchas veces.

Por fim, encontramos a protagonista do *El Último Piso*: Margarita, mulher de modos estranhos e que, das três em estudo, é a única que corresponde ao narrador e conhece o motivo para que o reencontro dos dois não ocorra:

Llegó así un momento en que miré el reloj y exclamé alarmado:  
-Tengo que dejarla. Me esperan, para comer, los Roemer a las nueve y media.

-No seas malo —exclamó.

-No soy malo. ¡Qué más querría que no dejarte nunca!, pero me esperan para comer.

-Bueno, si preferís la comida no insisto. Has de tener mucha hambre.

-No tengo hambre —protesté— pero prometí que llegaría antes de las nueve y media. Los Roemer están esperándome.

-Perfectamente. Corra abajo. No lo retengo aunque le aclaro: no creo que vuelva a verme.  
-Volveré -dije-. Le prometo que volveré.

*El Último Piso* é muito breve e que por seu tamanho consegue reter por muito mais tempo o sentimento do fantástico. E por isso neste conto o fantástico se apresenta em sua forma mais pura uma vez que a ambiguidade se reproduz para mais além do final da obra.

Este conto narra a experiência de um homem, o próprio Bioy (autor implícito transformado em narrador), que a caminho de uma refeição com seus amigos, os Romer, sobe de elevador até o oitavo andar de um edifício e pelo efeito do acaso chega ao nono andar, onde conhece Margarita, uma senhorita divertida e que “podia jurar” que já a conhecia intimamente. Entretanto ao partir não pode mais regressar:

Cerré la puerta y me dispuse a oprimir el botón del noveno piso. No existía ese botón. El de más arriba era el octavo. Cuando oí que los Roemer cerraban la puerta de su departamento, salí del ascensor para subir por la escalera. Sólo había allí escalera para bajar. Oí que había gente hablando en el palier del sexto piso. Bajé por la escalera y les pregunté cómo podía subir al noveno piso.  
-No hay noveno piso -me dijeron.  
Empezaron a explicarme que en el octavo vivían los Romer, que eran, seguramente, las personas a quienes yo quería ver... Murmuré no sé qué y sin escuchar lo que decían me largué escaleras abajo.

A atmosfera quase onírica criada pelas obras apresentadas a partir de certo ponto rompe com a lógica real do início dos textos, atmosfera dentro da qual se pode realizar dos amores ideais. Finalmente a quem não lhe encantaria a ideia de ter a pessoa amada eternamente em sua forma mais bela e perfeita? E quem, tendo um rival no amor, não gostaria que sua amada voltasse arrependida? E a quem não excitaria (re-) conhecer com um só olhar uma pessoa que lhe marcaria pelo resto da vida.

Mas em Bioy Casares nenhuma dessas condições são permanentes, posto que o real sempre volta de uma maneira ou de outra. A invenção de Morel não é perfeita, assim como é sermos eternos efetivamente. Os amores que se perdem quase nunca voltam, principalmente aos mortos, só o que nos resta realmente são as memórias dele. Do mesmo modo que Margarita e Bioy não voltaram a encontrar-se, o amor momentâneo, de pequenas impressões, não é duradouro.

## Considerações finais

Muitos casais da ficção se consagraram como símbolos do amor ideal ao longo da história e permaneceram presentes na formação cultural dos povos ocidentais até hoje. Para tal foi preciso que a imagem destes casais se correspondesse com o ideal amoroso de momentos históricos distintos. A cada adaptação da história destes personagens, a perspectiva adotada altera a leitura do ideal amoroso presente nela de acordo com a nova ideologia do período.

O fantástico assim como o amor é uma situação temática recorrente na literatura. Desde o início do século XX até a atualidade, período no qual dispomos de mais respostas do que perguntas, parece não haver mais espaço para a fantasia, no entanto é nesse impasse que o fantástico encontra as condições mais propícias para o seu desenvolvimento. Bioy Casares utiliza com destreza esta propriedade do fantástico em conjunto com o ideal de amor romântico que ainda persiste nestes tempos no qual a ciência e o prazer sexual oprimem a fantasia e o desejo de completude. Desta situação conflitante resulta, nos textos analisados, o choque do natural com o sobrenatural, do real com o onírico.

## Bibliografia

- CASARES, Adolfo Bioy Casares. **La invención de Morel**. Sur , nº72 (SEPTIEMBRE), PP.43-71,Anticipo, con variantes, de pp. 15-80 de (27).  
\_\_\_\_\_. **La Trama Celeste**. 1ª ED. Sur, 246 p.  
\_\_\_\_\_. **El último Piso**. Quaderni Ibero-american (Torino), nº79 (junio, pp6-7).
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- LEAL, Ivone (1986), **A mulher e o amor no século XVI**: afetividade, sexualidade, casamento— uma abordagem do tema VOL. 22, 770-780
- MARCONDES, Domingo . **Amor e Amizade - Eros e Philia**. Estudos e Pesquisas 232, [XX Fórum Nacional (2008) - Brasil - “Um Novo Mundo nos Trópicos”: 200 Anos de Independência Econômica e 20 Anos de Fórum Nacional (sob o signo da incerteza)].

PLATÃO. **Banquete**. São Paulo: Nova Cultural. Ed. 5. 1991

Separação dos Amantes. **Café Filosófico**, São Paulo: TV Cultura, gravado 17/09/2004. Programa de TV. Disponível na íntegra no endereço: <http://www.cpflcultura.com.br/2008/12/26/a-separacao-dos-amantes/>.

Skinner, B. F. (1991). **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas, SP: Papirus. Cap.1. Disponível em:

[http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/skinner/lugar\\_sentimento.pdf](http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/skinner/lugar_sentimento.pdf). Acesso em: 15 de junho de 2013

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975. 191p.

# AUTOBIOGRAFIA DE IRENE: MAIS ALÉM DO FANTÁSTICO

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa

## Introdução

A partir de *Introdução à literatura fantástica*, do teórico francês de origem búlgara Tzvetan Todorov, o interesse pela literatura fantástica aumentou significativamente. Claramente estruturalista, Todorov categoriza os elementos da literatura fantástica e determina, quase como uma poética aristotélica contemporânea, os elementos essenciais para produzir e/ou reconhecer uma narrativa fantástica. É inegável a importância da obra e de sua contribuição para a crítica literária, entretanto algumas lacunas não foram preenchidas e, *a posteriori*, as mudanças sociais, culturais e científicas despertaram no homem novos anseios, necessidades e desejos que, claramente, se refletiram na literatura.

Em meio a leituras, teorias e categorizações, nos deparamos com os contos fantásticos de Silvina Ocampo. Contos estes que, devido à singularidade das obras ocampianas, tornam a análise puramente estruturalista um recurso insuficiente para abarcar suas significações textuais. A contística ocampiana vai muito mais além de pura categorização.

*Autobiografia de Irene* será aqui não só analisado, mas também apreciado a fim de debatermos e trazermos à ordem do dia novos pontos de reflexão. Pretendemos ampliar a discussão no tocante ao fato de como uma única teoria literária não dá conta de tudo. Ou seja, a literatura é um campo que se modifica ao longo do tempo e que agrega elementos em sua composição. Elementos esses que rompem, muitas vezes, com uma ordem pré-estabelecida, com os cânones da teoria literária.

## O fantástico e seus entremeios

Com sua eclosão situada como uma oposição à racionalidade vigente desde o Iluminismo, a literatura fantástica gerou obras memoráveis e grandes nomes como Poe, Hoffmann e Borges. Ademais, muitas discussões foram, e ainda são, formuladas a cerca de sua classificação, composição e estrutura. Todorov é nome indispensável quando abordamos teoricamente uma obra fantástica. Mesmo passíveis de contestação, muitos conceitos formulados por ele são pertinentes e continuam vigentes em inúmeras obras consideradas fantásticas. Um dos elementos clássicos todorovianos é a vacilação ou a hesitação. Para o teórico, “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (TODOROV, 1981, p. 15). Ainda segundo ele, deve haver uma decisão por parte do leitor e/ou da personagem em relação a optar por uma explicação lógica (gênero estranho) ou por aceitar novas leis naturais que expliquem os fenômenos (gênero maravilhoso).

É certo que no terreno do fantástico a vacilação diante de um acontecimento insólito é inevitável. Entretanto nem sempre uma explicação lógica o não nos é apresentada ou exigida. As nuances das narrativas fantásticas muitas vezes são fluidas e escapam-nos, espantam-nos, provocam-nos reações novas e inesperadas. De acordo com Cortázar, 1993, p. 178 “Não há um fantástico fechado, porque o que dele conseguimos conhecer é sempre uma parte e por isso o julgamos fantástico. Já se terá adivinhado que com sempre as palavras estão tapando buracos.” Quer dizer, o sentimento provocado pelo fantástico vai mais além de simples solução lógica ou especulação a respeito de novas leis da natureza. Mais: as palavras, mesmo “tapando buracos” nem sempre são suficientes para preencher todas as lacunas. Às vezes, mesmo utilizando exatamente as palavras do texto, surge a impossibilidade do leitor transmitir as sensações que lhes foram engendradas.

Outro elemento inquietante é o fato do reconhecimento de um mundo real por parte do leitor. As narrativas não se passam em ambientes estranhos, fora do tempo ou do espaço. Elas não são irreconhecíveis. Quer dizer, o espaço e os acontecimentos ficcionais são verossímeis. A ficcionalidade complementa a mimesis e a fantasia do mimetizar se complementa quando o pacto de fingimento entre o leitor e a obra é selado. Para Jackson, 1981, p. 20), “The fantastic cannot exist independently of that “real” world which it seems to find so frustratingly finite.” Evidentemente as histórias são inventadas, criadas, imaginadas a partir do que conhecemos,

do nosso mundo real, tão limitado, mas ao serem transferidas para a ficção, se ampliam e subvertem a ordem que conhecemos. Toda obra literária é uma mimesis. Logo, a literatura não deve ser lida como mentira ou verdade, pois elas não são textuais.

A hesitação, a mimesis, a verossimilhança e muitos outros elementos compõem *Autobiografía de Irene* e a encerram no modo fantástico de Silvina Ocampo. Entretanto, a autora trabalha-os atribuindo-lhes novas significações. Há muitas questões que permeiam a obra e que nos “obrigam” a analisá-la sob novas óticas. São essas atualizações que serão destacadas na análise da narrativa a seguir.

### **Irene Andrade: quando o futuro é passado**

*Autobiografía de Irene* é uma das cinco narrativas que compõem um livro de contos, intitulado com o mesmo nome, onze anos após Silvina Ocampo escrever *Viaje Olvidado*, em 1948. Depois de receber críticas ferrenhas, principalmente de sua irmã, Victoria Ocampo, Silvina reaparece com uma obra madura, repleta de misticismo, autenticidade e estilo próprio.

A narrativa conta a vida de Irene Andrade, uma personagem que já na infância tem indícios de possuir o dom da premonição. Ela advinha não só o seu próprio futuro como também o de algumas pessoas com as quais convive. Sua primeira visão é a de um cachorrinho com o qual ela brinca, conversa, cuida. Os parentes veem o fato como um processo puramente infantil relacionado a um amigo imaginário. Contudo, passado algum tempo, Irene é presenteada, por um tio que não via há cinco anos, com um animal exatamente igual ao que ela descrevia enquanto brincava.

Além do cachorro, Irene prevê inúmeros outros acontecimentos como a morte do pai, o encontro com as pessoas com as quais irá se relacionar, o primeiro amor, a fase adulta das crianças do povoado onde mora, as viagens e, “*desdichosamente*”, sua própria morte. Inicialmente, ela cogita que a força de seu pensamento faz os acontecimentos tornarem-se reais, porém, posteriormente, percebe que ela apenas os prevê e que não possui domínio algum sobre seu dom assim com também não controla o momento das visões. Elas são espontâneas. Irene descreve o momento das aparições da seguinte forma: “una brisa leve, una brumosa cortina, una música que no puedo cantar, una puerta de madera labrada, una frialdad en las manos, una pequeña estatua de bronce en un remoto jardín.” (OCAMPO, 1999, p. 97).

Irene percebe os sinais das visões, mas é o fato de não poder controlá-la que a perturba. A visão de sua própria morte nos é apresentada ao mesmo tempo como sofrimento e bálsamo para a personagem, pois ela vive em função de morrer.

Entretanto, a morte em *Autobiografía de Irene* não significa o fim mas um recomeço eterno. Aliás, a narrativa inicia-se e finda-se exatamente com o mesmo momento: o instante da morte da protagonista. Tal recurso proporciona uma circularidade perfeita já que o final coincide com o princípio, literalmente:

Ni a las iluminaciones del veinticinco de mayo, en Buenos Aires, con bombitas de luz en las fuentes y en los escudos, ni a las liquidaciones de las grandes tiendas con serpentinas verdes, ni al día de mi cumpleaños, ansí llegar con tanto fervor como a este momento de dicha sobrenatural. (OCAMPO, p. 92).

A reiteração do parágrafo inicial no fechamento da narração impede o encerramento definitivo e instaura um recomeço incessante. A circularidade da obra forma perfeitamente a imagem do infinito se juntarmos início e fim. A obra se fecha, entretanto exige um eterno retorno do leitor.

O sobrenatural e o místico estão presentes na obra e são apresentados de forma simples e envolvente, aparecem em situações reais e cotidianas e culminam no insólito, no horror. No caso da obra em questão, além desses elementos, Silvina Ocampo se utiliza, para iniciar a obra, de um narrador autodiegético (narração em primeira pessoa no qual o protagonista é o narrador), contudo no final percebemos que há um narrador homodiegético (narração em primeira pessoa, mas o narrador é um personagem secundário). Ocampo se utiliza da imagem do duplo ao apresentar-nos uma “estranha” no final da obra e ao fazer-nos refletir sobre quem realmente escreve a obra:

*“La improbable persona que lea estas páginas se preguntará para quién narró esta historia. Tal vez el temor de no morir me obligue a hacerlo. Tal vez sea para mí que la escribo. (...) (Grifo nosso) (OCAMPO, 1999, p. 93).*

E, no final da obra, durante o diálogo com a “desconhecida”:

- Irene Andrade, yo quisiera escribir su vida.  
- ¡Ah! Si usted me ayudase a defraudar el destino no escribiendo mi vida, qué favor me haría. Pero la escribiré. Ya veo las páginas, la letra clara, y mi triste destino. (...) (OCAMPO, 1999, p. 102)



Quem escreve a obra, finalmente? Os verbos em primeira pessoa do singular (**narro, escribo**) indicam que Irene é a autora da autobiografia (que por si só já se autodefine), entretanto somos apresentados a uma segunda pessoa que não só diz ter o desejo de escrever a biografia de Irene como a escreve, de acordo com a protagonista.

É a falta de explicação racional que inquieta o leitor. Ele é então posicionado na primeira condição do fantástico: “*vacilação entre o real e o ilusório ou o imaginário*” Todorov, 1981, p. 39. Quem, ou o que, é Irene, senão uma viva morta, ou uma morta viva? Seria Silvina Ocampo leitora de Machado de Assis, ou melhor, de Memórias Póstumas de Brás Cubas? Autora defunta ou defunta autora? A hesitação vai sendo construída e não há como resolvê-la.

A imbricação das vozes acentua a ausência de marcas que as distingam. O que lemos é uma autobiografia ou uma biografia? O sentido da narração se inverte por completo neste ponto. A substituição do eu por um estranho nos revela as dúvidas sobre quem é o verdadeiro eu. A desconhecida é ao mesmo tempo estranha e familiar e traz consigo não a negação, mas a anunciação da morte. Para Freud, Apud MOREIRA, 2008, p.69:

Originalmente, o “duplo” era uma segurança contra a destruição do ego, “uma enérgica negação do poder da morte”, como afirma Rank; e, provavelmente, a alma imortal foi o primeiro duplo do corpo. Essa invenção do duplicar como defesa contra a extinção tem sua contraparte na linguagem dos sonhos, que gosta de representar a castração pela duplicação ou multiplicação de um símbolo genital(...) Tais idéias, no entanto, brotaram do solo do amor-próprio ilimitado, do narcisismo primário que domina a mente da criança e do homem primitivo. Entretanto, quando essa etapa está superada, o duplo inverte seu aspecto. Depois de haver sido uma garantia da imortalidade, transforma-se em estranho anunciador da morte.

A recorrente referência ao espelho e aos seus reflexos nos deixam frente a frente com a defesa narcísica contra a morte. Ao criar um final que coincide com o início, Silvina Ocampo cria todo um jogo de um recomeço vital. A morte é o retorno ao familiar. É através da morte que a vida ressurge. A morte, neste caso, não é negada, ela é ansiada, pois Irene precisa morrer para continuar vivendo. A “desconhecida” não é uma estranha. Ela é a própria Irene. É, freudianamente falando, a defesa narcísica da morte.

A vontade de morrer para continuar viva também se apresenta através de outros elementos da narrativa. Irene sabe coser e bordar. O que

ela cose ou borda? Seria ela uma espécie de Penélope que aguarda, com uma certeza incontestável, o retorno de seu amado? Sim. Porém o amado que Irene aguarda, também com certeza incontestável, é a morte.

Como lidar com a morte, algo tão inexorável e temido? De acordo com Freud (2000, p. 17) “*O objetivo de toda vida é a morte*”. Entretanto, devido a nosso instinto de autoconservação, ainda segundo Freud, tentamos afastar os perigos que possam antecipar esse acontecimento. Aceitamos a ideia da morte natural, de velhice. Para Freud (2000, p. 20):

Tiramos conclusões de longo alcance da hipótese de que toda substância viva está fadada a morrer por causas internas. Fizemos essa suposição assim descuidadamente porque ela não nos parece ser uma suposição. Estamos acostumados a pensar que esse é o fato, e somos fortalecidos em nossas reflexões pelos escritos de nossos poetas. Talvez tenhamos adotado a crença porque existe nela um certo consolo. Se temos de morrer, é primeiro perder para a morte aqueles que nos são mais caros, é mais fácil submeter-se a uma lei impiedosa da natureza, à sublime ‘Αταγκη’ [Necessidade], do que a um acaso de que talvez pudéssemos ter fugido.

Contudo a protagonista não se sente ameaçada nem teme a morte. Pelo contrário. Ela a deseja profundamente, pois apenas morrendo ela poderá recordar o passado e aliviar sua solidão e seu sentimento de incompletude reencontrando-se com ela própria.

Comprendí, entonces, que perder el don de recordar es una de las mayores desdichas, pues los acontecimientos, que pueden ser infinitos en los recuerdos de los seres normales, son brevísimos y casi inexistentes para quien los prevé y solamente los vive. (...) (...) Creo que esa falta esencial de recuerdos, en mi caso, no provenía de una falta de memoria: creo que mi pensamiento, ocupado en adivinar el futuro, tan lleno de imágenes, no podía demorarse en el pasado. (OCAMPO, 1999, p. 97)

Embora existam explicações culturais, religiosas, científicas e psicanalíticas para a morte, o ser humano busca meios para consolar-se. A ideia de retorno, de continuidade e de existência em outros planos reforça o pensamento freudiano de consolo. Na própria obra, a protagonista fala sobre a morte ou sua possível ideia de morte: “Em realidad pienso que lo único triste que hay en la muerte, **en la idea de la muerte**, es saber que no podrá ser recordada por la persona que se ha muerto, (...)” (Grifo nosso) Ocampo, 1999, p. 93. Mais uma vez a ideia do retorno se faz presente e necessária na

obra, quem morre continua vivo na lembrança de quem permanece, mas, “narcisisticamente”, não o morto não pode lembrar-se dele mesmo. A morte é a única maneira de Irene ter recordações. É a única maneira de ela ver sua imagem. Outra vez, o início e fim possuem um reflexo perfeito. É como se eles fossem postos diante de um espelho.

As recordações de Irene nos são apresentada tais como nós próprios nos lembramos de nosso passado. Ou seja, sem uma ordem cronológica, ao buscarmos por nossa infância, tentamos trazer à tona o mais longínquo pensamento, mas se formos narrá-la, quase não conseguimos formar uma ordem cronológica, somos forçados por nosso cérebro a lembrarmos de acontecimentos importantes, não da fase inteira.

Não há uma ordem cronológica na diegese. As lembranças nos são apresentadas na media em que a protagonista vai recordando. Podemos perceber que a autora deixa marcar textuais para sinalizar a mudança entre um episódio e outro. Há um espaço um pouco mais longo na narrativa entre o fim de um parágrafo e o início de outro, indicando que a protagonista mudará de assunto.

A questão cronológica é um dos elementos bastante trabalhados na literatura fantástica. Ela, em muitos casos, está relacionada com a elipse. Geralmente as personagens desmaiam, têm uma febre ou dorme e não sabemos, ou nos é revelado, que os acontecimentos não passaram de sonhos ou poderes sobrenaturais. No conto em questão há um desmaio de Irene enquanto ela observa um quadro com um retrato de seu avô, mas isso não determina a o poder de premonição da personagem. Ela já o possuía e continua possuindo-o após tal episódio. Entretanto tal passagem revela-nos a ambiguidade tão recorrente e necessária ao gênero. Teria Irene visto algo familiar que fora reprimido? Até que ponto o que ela viu é imaginação, visão, sonho ou realidade?

O tempo na narrativa é construído de maneira tal que o início do conto é bastante rápido. As apresentações da personagem, o propósito da história, os primeiros acontecimentos. Entretanto, ao se dar conta de que não possui mais a capacidade de lembrar do passado e apenas não só aguardar como também esperar o dia da morte, o conto torna-se mais lento, o leitor espera, sofre e angustia-se junto com a personagem. A narrativa consegue envolver o leitor de maneira tal que simultaneamente deseja-se tanto um final diferente de sua premonição quanto a chegada de sua morte para que o sofrimento da personagem tenha fim.

Em relação aos tempos das narrativas fantásticas, podemos dizer que os gêneros fantástico, maravilhoso e estranho podem ser interpretados da seguinte forma:

- Presente – fantástico (momento atual, rápido, quase instantâneo, instante da hesitação);
- Passado – estranho (recorrer a conhecimentos já adquiridos e leis pré-estabelecidas para explicar os fatos)
- Futuro – maravilhoso (não há leis pré-concebidas para explicar os acontecimentos, novas leis serão descobertas futuramente e, a partir delas poderemos entender e/ou explicar a obra.

Todavia, como relacionar as alusões referentes ao tempo (presente-fantástico, passado-estranho, futuro-maravilhoso), em uma obra na qual a protagonista vive o momento presente, adivinha o futuro e esquece-se do passado?

O que conseguimos ter como algo relativamente certo é a epifania no final da trama. Ela aparece-nos revelando a última peça do quebra-cabeça para que tenhamos a visão completa da imagem. A história revela-nos a angústia de um ser humano que vive apenas aguardando uma certeza que todos nós temos, a morte, e que nos põem em xeque ao tentarmos identificar quem escreve a (auto)biografia. Poderíamos ainda pensar em uma explicação lógica, ao seguirmos as normas todorovianas, e imaginar Irene como uma esquizofrênica que imagina adivinhar os acontecimentos e que sua última crise foi um encontro não com uma desconhecida mas com ela mesma? Até mesmo uma pessoa acometida por alguns lapsos de memória e que apenas lembra-se do que aconteceu. Ou, ainda uma pessoa que tem ao logo de sua vida sucessões de déjà vu?

Em contrapartida, ao sairmos da superfície deste rio turvo e mergulharmos em direção ao talvegue, percebemos que uma história se encontra não só nas entrelinhas, mas foi sendo construída paralela a outra. O final exatamente idêntico ao início é a chave que abre a porta para novas interpretações. Podemos ler sob o ângulo da impotência do ser humano diante do seu futuro. O fato de saber o que acontecerá não implica poder modificá-lo. Além disso, ao morrermos, o mundo, as pessoas, os lugares continuarão exatamente como os deixamos. Nossa morte não tem influência alguma no mundo que nos rodeia. Alguns ajustes podem ser feitos, algumas providências serão tomadas, mas nossa insignificância se faz evidente ao nos tornarmos ausentes. O povoado onde se passa a trama continuará

com a mesma rotina pacata, sem alterações significantes, sem novidades, inerte. Irene tem consciência de tal fato e não pode suportar o fato de ser esquecida, inclusive por ela mesma, já que os mortos não podem lembrar de si. Continuar presente e ver seu reflexo é algo vital seja através de espelhos, de fotografias ou de um relato autobiográfico.

### Considerações finais

Através da análise (apreciação) foi perceptível que o ponto fundamental vai além de apenas rotular ou categorizar uma obra, tampouco é chegar a conclusões mirabolantes, prontas e encerradas. Buscamos iniciar e ampliar um horizonte de discussões. Pretendemos encontrar na obra uma fonte inexaurível de novas interpretações, encontrar elementos que provoquem, que incomodem, que instiguem o leitor a desvendar as nuances textuais que o fizeram sair de sua zona de conforto e da mesmice do senso comum. Pretendeu-se, mais ainda, que as informações aqui contidas não sejam suficientes para responder a todas as perguntas relacionadas ao tema, para, propositalmente, aguçar a inquietação e a ânsia por novas respostas.

*Autobiografia de Irene* é um conto que dá margens para inúmeras interpretações e perguntas, muitas vezes sem resposta, e que está permeado de elementos recorrentes dos estudos da psicanálise como, por exemplo, o onírico. Observamos que o texto ocampiano não apresenta nenhuma informação desnecessária. Pelo contrário. Ele encerra signos que a cada leitura mostram-se novos e passíveis de novas decodificações. Além disso, apesar de o texto tratar de questões de morte, angústia, sofrimento, não há apelo sentimental.

Ler Silvina Ocampo é colocar-se no limiar da realidade e do impossível. É entrar definitivamente no “jogo textual” de Wolfgang Iser. É deixar de realizar uma análise puramente sistemática, e encará-lo como um objeto que proporciona um leque interpretativo. O conto em questão, por exemplo, suscita perguntas que vão além da decisão entre aceitar novas forças da natureza ou encontrar uma explicação lógica para os fatos. Percebemos que o importante não é a resposta certa, mas a pergunta certa. Ao lermos Silvina Ocampo, temos uma única certeza: ter a certeza de jamais sabermos em que acreditar.

## Referências

- BALDERSTON, Daniel. **Los cuentos crueles de Silvina Ocampo y Juan Rodolfo Wilcock**. In.: Revista Iberoamericana, n. 125, out.-dec. 1983. p. 772-752
- CHINCHILLA, Verónica Murillo. **Silvina Ocampo**: lo siniestro está en casa. In.: Revistas de Lenguas Modernas, n. 15, 2011. p. 62-73.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- CORTÁZAR, Julio. Do Sentimento do Fantástico. In: Valise de Cronópio. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud.
- \_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. Trad. Walderedo Ismael de Oliveira. São Paulo: IMAGO, 2000.
- HERMIDA, Carola. **Autobiografía de Irene o cómo manejar los géneros fervorosamente**. Estudios de Teoría Literaria. Revista digital, n. 1, 2012.
- JACKSON, Rosemary. **Fantasy**. The literature of subversion. London: Routledge., 1981.
- LIMA, Luis Costa (ORG). **Teoria da Literatura em suas fontes**. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MOREIRA, Alexandre Guimarães. **O fantástico e o medo**: Uma leitura de Mistérios, de Lygia Fagundes Telles/Alexandre Guimarães Moreira. - Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2008.
- OCAMPO, Silvina. **La furia y otros cuentos**. Buenos Aires: EMECÉ EDITORES, 1999.
- PODLUBNE, Judith. **Autobiografía de Irene**: El desvío formalista de Silvina Ocampo. Universidade de Rosario.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva.

TOMASSINI, Graciela. **Complejidad de las formas narrativas en Autobiografía de Irene**, de Silvina Ocampo. Universidad Nacional de Rosario.

## EL VIEJO Y EL NUEVO MUNDO: VISIÓN DEL INDÍGENA POR LOS EUROPEOS

*Izabelle Souza Fernandes*

*Orientador: Juan Ignacio Jurado-Centurión*

Con el concepto del Nuevo Mundo viene la esperanza de lo “nuevo” como renovación. Los religiosos veían finalmente la oportunidad de que, al conseguir dominar a los indios, se podrían recrear los primeros tiempos, es decir, querían volver al jardín del edén, donde los cristianos adoraban a Cristo sin valores comerciales.

Para estos religiosos, la llegada de un nuevo continente se relaciona con la oportunidad de evangelizar, o sea, crear un nuevo espacio cristiano con una gente que, a su modo de ver, aún no tienen vicios. Así mismo, esta concepción va más allá de la idea de América sólo como un continente nuevo y los conquistadores dijeron que iban a hacer un mundo mejor del que ya tenían.

Pero, no se puede decir que el Nuevo Mundo se consideraba como tal si lo vemos desde la perspectiva del indígena que ya estaba en la tierra. De la misma forma, el europeo adecua la imagen de los nativos a esta nueva realidad. Al mismo tiempo, nadie consideró que dentro del concepto de lo ‘nuevo’ había algo viejo, que era la presencia de los indígenas. Yo no puedo hacer algo nuevo sin preguntar a los anfitriones. Y ahí viene la necesidad de acomodar al indígena en este nuevo retrato.

En suma, este concepto tiene que ver con un doble interés, en otras palabras, el Nuevo Mundo es también una oportunidad para los religiosos crear un nuevo espacio cristiano, una vuelta al evangelismo y para Colón y los conquistadores es la posibilidad de crecer. Ellos necesitaban alguien dócil, que no colocase problema, entonces el afirma la imagen del indio



sensible, amable y sin maldad. Además, los cristianos querían evangelizar a los indígenas americanos y dominarlos.

Lo que vamos a analizar en este ensayo es justamente la concepción del indígena a partir del retrato de Colón y otros autores. A partir de eso, podemos concluir el porqué de él ser visto de varias maneras.

El 12 de octubre de 1492 finalmente llega Colón a América, creyendo que estaba en las Indias (China y Japón) y que allí había riquezas. En sus cuatro viajes él hizo diarios firmando todo lo que ocurrió. Había también los relatos hechos por los europeos a sus parientes con relación a su visión cuando llegan a las Indias y, primeramente, esta visión fue de asombro cuando ven a los indígenas americanos y la naturaleza. Lo que estaba en los diarios de Colón ha sido contado por Bartolomé de Las Casas porque estos se habían perdido.

Sin embargo, Trechuelo (1988) expone que la primera visión en este primer día en tierras americanas fue de “gente desnuda” y luego idealizaron a estos habitantes como si no utilizaran los metales, que era lo que los españoles querían explotar. Colón describe a los indios como personas jóvenes y bellas, con cuerpos bonitos y buenas caras. Pero esta, como ya hemos dicho, fue su primera visión.

No había oro en estas nuevas tierras y el contacto con los nativos fue tranquilo al inicio. Colón creía que ellos eran <<la mejor gente del mundo y más mansa>>, pero él también sabía que no podía generalizar este concepto porque no todos eran como estos que él describiera. Ya había conocido algunos al que les faltaban pedazos de su cuerpo, porque estos habían sido comidos por indios canibales que usaban flechas de caña con punta aguda. Es decir, los nativos no más parecían tan dóciles.

Así, en cada viaje del Almirante, él tenía un contacto distinto con los nativos y en pocas décadas, estas visiones cambiarán mucho.

Para Morán (1988), la conquista significaba violencia y destrucción para todos. Ella se muestra como un proceso bélico, o sea, un proceso de enfrentamiento y guerra. En contraste con la conquista militar, la evangelización se dio como un proceso de paz. Para entender mejor lo que son, estas palabras lo explican mejor:

Por conquista entendemos, en efecto, utilizando el lenguaje normalmente usado en el campo del americanismo, la ocupación armada de un territorio contra la voluntad de sus habitantes; y por evangelización, la predicación del cristianismo a los infieles como medio para su posterior conversión. (MORÁN 1988, p. 281)

Estos dos procesos van a estar siempre juntos, oponiéndose. Según Morán (p.281), la conquista servirá para que los enemigos (los indios), después de vencidos, puedan convertirse al evangelio de los cristianos.

Los Reyes Católicos seguían defendiendo que el Nuevo Mundo era un lugar donde se podían unir una cosa a otra, haciendo que dependa de ella, sin violencia, y que pudieran evangelizar sin conquistar esta tierra. Además, según teólogos y juristas, algunos indios se opusieron a la evangelización y no querían reconocer el dominio de los Reyes Católicos por su voluntad. De esta forma, serían conquistados por medio de las armas, ya que el Papa ya había dado órdenes a los reyes que eso sería posible.

Ante la conquista y evangelización, los indios, después de vencidos, se veían llenos de odio hacia los conquistadores y también del cristianismo, mientras que este odio debería ser hacia los cristianos o españoles. La religión ganó resentimiento como consecuencia de la conquista y los evangelizadores tuvieron que hacerla de manera pacífica o apostólica. Ahora, el europeo tiene que adecuar la imagen del indígena a la nueva realidad.

En cambio, la visión de los indios por Mandeville y Marco Polo se alejaba de lo que describía Colón en su diario como ingenuos, sencillos y pacíficos. Ellos imaginaban a los nativos de las tierras ignotas como personas civilizadas en una civilización bien organizada. Y Colón decía en 21 de octubre: <<pues son así desnudos, como su madre los parió, así mujeres como hombres>> (COLÓN, 1992). Además, Pérez (1988) muestra que:

Pero, con todo, no era esto lo más asombroso. Lo que constituía una llamativa novedad era la contemplación de aquella humanidad, no sólo totalmente en estado de inocencia, tal como creían entenderlo los descubridores, sino además limpia ideológicamente – algo como vacía -, pues, según se recogió en los primeros escritos de aquellas primeras impresiones, “no conocían ninguna secreta idolatría, salvo que todos creen que las fuerças y el bien es en el çielo”. (PÉREZ, 1988, p.377)

Si analizamos la carta de Colón, podemos concluir que su visión en relación a los indios no fue la misma del inicio al fin de sus viajes. Primeramente, el almirante describe a los indios americanos como tan buenos que ni él lo creía.

Verdad es que, después que se aseguran y pierden este miedo, ellos son tanto sin engaño y tan liberales de lo que tienen, que no lo creería sino el que lo viese. Ellos de cosa que tengan, pidiéndosela, jamás dicen de no; (COLÓN, s.d.)

Es decir, la imagen que otros españoles que estaban entre la tripulación pudieran tener como gente salvaje, Colón la tenía como si fueran muy buena gente, con pureza y naturalidad en sus actos. Sin embargo, eso ocurría al inicio porque él tenía mucho interés en que los indios fueran vistos de este modo afable. Él necesitaba tener una buena relación con los ‘dueños de aquella tierra’ hasta el momento y al mismo tiempo ofrecer esta imagen a los Reyes, banqueros que financiaron su viaje.

Además, en relación a lo que se refiere a uno de sus objetivos en estas tierras que es también la evangelización, Cristóbal Colón los describe, como ya hemos dicho, como gente que no seguía ninguna religión. Su creencia no tenía nombre y sólo acreditaban que las fuerzas venían del cielo. Pero, lo más curioso es que ellos creían que los conquistadores venían del cielo. Colón entonces sería como si fuera un Dios en la visión de los nativos. Notamos eso en este fragmento de la carta:

Y no conocían ninguna seta ni idolatría salvo que todos creen que las fuerzas y el bien es en el cielo, y creían muy firme que yo con estos navíos y gente venía del cielo, y en tal catamiento me recibían en todo cabo, después de haber perdido el miedo. Y esto no procede porque sean ignorantes, y salvo de muy sutil ingenio. (...) Hoy en día los traigo que siempre están de propósito que vengo del cielo, por mucha conversación que hayan habido conmigo; y éstos eran los primeros a pronunciarlo adonde yo llegaba, y los otros andaban corriendo de casa en casa y a las villas cercanas con voces altas: venid, venid a ver la gente del cielo; (COLÓN, s.d)

Para concluir que la visión que Colón tenía de los indios era positiva, notamos que hasta los caníbales él defendía. No tenía nada que fuese negativo para él y la práctica de comer carne humana es justificada para decir que ellos, los indios caníbales, sólo la practicaba con otros pueblos. Los españoles no tenían miedo.

Así que monstruos no he hallado, ni noticia, salvo de una isla Quaris, la segunda a la entrada de las Indias, que es poblada de una gente que tienen en todas las islas por muy feroces, los cuales comen carne humana. (...) Son feroces entre estos otros pueblos que son en demasiado grado cobardes, mas yo no los tengo en nada más que a los otros. (COLÓN, s.d)

El término ‘inocente’ usado en el discurso del Almirante Cristóbal Colón casi que está embutido el término ‘niño’. Esta descripción no está bien utilizada porque los indios no eran ignorantes, es decir, ellos tenían la

capacidad de sobrevivir en medio de la selva, pero, definitivamente no era lo que a él le gustaría mostrar. La imagen del indígena obedece a la necesidad de quien lo cuenta y eso lo vamos a ver en las visiones de otras personas que tenían otros intereses.

Beatriz Pastor (1983) habla que la relación de Colón con Dios es como si fuera una alianza, en otras palabras, él creía que era un “instrumento de la voluntad divina” (PASTOR 1983, p. 44) y usaba eso como ventaja para él mismo. Pastor afirma que esta alianza le da a Colón la confianza delante de su condición de “protegido y elegido de Dios” (PASTOR 1983, p.45), lo que prueba otra vez que él sólo quiere atender a sus intereses y necesidades.

Además de esta visión religiosa, Pastor (1983) también aborda la visión que Colón tuvo de los indios que fue al revés de lo que Marco Polo había tenido como referente de que ellos estarían vestidos, no eran ricos, no tenían armas y tampoco eran comerciantes. Por lo contrario, Colón los había caracterizado como <<pobres>>, <<desnudos>>, <<sin armas>> y <<sin comercio>>. Y dice:

Todos los elementos concretos de esta primera caracterización de la población del Caribe se pueden reducir a dos características centrales: su valor material – que viene dado por el nivel de civilización, cultura y riqueza – y sus posibilidades de utilización dentro del contexto de la economía occidental – posibilidades que se concretan en el texto en s voluntad de comerciar y en su incapacidad de agredir y de defenderse. (PASTOR 1983, p. 68)

En contraste con la visión que Colón tuvo de los indios, tenemos la visión de Diego Alvarez Chanca, un médico que embarcó con Colón en su segundo viaje. Él escribió una carta hablando todo lo que vio en esta experiencia y además de clara en relación a visión que él tiene de los nativos, el Doctor Chanca también habla detalladamente del canibalismo. Notamos su descripción demasiada negativa en este fragmento:

Dicen también la mugeres que estos usan de una crueldad que parece cosa increíble; que los hijos que en ellas han se los comen, que solamente crían los que han en sus mugeres naturales. Los hombres que pueden haber, los que son vivos llévaselos á sus casa para hacer carnicería de ellos, y los que han muertos se los comen. (CHANCA, s.d.)

Para él, que no tiene nada que perder porque es sólo un médico, hay otra visión. Él cuenta lo que ve y cuenta cosas horribles en relación a la

cuestión de los caníbales, distinto de lo que Colón esconde. A partir de ahí ya notamos que las visiones se han cambiado (entre Colón y Chanca).

Del mismo modo, Trechuelo (1988) cuando habla de las impresiones del médico, dice que en su carta, Chanca describe que los caníbales consideraban la carne de hombre la mejor del mundo. No obstante, su actitud de rechazo a las costumbres de estos indígenas es inversamente distinta de la visión del Almirante. Se queda lejos de la ingenuidad y pureza descrita en la carta de Colón.

Agregando a lo anterior, Pastor también afirma que el médico tiene una visión diferente de la descrita por el Almirante, y dice que él:

(...) socavó la ficción que constituía, dentro del discurso de Colón, la primera caracterización positiva de los habitantes del Caribe, hecha desde una perspectiva contemporánea, y, más consecuente y honesto con su propia ideología que el Almirante, redujo la caracterización a una cualidad que, dentro del contexto del descubrimiento, englobaba toda diferencia: la bestialidad. <<La costumbre desta gente de caribes es bestial>> dice Chanca, y añade: <<es gente tan bestial que no tiene discreción para buscar lugar para habitar... que es maravilla ver cuan bestialmente edifican>>. (CHANCA s.d. *apud*. PASTOR 1983, p. 69)

Más tarde podemos ver que hay, otra vez, un cambio de visión en los discursos, ahora de los religiosos Fray Antonio de Montesinos, Fray Bartolomé de Las Casas y Fray Bernardino de Sahagún. En algunos de estos textos literarios notamos la visión positiva al hablar de los indígenas americanos. A partir de ahí, el discurso no los acusa de nada, sino defiende lo que los europeos hicieron con ellos en el proceso de conquista.

Pero, no todos tenían una buena visión. Había religiosos que decían que la mejor manera de conquistar América era acabar con todos los indios y comenzar todo de nuevo. Veremos esta visión más adelante con el discurso de Obispo Zumárraga.

Primeramente, en el Sermón de Montesinos (1511) hay un fragmento en que se presenta clara la defensa de los nativos y el rechazo a la actitud de los españoles. “Todos estáis en pecado mortal y en él vivís, por la crueldad y la tiranía que usáis con estas gentes inocentes.” (MONTESINOS, Fray Antonio, s.d.)

Agregando a lo anterior, en el discurso de Las Casas también aparece la misma visión del indio bueno y puro. La diferencia del sermón es que él habla más detalladamente del pecado de los conquistadores, mientras Montesinos es más directo.

Todas estas universas e infinitas gentes, a todo género crió Dios los más simples, sin maldade ni dobleces, obedientísimas, fidelísimas a sus señores naturales y a los cristianos, a quien sirven: Más humildes, más pacientes, más pacíficas y quietas: Sin rencillas, ni bullicios, no rijosos, no querulosos, sin rencores, sin odio, sin desear venganzas que hay en el mundo: Son así mismo gentes más delicadas, flacas y tierras en completación, y que menos pueden sufrir trabajos, y que fácilmente mueren de cualquier enfermedad... (LAS CASAS, 1986)

Finalmente el discurso de Sahagún:

Entre esta gente no hay más pecados que borrachera, hurto y carnalidad, porque otros muchos pecados hay entre ellos muy más graves y que tiene gran necesidad de remedio. Los pecados de la idolatría y ritos idolátricos, y supersticiones idolátricas y agüeros y abusiones y ceremonias idolátricas, no son aún perdidos del todo. (SAHAGÚN, 2001)

En suma, en los dos primeros fragmentos nos damos cuenta de la visión positiva que tenían los cristianos de los nativos. En cambio, el último religioso en su discurso nos muestra, de otra manera, la suya. En su texto, él acusa a los indios de los pecados cometidos, y parece olvidarse de los pecados de los conquistadores españoles, pero no es una visión de matar a los indios pecadores, sino de evangelizarlos. Es como si tuviera amenizando los pecados de los nativos en este discurso.

Un discurso religioso que nos parece totalmente distinto de los anteriores es el de Obispo Zumárraga. En su carta, él empieza hablando de la conquista violenta como algo bueno.

Los conquistadores españoles, en sus primeras matanzas en estas tierras, hicieron una admirable labor, destruyendo sus templos mayores, sus ídolos y poniendo en esos lugares la Cruz de Cristo y la imagen de la Virgen. (ZUMÁRRAGA, s.f)

Luego, él muestra su visión en relación a los indios:

Esos hipócritas salvajes, escondieron sus impías imágenes en esos lugares santos, creyendo que nunca se descubrirán. Y peor todavía, creían que podrían adorar allí a esas monstruosidades escondidas, mientras aparentaban rendir homenaje a la cruz, o a la Virgen o a cualquier santo que estuviera visiblemente representado allí. (ZUMÁRRAGA, s.f)

De acuerdo con su discurso, no parece que él quisiera que todos los indígenas muriesen para que el Nuevo Mundo empezase limpio, sin nadie. Pero, lo que defiende López (2011) es que el uso del término “hipócritas salvajes” describiendo a los indígenas usado por Zumárraga fue inadecuado. Él describe esta cita como el fenómeno de la ambivalencia, o sea: “(...) *Através desta se produz, na pessoa, um processo simultâneo de negação e de identificação do outro. Por um lado se dá uma aproximação e valorização da cultura e costumes indígenas e por outro um efeito contrário de desprezo e sub-valorização*” (LÓPEZ, 2011).

En síntesis, la manipulación del discurso, a partir de determinados objetivos cambia, y evidentemente que esta manipulación va a ocurrir a partir del retrato del indígena. Con todo, concluimos a partir de estos fragmentos que Colón amenizaba el indígena porque quería algo a cambio: las riquezas del Nuevo Mundo. El Doctor Chanca por su vez, demuestra más neutralidad en su carta, ya que él no tenía la necesidad de retratarlos de una manera o de otra, y como ya hemos mencionado, no tenía nada que perder con la conquista; Y, la imagen de los religiosos era que ellos eran pobrecitos, aquella imagen amigable del indígena. Colón hizo cuatro viajes y en el último la visión del indígena ya era diferente.

El uso de los adjetivos nos ayuda a saber lo que ellos quieren decir con su discurso, por ejemplo, decir que el indio es simple, sin maldad, obediente, etc. Es decir, esto es lo que los españoles no son.

Del mismo modo, podemos identificar dentro de la configuración del discurso, las visiones positivas y negativas que los españoles tuvieron de los indios en las Leyendas. Estos textos redactados hablaban del comportamiento de los conquistadores y conquistados. En la Leyenda Negra, el indio es un pobrecito porque los españoles los masacraban, pero cuando llega la Leyenda Rosa los españoles se auto convierten en héroes y el indio pasa a ser un diablo. Este ejemplo forma parte desde la perspectiva del género (indio bueno/indio malo).

El Nuevo Mundo entonces, nació como una esperanza doble que eran los religiosos y los hidalgos. Sobre todo, para los cristianos esta esperanza era la renovación de la cristiandad, ya para los hidalgos era la oportunidad de crear un nuevo mundo donde ellos tuvieran los derechos que España no les permitía.

Al final, el indio se convierte en un pretexto literario, condicionado por un contexto histórico, social y económico. Aquí no queremos cuestionar lo que era verdad o lo que era mentira, sino como el lenguaje era utilizado

de acuerdo con las necesidades de quien lo retrata. La visión ideológica del indio tiene que ver más con el objetivo de cada uno, que con el propio indio. De esta forma, la literatura es un artificio que de cierto modo cambia.

## Referencias

CHANCA, Diego Alvarez. *Carta de Diego Alvarez Chanca*. Versão integral. Disponível em: <<<http://www.fortunecity.com/victorian/churchmews/1216/Chanca.html>>>. Accedido en: 09/03/13. A las 15:00 horas.

COLÓN, Cristóbal. *Diario. Relaciones de viajes*. Madrid: Sarpe, Biblioteca de la historia, 1992.

\_\_\_\_\_. La Carta de Colón anunciando el descubrimiento. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/antologia/XV/colon/>

LÓPEZ, Juan Ignacio Jurado-Centurión. *Os Franciscanos no Novo Mundo. O humanismo cristão dos irmãos menores na Nova Espanha revelado através do seu epistolário. 1524-1583*. UFPE. Recife. 2011.

LAS CASAS, Bartolomé de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Sarpe, Biblioteca de la Historia de España, 1986.

MONTESINOS, Fray Antonio de. *El Sermón de Fray Antonio de Montesinos*. Disponible en <<[http://www.celadic.org/documentos/rpc/RPC\\_No5.pdf](http://www.celadic.org/documentos/rpc/RPC_No5.pdf)>> Accedido en: 12/03/13. A las 13:30 horas.

MORÁN, Pedro Borges. *Conquista y Evangelización: Influencias Mutuas*. En: *La huella de España en América. Descubrimiento y fundación de los reinos de Indias (1475-1560)* Colegio oficial de doctores y licenciados de Madrid, Madrid, 1988.

PASTOR, Beatriz. *Discurso narrativo de la conquista de América*. Ciudad de la Habana: Casa de las Américas, 1983.

PÉREZ, Demetrio Ramos. *América, novedad en el mundo occidental cristiano*. En: *La huella de España en América. Descubrimiento y fundación de los reinos de Indias (1475-1560)* Colegio oficial de doctores y licenciados de Madrid, Madrid, 1988.



- SAHAGÚN, Fray Bernardino de. *Historia General de las cosas de Nueva España*. Col. Cronistas de América. 2 Vols. Madrid: Dastin Historia, 2001.
- TRECHUELO, Lourdes Días. *La visión de América en los Descubridores y Cronistas de Indias*. En: La huella de España en América. Descubrimiento y fundación de los reinos de Indias (1475-1560) Colegio oficial de doctores y licenciados de Madrid, Madrid, 1988.
- ZUMÁRRAGA, Obispo. *Sobre el mito Guadalupano*. Disponible en: <<<http://foros.forosmexico.com/showthread.php?t=42400>>> Accedido en 12/03/13. A las 9:50 horas.

## ROMANCE DEL CONDE OLINOS: LOS VALORES TRADICIONALES FRENTE AL AMOR CORTÉS Y A LOS CAMBIOS DE MENTALIDAD

*Jessica Soares Dantas  
Mykeline Vieira da Silva*

Para empezar este trabajo es de gran importancia recordar algunas características de la Edad Media, período que va desde el siglo V al siglo XV. Analizaremos, partiendo de los valores tradicionales de este período, los cambios que van ocurriendo en la sociedad, reflexionados en la literatura en medio al proceso de transición al Renacimiento. La sociedad tenía Dios como el centro del universo y la expansión cristiana hizo aumentar el poder de la iglesia aún más. Además la cultura cristiana juntamente con la judía y árabe enriquecieron grandemente la cultura que marca esta época.

La sociedad va a estar íntimamente ligada a la literatura, y las clases de poder van seguir la jerarquía: rey el de mayor autoridad; nobleza, que sirve al rey; clero, que tenía la función de catequizar a la gente; y el pueblo llano, los que hoy son llamados operarios. Esta sociedad se organizaba en feudos donde los vasallos servían al señor, como es el caso de la nobleza, y recibían el sueldo, o sea, su pago en tierras. Pero otra clase social surge en medio al cambio de ideologías y políticas, la burguesía. En este período la Edad Media ya está en transición para el Pre Renacimiento, periodo que, como el nombre ya dice, antecede al Renacimiento. Algunos rasgos que caracterizan este período son:

La Literatura no abarca ya sólo lo popular. Hay numerosas influencias extranjeras en lo literario. Pérdida del sentido teocéntrico, aunque sin llegar al antropocentrismo del siglo XVI. Se mantiene la jerarquía entre Dios-Rey-Iglesia-Nobleza-Pueblo, aunque surge definitivamente la burguesía, entre la nobleza y el pueblo, adquiriendo el poder económico y cultural. (<http://www.donpablos.org/literatu/prerren1.htm>)

Podemos ver bien presente el cambio de formas que se da a finales de la Edad Media en la literatura retratada en el Romance del Conde Olinos, esto como consecuencia del crecimiento de la burguesía de aquella época. Hasta entonces la literatura giraba alrededor de los temas de caballería, la moda de la época, y de “la burguesía idealista y mundana” de aquél siglo (LOPEZ, 1972). Pero ahora esta ideología empieza a cambiar con la introducción de la lírica y de los elementos novelescos. Podemos ver el bucolismo literario, el idealismo del héroe, en la introducción del romancero:

Madrugaba el Conde Olinos, mañanita de San Juan,  
a dar agua a su caballo a las orillas del mar.  
Mientras el caballo bebe canta un hermoso cantar:  
las aves que iban volando se paraban a escuchar; [...]  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm>)

Al inicio tenemos el caballo del Conde como referencia al elemento caballaresco aún muy presente en este momento de la historia medieval, un tema que hacía mucho suceso en esta sociedad. Con esto el héroe es retratado de manera idealizada, como un galante, a él nada le hacía miedo y salía por el mundo a conquistar sus batallas teniendo guardado en el pecho el amor de una doncella.

El desarrollo de la literatura Pre Renacentista va a realizarse en el siglo XV, con el foco en la estética frente al estilo “didáctico-moral” de la Edad Media. Aunque algunos escritores tengan empezado a cambiar su estilo de escritura, los géneros literarios solo van a ser trabajados efectivamente en este período. (<http://www.donpablos.org/literatu/prerren1.htm>)

Pero donde mayor número de obras y autores aparecen es en Poesía, que se puede clasificar en tres grupos: Épica, Lírica y Satírica. El primer grupo puede ser Popular y Culto. En la Popular nos encontramos con el Romancero, que mantiene las características apuntadas en la Edad Media. (<http://www.donpablos.org/literatu/prerren1.htm>)

La mayoría de los escritos literarios en esta época eran anónimos, la transmisión de los conocimientos era realizada oralmente y por medio de versos, para facilitar la memorización, porque la mayoría del pueblo no sabía leer. También, la literatura era de imitación y didáctica. La finalidad de hacerla era para catequizar a la gente, y hacer buena propaganda del gobierno. ([http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria\\_5.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria_5.htm))

Un ejemplo de literatura nascida para ser cantada es el romancero, como ya presentado en la cita, así como la poesía tradicional está siempre cambiando, existen variadas formas en que un mismo poema pueda aparecerse, a estas les podemos llamar de reestructuraciones o reelaboraciones. Así como ocurre en el caso del Romance del Conde Olinos, muchos presentaban versiones anteriores que con el tiempo otras personas las cambiaron. Pero no es porque es una variación que debemos rechazarlo, “todas las variantes tienen la misma validez y autenticidad, aunque no la misma calidad y belleza, todas son igualmente legitimadas.” (JIMÉNES; CÀCERES, 2001, pg. 558, par. 4) El romancero es formado por versos octosílabos con rima asonante en los pares, y ninguna rima en los impares, también llamados versos blancos. Son naturalmente breves e intensos. Las acciones ocurren muy rápidamente así como los efectos.

El romancero es dividido en viejo, los derivados de los juglares creados antes del siglo XV, que sufrieron variaciones por autores colectivos; y nuevo, los creados después del siglo XV “por autores conocidos, como Cervantes, Lope de Vega, Góngora o Quevedo.” ([http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria\\_5.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria_5.htm)) Algunos lo dividen en “tradicionales o Históricos (inspirados en los viejos cantares de gesta), Juglarescos (tradicionales de las gestas) y Artificiosos (que no proceden de los viejos cantares).” (JIMÉNES; CÀCERES, 2001, pg. 573, par. 3)

Una de las peculiaridades de los romanceros es la violencia, delante de una sociedad tan misógina y peleante, las guerras, ambiciones e intrigas son elementos muy presentes, (JIMÉNES; CÀCERES, 2001, pg. 574, par. 1) podemos ver esto al final del Romance del Conde Olinos, que la reina se manda matar al Conde por él amar a su hija, algunos afirman que el motivo fue por pura envidia, otros por la diferencia de clase social, pero estos son cuestiones que solo podrán ser confirmadas por medio de la investigación a cerca de la historia anterior al fragmento que tenemos.

[...] -Si por tus amores pena  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real.  
-¡No le mande matar, madre;  
no le mande usted matar,  
que si mata la conde Olinos  
juntos nos han de enterrar!

-¡Que lo maten a lanzadas  
y su cuerpo echen al mar! [...]  
([http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm](http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm))

Podemos notar en este tipo de poema la idealización de los deseos comunes a la gente, es como se las personas a través de la literatura pudiesen realizar sus sueños más profundos e intereses más perversos.

En estos poemas se puede ver la manifestación del subconsciente colectivo ya que desarrolla motivos folclóricos y leyendas universales que cada pueblo adapta a su peculiar sensibilidad: amores imposibles, encuentros misteriosos, el amor y la muerte. (JIMÉNES, CÁCERES, 2001, pg. 574, par. 1)

Otro rasgo que define bien el romancero es el diálogo. Es un artificio usado para conferir al poema un aspecto más natural, verdadero. Hace con que podamos dar vida a los personajes, con esto casi que podemos verlos y oírlos.

[...] -Mira, hija, cómo canta  
la sirenita del mar.  
-No es la sirenita, madre,  
que esa no tiene cantar;  
es la voz del conde Olinos,  
que por mí penando está.  
-Si por tus amores pena  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real.  
-¡No le mande matar, madre;  
no le mande usted matar,  
que si mata la conde Olinos  
juntos nos han de enterrar! [...]  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm>)

En este momento del poema hasta podemos llegar a oír la voz trémula de la princesa al implorar a su madre por la vida del Conde. Su rostro triste y sus ojos lagrimaren al oír su madre amenazar la vida de la persona a que ama. Todo esto podemos suponer gracias al diálogo de estilo directo entre las dos personajes citadas. Los cantares de gestas en este periodo del siglo XV

[...] sufren una profunda variación al admitir, junto a los temas heroicos elementos de tipo lírico y novelesco. Que revelan los nuevos gustos de la nobleza caballera y de burguesía individualista y mundana del siglo XV. (LÓPEZ, 1972, pg. 108, par. 1)

Y es en este contexto que se hizo el Romance del Conde Olinos que trata de una historia de dos jóvenes enamorados. Él es Un hijo de condes y ella es una princesa. Cuando la madre de ella descubre, la reina, amenaza matarle a él y es esto lo que realmente ella hace, pero la princesa también muere. Los enamorados siguen se amando, solo que ahora metamorfoseados por el poema. A la primera vez ellos se convierten en plantas que la reina manda cortar, más tarde en pájaros que vuelan libremente por el cielo y nadie los puede alcanzar.

Este poema es muy bueno para entender las mudanzas que ocurren en la transición de la Edad Media al renacimiento, porque el período en que él se hizo está bien en el centro. El abarca todos los conceptos de representación del amor en la sociedad hasta el período en que él se publicó, representados por cada uno de los personajes del poema.

De pronto tenemos el amor cortés, que viene de la literatura medieval. Este amor al inicio era una pasión erótica entre una pareja, pero después se convirtió en amor. Un amor prohibido entre ‘una mujer casada y él, un caballero soltero’. Aquí la mujer es la pura perfección, bella, inteligente, el sueño inalcanzable de cualquier hombre, esto porque el amor no puede resultar en una perfecta unión. Es algo que nunca va a ocurrir. (REGUILÓN, [...]) Podemos verlo claramente representado por el Conde:

[...] -Mira, hija, cómo canta  
la sirenita del mar.

-No es la sirenita, madre,  
que esa no tiene cantar;  
es la voz del conde Olinos,  
que por mí penando está. [...]

(<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm>)

El conde sigue sufriendo por un amor que él sabe que no puede ser correspondido, un amor prohibido, y con esto se torna distante. Pero ahora hay un cambio en la estructura de la sociedad porque él no omite sus sentimientos, declama su amor a la princesa cantándola, aproximándose a ella.

Mientras que la princesa demuestra el opuesto del Conde. La princesa demuestra sus sentimientos, es desdenada, enfrenta a la madre y contra argumenta cuando la reina hace la amenaza de matarle. Estos valores no tienen nada que ver con la mujer presentada en la Edad Media. Hasta porque la mujer no tenían un buen imagen porque la iglesia la asociaba con Eva, destinada al infierno por tener inducido el hombre al pecado. Por lo tanto, para su salvación, la mujer debería ser igual a María. Una madre perfecta, pero, como nadie es perfecto, al fin, encontraron un modelo para la mujer se basar, María Magdalena. Este modelo finalmente podría ser alcanzado, una mujer pecadora pero arrepentida. Partiendo de esto, la mujer tenía su función bien definida en la sociedad, con dos opciones de llevar su vida: dedicándose a Dios en un monasterio; o dedicándose al marido en su hogar. “Una mujer que debería ser sobria en el vestir, templada en su comportamiento y sobre todo recatada y moderada en el hablar, el comer y el beber.” (GALHOZ, 1987) Y es este modelo al cual la princesa huye:

[...] por tus amores pena  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real.  
-¡No le mande matar, madre;  
no le mande usted matar,  
que si mata la conde Olinos  
juntos nos han de enterrar! [...]  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm>)

Al revés de una mujer sumisa a su marido, en caso de ella a su madre púes aun no era casada, ella se muestra doña de sí misma, de sus voluntades y de sus deseos. Aquí vemos claramente el cambio de mentalidad, la mujer no está más actuando como espectadora pasiva, ella participa de la vida económica y social, no más distante sino activa. Expresa sus sentimientos, y defiende su punto de vista. Expone un visión reformada de la mujer, petrarquista. Podemos compararla con Melibea de *La Celestina*, que

de acuerdo con el nuevo espíritu individualista y burgués apetecía, solo que la creación de la vida social burguesa aparece de forma muy difundida ya en estratos muy alejados de ella, respondiendo a la intensa fuerza de expansión que lleva consigo. (MARAVALL, [...], pg. 126, pr.3)

Melibea movida por su propio deseo egoísta decide hacer aquello que le apetece, aquí incluso podemos ver manifiesto el pensamiento protestante Carpen Diem, que tiene como premisa vivir el presente, aprovechar el momento. Este pensamiento común en todos los personajes de la Celestina puede ser fácilmente detectado en el Conde Olinos y en la princesa.

Mientras que contra todo lo que fue dicho antes sobre el cambio en la sociedad reflejado por la literatura, tenemos la figura de la madre, la reina. Ella aparece inicialmente como se fuera ingenua y hasta una persona dulce, que aprecia la naturaleza:

[...] -Mira, hija, cómo canta  
la sirenita del mar.  
-No es la sirenita, madre,  
que esa no tiene cantar;  
es la voz del conde Olinos,  
que por mí penando está. [...]  
([http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm](http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm))

Pero después expone quien es en realidad, llena de envidia por quizás no haber tenido un amor de verdad, establece que el casal nunca deberá unirse:

[...] - Si por tus amores pena  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real. [...]  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm>)

La clase social era un factor determinante a la hora de escogerse un matrimonio, en la Edad Media, las bodas eran tratadas como mercadería. El matrimonio era considerado como un estado natural de la mujer, el padre concedía protección a ella y a sus bienes y cuando se casaba el responsable por darle esta protección era el marido. Por esto al marido era entregue el dote, o sea, la herencia de la mujer, para que cuando el padre muriese ella tuviese un amparo. “Pero el matrimonio no asegura solamente a la mujer la protección de un varón, y, llegado el caso, la de algunos hijos, sino que es al mismo tiempo un asunto económico, caracterizado por el problema de la dote.” (RUCQUICOI, [...], pg. 12, par. 3) Además de la dote, difícilmente la



reina iría conceder a su hija casarse con un subalterno, un servidor de ellas, era cuestión de honor. Por esto que el resultado fue que la reina ordenó

[...]- ¡Que lo maten a lanzadas  
y su cuerpo echen al mar!  
Él murió a la media noche;  
ella, a los gallos cantar. [...]  
([http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm](http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm))

Representado por la madre podemos ver los valores medievales aun presentes en este periodo de transición. Es importante señalar esto porque en realidad, en la literatura las cosas no ocurren en espacios fijos. Para que un movimiento empiece no es necesario que el otro termine inmediatamente, y es esto lo que retrata el poema. La sociedad estaba en cambio, esto no quiere decir que todos los valores cultivados durante siglos ahora iban a esfumaren. Y más una vez comparando con la Celestina tenemos algunos rasgos comunes al Romance del Conde Olinos que nos dan un apoyo a la hora de analizarlo.

El rasgo más llamativo de la obra es su **realismo psicológico**, al retratar el ambiente burgués y la sociedad en crisis de la época. Se refleja una nueva clase de criados y su relación meramente económica con sus amos. Se pone en evidencia la crisis de los ideales heroicos y religiosos frente a la importancia que adquiere el dinero. ([http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria\\_5.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria_5.htm))

E incluso la diferencia de clases es retrata también en el entierro de los jóvenes, como una manera de exponer la diferencia de nivel social las tumbas se mantuvieron alejadas por orden de importancia:

[...] A ella, como hija de reyes,  
la entierran en el altar,  
y a él, como hijo de condes,  
unos pasos más atrás. [...]  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~ aramo/poesia/poepeq15.htm>)

Al fin del poema encontramos la sublimación del amor que a pesar de todos los desafíos vence. Mismo después de la muerte los amantes encuentran una forma de esteren juntos. Así vemos la fugacidad de la vida

expuesta en este poema. Sus vidas se metamorfosearon primeramente en plantas:

[...] De ella nace un rosal blanco;  
de él, un espinar albar.  
Crece el uno, crece el otro,  
los dos se van a juntar. [...]

Así se establece una relación entre la vida y la muerte, y en la segunda metamorfosis los amantes se convierten en pájaros:

[...] De ella naciera una garza;  
de él, un fuerte gavilán.  
Juntos vuelan por el cielo,  
juntos vuelan para a par.  
(<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm>)

Algunos atribuyen a la figura del pájaro la concretización del amor, por lo tanto ahora los dos podrán finalmente amarse sin ninguna interrupción. Y cuando ellos vuelan hasta el cielo es como se concretizase el deseo de los dos, de libertad, de finalmente estuvieren juntos para siempre y sin interrupciones. (ROSTÁN, 2010) Nos da una idea de que el amor finalmente venció, pero también nos hace pensar cuanto a si un día él podrá vencer aquí en la tierra, porque para que ellos consiguiesen esto tuvieron que irse hasta el cielo.

Con esto se torna claro como la sociedad va evolucionando con el tiempo, y junto con ella la literatura se transforma para acompañar el paso. No podemos apegarnos a formas fijas, o estructuras soldadas de la sociedad porque así como las lenguas son vivas y están en constantes mudanzas, la sociedad y la literatura también. El amor que hasta entonces no era nada pasó y ser la fuerza que movía a la gente, que los empujaba a seguir viviendo a pesar de las dificultades y hasta no ser correspondido. Mientras que después, la vida solo pasó a ser vivida en realidad por medio de la concretización del amor.

## Referencias:

- AGUILA, Natalia del. *La Importancia de la Mujer en la Literatura*. Disponible en: <<http://literatura7.bligoo.cl/la-importancia-de-la-mujer-en-la-literatura>> Accedido en: 25 de Marzo de 2013.
- GALHOZ, Maria AlietDoree S. *Romanceiro popular Português I: Romances Tradicionais*. Organização, introdução e notas de Maria AlietDorees Galhoz. Centro de Estudos Geográficos/INIC, 1987, pp. 131-132
- GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La literatura medieval*. Disponible en: <[http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria\\_5.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t1/teoria_5.htm)> Accedido en: 25 de Marzo de 2013.
- JIMÉNES, Francisco B. Pedraza. CÀCERES, Milagros Rodríguez. *Manual de la literatura española I. Edad Media*. Navarra. Cénlit Ediciones, S.L., 2001. 4ª Edición.
- MUÑOZ, Alejandro Veloz. *Cultura y valores inicios Edad Media*. Disponible en: <<http://culturayvalores.blogspot.com.br/2008/05/inicios-edad-media.html>> Accedido en: 25 de Marzo de 2013
- MARAVAL, . *Individualismo y sentimiento de libertad*. El mundo social de La Celestina.
- PRERRENACIMIENTO. Disponible en: <<http://www.donpablos.org/literatu/prerren1.htm>>. Accedido en: 25 de Marzo de 2013
- REGUILÓN, Ana Molina. *El código del amor cortés*. Disponible en: <<http://www.arteguias.com/amorcortes.htm>> Accedido en: 25 de Marzo de 2013
- ROSTÁN, Deborah. *Romance del Conde Niño*. Disponible en: <<http://literaturamedievalipa.blogspot.com.br/2010/07/romance-del-conde-nino.html>> Accedido en: 25 de Marzo de 2013
- RUCQUOI, Adeline. *La mujer medieval*. Disponible en: <http://www.mediafire.com/?scttww5f15u08yt> pdf. Accedido en: 20 de Marzo de 201
- VALDÉS, Carmen F. Blanco, ITALIANA, Área de Filología. UNIVERSIDAD CÓRDOBA. *La mujer en la literatura de la edad media: El Romance del Conde Olinos. ¿Un reflejo de una sociedad misógina?* Disponible en: <[helvia.uco.es/.../La%20mujer%20en%20la%20E... pdf](http://helvia.uco.es/.../La%20mujer%20en%20la%20E...pdf)> Accedido en: 20 de Marzo de 2013

VEGA, Luz Méndez de la. *Lenguaje religión y literatura como deformadores de la religión y la cultura*. Universidad de San Carlos, Guatemala. Segundas época, No. 11, 1980.

LOPEZ, José García. *Historia de La literatura española*. Barcelona. Editorial Vicens- Vives. 1972. Decimoctava edición. Capítulo 15, El romance y la lírica popular.

EL CONCE OLINOS. Disponible en: <<<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/poesia/poepeq15.htm>>> Accedido en : 20 de Marzo de 2013.

## Anexo:

### *Romance del Conde Olinos*

Madrugaba el Conde Olinos, mañanita de San Juan,  
a dar agua a su caballo a las orillas del mar.  
Mientras el caballo bebe canta un hermoso cantar:  
las aves que iban volando se paraban a escuchar;  
caminante que camina  
detiene su caminar;  
navegante que navega  
la nave vuelve hacia allá.  
Desde la torre más alta  
la reina le oyó cantar:  
-Mira, hija, cómo canta  
la sirenita del mar.  
-No es la sirenita, madre,  
que esa no tiene cantar;  
es la voz del conde Olinos,  
que por mí penando está.  
-Si por tus amores pena  
yo le mandaré matar,  
que para casar contigo  
le falta sangre real.  
-¡No le mande matar, madre;  
no le mande usted matar,  
que si mata la conde Olinos  
juntos nos han de enterrar!  
-¡Que lo maten a lanzadas  
y su cuerpo echen al mar!  
Él murió a la media noche;  
ella, a los gallos cantar.  
A ella, como hija de reyes,  
la entierran en el altar,  
y a él, como hijo de condes,  
unos pasos más atrás.  
De ella nace un rosal blanco;  
de él, un espinar albar.

Crece el uno, crece el otro,  
los dos se van a juntar.  
La reina, llena de envidia,  
ambos los mandó cortar;  
el galán que los cortaba  
no cesaba de llorar.  
De ella naciera una garza;  
de él, un fuerte gavilán.  
Juntos vuelan por el cielo,  
juntos vuelan para a par.

# LABERINTO A LA DERIVA: DESCONSTRUCCIÓN DE LA UTOPIA LATINOAMERICANA EN EL ITINERARIO DE BÚSQUEDAS DE “LOS DETECTIVES SALVAJES”

João Pereira Loureiro Junior  
Sérgio Afonso Gonçalves Alves

**RESUMEN:** En el presente artículo, el objeto de investigación es la novela “*Los detectives salvajes*” (1998) del escritor chileno Roberto Bolaño que será analizada de acuerdo con los aspectos conceptuales sobre utopía, planteados por Fernando Ainsa en *A reconstrução da utopia* (2006) y consideraciones sobre el nomadismo desarrollado por Michel Maffesoli en *Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas* (2001) que según la perspectiva teórica/literaria del universo utópico sugerido por la investigación, pone de manifiesto un laberinto de búsquedas que establece el sentido de desplazamiento de los personajes que se mueven en el tiempo y espacio de la narrativa, procurando una utopía que se reinventa como búsqueda permanente. Además de los referidos ejes teóricos otros análisis serán propuestos a lo largo de esta investigación: GENNETE (1979), TENA (2010), SOTOMAYOR (2007), planteando de esta forma un diálogo crítico/literario que subraya la importancia de algunos aspectos de la obra analizada (los narradores múltiples, los narratarios *nómades*, la estructura polifónica de los testigos) bajo el carácter utópico inherente al contexto discursivo de Latinoamérica.

**PALABRAS CLAVES:** Utopía. Búsqueda. Nomadismo.

## 1. Introducción

*Los detectives salvajes* (1998) del escritor chileno Roberto Bolaño, narra las aventuras de “dos perdidos, dos extraviados” (BOLAÑO, 2010, p. 160) poetas que buscan a una escritora desaparecida en el desierto de Sonora en México, pero que también puede ser leída como una metáfora sobre el fracaso de una generación que creyó en Latinoamérica había una utopía pronta a realizarse, cuando en realidad lo que siempre hubo (y todavía sigue existiendo) fue un anacrónico discurso utópico que, en el actual contexto, precisa reinventarse para dar sentido a las dimensiones transfronterizas de un continente en constante proceso de reconstrucción. En este trabajo presentaremos la referida narrativa bajo un itinerario investigativo que empieza con un breve abordaje sobre el concepto de utopía, utilizando como base teórica *A reconstrução da Utopia* (2006) de Fernando Ainsa en la cual el investigador uruguayo analiza el referido concepto, reinventándolo dentro del imaginario discursivo latinoamericano. En seguida, abordaremos algunos aspectos sobre el nomadismo propuestos por Michel Maffesoli en *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas* (2001) como reflejos hacia la arquitectura de un “no-lugar” (de la concepción etimológica original *u-no*, *topos-lugar*) ubicado en un mapa que comprende desde la imaginaria *Utopía* (1516) de Tomas Moro, hacia el postmoderno territorio “a la deriva” por donde transitan *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño. Otros análisis acerca de la novelística *bolañiana* serán añadidos a la investigación, como los estudios de Sotomayor, Córdoba y Tena que ayudan en la construcción de la presente investigación, que tiene en la palabra *búsqueda* un punto de referencia, pues nos propone una reflexión respecto a estos *laberintos* utópicos ambicionados y reconstruidos en el juego metaficcional propuesto por Bolaño.

## 2. Un rompecabezas de tres piezas

En este apartado, intentaremos comprender los aspectos relacionados a la elaboración escritural de la novela, a partir de la alternancia de voces que en ella ocurren, puesto que ora la misma se presenta bajo la forma de diario de vida, ora como un fragmentado relato de voces testimoniales dispersas – y por veces disonantes – que corrobora con la invariabilidad como peculiaridad de la instancia narrativa presente en la obra (GENNETE, 1979, p. 213), comprendiéndose la instancia narrativa como las intrínsecas



relaciones entre enunciado, enunciación y sus protagonistas personificados ya sea como narradores, ya como narratarios (REIS; LOPES; 1988, p. 141).

La novela, tal cual un lúdico y genuino *rompecabezas*, se divide en tres segmentos narrativos: el primero empieza el 02 de noviembre y va hacia el 31 de diciembre de 1975 (**Mexicanos perdidos en México**) y nos relata la iniciación del poeta Juan García Madero en el grupo literario neo vanguardista de los *real visceralistas*<sup>1</sup>. Este segmento es narrado en primera persona y escrito en el formato de un diario de vida por el propio García Madero. Analizando la obra bajo la investigación de Genette sobre los tipos de narración, podríamos caracterizar el primero segmento de la novela (y el tercer también, como lo veremos más adelante), como narrativa intercalada (entre los momentos de la acción) tanto con relación al “ligeiro afastamento temporal da narrativa de acontecimentos” (GENETTE, 1979, p. 217) expreso por el narrador del diario desde el primero párrafo de la novela: “He sido cordialmente invitado a formar parte del realismo visceral. Por supuesto he aceptado. No hubo ceremonia de iniciación. Mejor así.” (BOLAÑO, 2010, p. 13); como por la “simultaneidade absoluta na exposição dos pensamentos e dos sentimentos” (GENETTE, 1979, p. 217) puesta de manifiesto cuando el referido narrador dice: “No sé muy bien en qué consiste el realismo visceral. Tengo diecisiete años, me llamo Juan García Madero, estoy en el primer semestre de la carrera de Derecho. Yo no quería estudiar Derecho sino Letras (...)” (BOLAÑO, 2010, p. 13).

El segundo segmento, que lleva el mismo título de la novela (**Los detectives salvajes**) posee una “elaboración más experimental” (SOTOMAYOR, 2007, p.26) y compleja, presentándose como una narrativa fragmentada por los testimonios, no linear con respecto a la organización escritural, y lúdica en la cual el lector debe estar dispuesto a jugar con el texto (COMPAGNON, 2003, p. 154) y definir sus posibles lecturas. En lo que toca a la estructura de esta segunda parte de la novela, Klein propone la siguiente definición:

(...) a segunda parte (456 páginas na edição brasileira)<sup>2</sup> apresenta 26 seções, com uma média de cinco depoimentos em cada uma delas. Alguns depoentes se repetem, de forma que seus discursos são fatiados e apresentados aos poucos. Todos falam sobre Arturo Belano e Ulises Lima, o primeiro chileno, o segundo mexicano.

---

1 | Real visceralistas: Grupo de escritores de vanguardia fundado por Cesárea Tinajero en la década del 20 que intenta ser “reinventado” por los protagonistas Arturo Belano y Ulises Lima a lo largo de la novela.

2 | En la edición utilizada para este trabajo, la segunda parte contiene 414 páginas;

Não se revela, no romance, quem busca por eles, quem são essas pessoas que, ao longo de 20 anos, procuram pelos dois real-visceralistas perdidos no mundo. Trata-se, inclusive, da investigação de uma investigação: Belano e Lima, em 1975 e 76, buscaram por Cesárea Tinajero, escritora mexicana obscura e fundadora do real-visceralismo na década de 20, que eles revisitaram e retomaram. (2008, p. 1)

Son en total, 53 voces, cuyos testimonios, dispuestos a modo de monólogos fragmentados direccionados hacia desconocidos *narratarios*, reconstruyen la memoria y la ruta seguida por los protagonistas (o antihéroes como definen algunos críticos) en sus búsquedas quijotescas (SOTOMAYOR, 2007, p. 23). El tercer capítulo de la novela (**Los desiertos de Sonora**) retoma la estructura de diario como en la primera parte y, desde un punto de vista teórico-literario, sigue de manera semejante el abordaje que hemos propuesto de acuerdo con los análisis de Gérard Genette referidos anteriormente. En este segmento, que se inicia el 01 de enero y va hacia el 15 de febrero de 1976, es narrada la última parte de la búsqueda “que convierte a los protagonistas en detectives” (SOTOMAYOR, 2007, p. 44) emprendida por Juan García Madero, Ulises Lima, Arturo Belano, Lupe y el encuentro con la poetisa Cesárea Tinajero, así como el “desaparecimiento” de la misma en pleno desierto.

Además de los aspectos estructurales propuestos por la investigación, añadimos otros dos conceptos claves a esta investigación: el primero se refiere a la utopía como un elemento símbolo del deseo por un *no-lugar* y el segundo se refiere al nomadismo como peculiaridad “inscrita na própria estrutura da natureza humana” (MAFFESOLI, 2001, p. 37) y que en *Los detectives salvajes* se transforma en el pilar que mantiene la narrativa fragmentada (en especial la 2ª parte de la novela) debido a las inconstancias sobre un espacio vacío, fortalecido únicamente por el caminar sin destino como advenimiento del imprevisible (Ibidem, 2001, p.43). Sin embargo, es necesario entendernos el concepto de utopía para los fines de esta investigación.

### 3. El mapa de la utopía

En *Dicionário de lugares imaginários* de Alberto Manguel y Gianni Guadalupi, muchos lugares imaginarios de la literatura fueran enumerados a manera de un guía para viajeros, y entre esos “mundos criados para satisfazer um desejo urgente de perfeição” (MANGUEL, 2003, p. 8),

una isla ubicada a poco menos de 25 kilómetros de la costa de América Latina (Ibídem, 2003, p. 445) representó (¿y aún lo representa?) uno de los principales símbolos de esperanza ya creado por el hombre para justificar su permanente deseo de “soñar despierto” (AINSA, 1991, p. 13) con un mundo mejor. Imaginada por el inglés Tomás Moro, la isla de *Utopía* edificaba una sociedad imaginaria, ideal, sin propiedad privada, con absoluta comunidad de bienes, forjada dentro de un contexto histórico y social que a partir de su concepción en el año de 1516, representaría – para el bien o para el mal – un espacio de idealización utópica por excelencia.

Aunque hoy su origen esté comúnmente relacionada a este “lugar que no existe” (significación recurrente en lo que dice respecto a la fortuna semántica), el origen de la palabra utopía tendría, según Misseri “un doble origen: ‘*outopia*’ y ‘*eutopia*’”. Estas dos palabras griegas latinizadas significarían respectivamente no-lugar y buen lugar” (2009, p. 131) así como para otros escritores el vocablo también exigiría los contornos polisémicos que confirmarían la atemporalidad de la palabra en su evolución semántica.

No obstante, para analizar el cuerpo teórico que forjó el vocablo a lo largo de la historia y delimitarlo dentro del espacio que este trabajo pretende realizar, es necesario subrayar las diferencias entre *Utopía* y *Utopismo*, pues, aunque sean semejantes como signos lingüísticos, representan significados distintos dentro del contexto de investigación de la utopía como elemento discursivo. Fernando Ainsa en *A reconstrução da utopia* plantea algunas consideraciones con respecto a esas diferencias, asegurando que *utopismo* sería un modo del espíritu que estaría presente en los más diversos contextos discursivos, desde los ensayos filosóficos hasta los relatos de ficción, como si el mismo “tivesse tomado o lugar da utopia para demonstrar que é mais importante a intenção ou o modo do que a obra literária ou o gênero” (AINSA, 2006, p. 26). Mientras que la *utopía* representaría *stricto sensu* el legado como género literario (la novela, el cuento, los relatos breves, etcétera) influenciado por la célebre obra de Moro. Con el intento de aclarar la dicotomía Utopismo/Utopía, Fernando Ainsa reivindicó el adjetivo utópico como el elemento de intersección entre ambos los términos:

Graças ao adjetivo Utópico, a utopia [de maneira geral] passou a ser um estado de espírito, sinônimo de atitude mental rebelde, de oposição ou resistência à ordem existente pela proposição de uma ordem que fosse radicalmente diferente. (...) Para estar diante de um pensamento utópico basta rastrear o questionamento ou a simples esperança de um mundo melhor. Pode-se afirmar que um escritor pode ser utopista sem ter escrito nenhuma utopia. Basta

que o utopismo, a intenção utópica esteja subjacente no texto. (AINSA, 2009, p. 26)

Y esa intersección agrega un sentido “razonable” a la palabra utopía, en consonancia al que se propone esta investigación sobre *Los detectives salvajes*, analizada según la referida idea de intención subyacente en el texto. A este respecto, Tena plantea que las novelas de Roberto Bolaño, tanto las más extensas como las más breves, se estructuran siempre alrededor de una “búsqueda, de un viaje iniciático, literario, que trata de remontarse a unos orígenes más que confusos; se trata de una aventura que, sin embargo, desemboca de manera inevitable en el naufragio, en la derrota.” (...) (TENA, 2010, p.37).

Y la búsqueda como viaje a los orígenes, reitera el carácter utópico presente en las entrelineas de *Los detectives salvajes*. Dos momentos claves de la narrativa nos ayudan a reforzar esa idea. El primero dice respecto al carácter nómade de los protagonistas y la mistificación de un espacio ideal a partir del deseo incesante de encontrarlo: se trata del desierto de Sonora (para donde se dirigen los protagonistas) que representa el propósito utópico de la búsqueda, evidenciado por la transfiguración del desierto como espacio de misterio, manifestado en el discurso de uno de los personajes: “Vi el desierto o lo que entonces yo me imaginaba que era el desierto, nunca he estado allí, (...) muchachos, les dije, Dios me libre, y en el desierto vi una mancha que se movía por una cinta interminable y la mancha era Cesárea” (BOLAÑO, 2010, p. 461).

En el segundo momento clave, se potencializa el deseo de la utopía: se trata de un momento en el cual Amadeo Salvatierra (una de las voces más importantes de la narrativa) presenta a Arturo y Ulises, un proyecto para la creación de una ciudad vanguardista denominada Estridentópolis<sup>3</sup>: “Una ciudad posible, al menos posible en los vericuetos de la imaginación, que Manuel pensaba levantar en Jalapa (...) [con] sus museos, sus bares, teatros al aire libre, sus periódicos, sus escuelas y sus dormitorios para los poetas transeúntes (...)” (BOLAÑO, 2010, p. 355-358). Estos dos singulares momentos, revelan como la utopía en *Los detectives salvajes* posee un carácter atemporal que instiga sus personajes a la fuga, al deseo de moverse en búsqueda del “no-lugar”.

---

3 | Ciudad imaginaria creada de acuerdo con los parámetros del movimiento de ruptura *Estridentismo* que tenía como objetivo romper con el arte del pasado y buscar nuevas formas de expresiones modernas y urbanas con reminiscencias de la poesía pura. (HARTWIG, 2007, p. 59)

#### 4. Los “buscadores” de utopía

Los personajes de *Los detectives salvajes* transitan entre historias vividas, memorias reinventadas y sueños interrumpidos, pero siempre en el sentido de volver hacia un punto que los lleven de vuelta al camino de la búsqueda, del reencuentro consigo mismo, del retorno hacia un territorio idealizado, casi una representación del eterno retorno Nietzscheano a los orígenes. La idealización del “deseo de conocer los orígenes” (TENA, 2010, p. 38) como *leit motiv* para la búsqueda del otro lugar se mantiene viva a partir de los viajes emprendidos por los “detectives-buscadores” de la novela (Ibidem, p. 70) reiterando la problemática de la identidad latinoamericana en disolución presente en la procura por el *Otro* como alteridad del Yo. En lo que respecta esta alteridad del individuo latinoamericano Misseri plantea que:

En su búsqueda de identidad el americano lucha por eliminar la alteridad de su ser, es decir, desea construir su propio ser. En su identidad conserva un elemento primordial, la posibilidad de la utopía. Abandona el elemento de alteridad pero no el utópico. Lo cual deviene en un mandato de realización, la utopía es posible. (MISSERI, 2009, p. 142)

Teniendo en cuenta la referida alusión al doble Yo/*Otro* (identidad/alteridad) tomemos como ejemplo palabras de Gabriel García Márquez, cuando éste describe en su discurso la famosa búsqueda por la Eterna fuente de la Juventud, cuando el autor colombiano, reflexiona sobre la busca del individuo latinoamericano por esta utopía que se revela en la reconstrucción de los mitos edénicos. Y estas representaciones míticas se personificarán en mitos posteriores recreados por la literatura latinoamericana<sup>4</sup> que simbolizarán a su modo la utopía como reinención de una constante búsqueda, tal cual ocurre en *Los detectives salvajes* y en el “desenrolar dos depoimentos [donde] é possível observar essa articulação (...) da fragmentação geográfica que preenche o romance” (KLEIN, 2008, p.4) como huecos de una utopía en construcción.

Este carácter leyendario propuesto por Márquez se personifica en la novela de Bolaño, específicamente en la figura de Cesárea Tinajero, cuando Amadeo Salvatierra describe a los *detectives* su último encuentro con ella, como se en aquel exacto momento, la poetisa se convirtiese en un ser leyendario:

---

4 | Nos referimos a los espacios imaginarios de *Macondo*, *Comala*, *Santa María*, lugares que representan la recreación de un discurso utópico desde la literatura producida en Latinoamérica.

Cesárea se reía como un fantasma, como la mujer invisible en que estaba a punto de convertirse, una risa que me achicó el alma, una risa que me empujaba a salir huyendo de su lado y que al mismo tiempo me proporcionaba la certeza de que no existía ningún lugar adonde pudiera huir. Y entonces se me ocurrió preguntarle hacia dónde se iba. No me lo va a decir, pensé, así es Cesárea, no va a querer que yo lo sepa. Pero me lo dijo: a Sonora, a su tierra, y me lo dijo con la misma naturalidad con que otros dan la hora o los buenos días. (BOLAÑO, 2010, p. 460)

Y esa imagen casi *ritualista* de la desaparición de Cesárea, empieza a alimentar la ausencia de su figura, tornándola omnipresente a lo largo de toda la narrativa, así como paradójicamente la ausencia de los *detectives* también evoca sus constantes presencias en la vida de los narradores y narratarios. Encontramos en Bolaño una idealización en las figuras de los *detectives-buscadores*, ahora revestidos por una utopía del fracaso o en las palabras de Tena: “el fracaso de la utopía literaria y del proceso modernizador de la vanguardia latinoamericana” (2010, p. 46), que todavía mantiene la esencia soñadora de la utopía, precisamente en la herencia nómade que se ha revitalizado con el advenimiento de la postmodernidad. El individuo latinoamericano postmoderno, heredero de “una cierta derrota generacional” (BOLAÑO, 2004, p. 327), personificado en los personajes errantes de Roberto Bolaño, reconstruye la utopía a partir del camino a ser recorrido y del “perderse”, que en *Los detectives salvajes* es condición de supervivencia.

## 5. Itinerarios de búsquedas

De acuerdo con lo planteado, tres itinerarios de búsquedas se evidencian en la novela de Bolaño. El 1º itinerario empieza como un diario de vida narrado por el aspirante a poeta Juan García Madero, que se convierte en un tejido de citas “fragmentado en monólogos de personajes que tuvieron algún tipo de contacto con los dos protagonistas” (SOTOMAYOR, 2007, p. 59) y vuelve al formato de un diario que se nos revela el encuentro entre los *detectives* y la enigmática poetisa Cesárea Tinajero. El 2º itinerario, puede ser presentado por Roberto Bolaño cuando dice que *Los detectives salvajes* puede ser leída como una agonía, pero también como un juego. El 3º itinerario equivale a la lectura de la novela como un *juego de la agonía*, una reunión de los términos empleados por Bolaño, que enfatiza la agonía de personajes

en crisis que embarcan en un viaje, a una búsqueda que hace con que los mismos no logren más “construir uma verdade para o seu percurso” (MATA, 2005, p. 2) sino sobrevivir únicamente a la errante jornada.

A respecto de este 3º itinerario, intentemos entender el *juego* como estructura: polifónica, fragmentada, con múltiples narradores y sobre todo con un lenguaje que se desata a través de un “caos” narrativo intencional. Y con respecto al vocablo *agonía*, el mismo representa la búsqueda por una identidad que se disuelve en la fragmentación postmoderna caracterizada por la “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo” (HALL, 2000, p.9) y es huella indeleble en la ficción de Bolaño. Y la agonía representa las búsquedas constantes. Sobre los personajes que se “buscan” y buscan algo a lo largo de los itinerarios de los “detectives”, Ródenas (*Apud* TENA, 2010, p. 13) plantea que ellos:

(...) **recorren el mundo** en busca de algo indefinido y que al mismo tiempo son **seres sedentarios** que contemplan el derrumbe de su vida desde una habitación, símbolo de su exilio exterior e interior (...). *Los detectives salvajes* se alimenta de la dispersión, del desbordamiento, del absurdo, del humor, inmenso edificio donde, como en *Rayuela* de Cortázar vivimos inmersos en el caos y en el exceso: la vigilia como un sueño y como una pesadilla” (2010, p.13. El subrayado es nuestro)

Esa contradicción entre *recorrer el mundo* y *ser sedentario* puede ser matizada en el oxímoron que Michel Maffesoli denominó “enraizamiento dinámico” (2001, p. 99) que hace con que los personajes *bolañianos* se aventuren en búsqueda de aquello que pueda dar sentido a sus vidas, pero que signifique a la vez “estar fijo” en un lugar en que el viaje pueda ser interrumpido, no porque se ha alcanzado el vacío del destino final, sino porque, se ha encontrado la razón de la búsqueda en el propio buscar. Esta aparente antinomia propone un dialogo entre la reflexión de Maffesoli sobre “o homem sedentário [que] deseja a existência do nômade” (2001, p. 78) y un importante fragmento de la novela en el cual Laura Jaurégui nos cuenta los planos de viajes que Arturo Belano hacía:

Y entonces él dijo que le daba tristeza viajar y conocer el mundo sin mí, que siempre había pensado que yo iría con él a todas partes, y nombró países como Libia, Etiopía, Zaire, y ciudades como Barcelona, Florencia, Avignon, y entonces yo no pude sino preguntarle qué tenían que ver esos países con esas ciudades, y él dijo: todo, tienen que ver en todo, y yo le dije que cuando fuera bióloga ya tendría tiempo y además dinero, porque no pensaba dar la vuelta al mundo en autostop ni durmiendo en cualquier

sitio, de ver esas ciudades y esos países. Y él entonces dijo: **no pienso verlos, pienso vivir en ellos** (...) (BOLAÑO, 2010, p. 211, El subrayado es nuestro)

El “no pienso verlos” equivaldría a la domesticación de los sueños en oposición al “vivir en ellos” que sería la idealización utópica de un lugar, por la alteridad que el otro proporciona. En el caso de los “detectives”, una vez más retomemos la idea de búsqueda como esencia. A ellos no les interesa llegar a este lugar, que evidencia el fracaso y el vacío, sino vivir por la posibilidad de un *no-lugar*, del espacio inalcanzable, alimentado por la inconstancia de la errancia, del “desejo de quebrar o enclausuramiento e o compromisso de residência próprios da modernidade [que] são como momentos de uma nova busca do Graal” (MAFFESOLI, 2001, p.16), en la novela puede ser representada por los viajes que se multiplican como metáforas de la arquitectura de un *no-lugar* latinoamericano en el mundo.

## 6. Laberinto salvaje: una utopía a la deriva

La novela *Los detectives salvajes* representa dentro del panorama contextual que hemos planteado a lo largo de este trabajo, una utopía a la deriva que se despliega como metáfora de una constante búsqueda por un laberinto “salvaje”. En la primera parte, el laberinto se convierte en las calles del México D.F., por las cuales el narrador Juan García Madero se pierde en busca de los poetas *real visceralistas*. Las calles representan laberintos y el vacío de una utopía que lleva los personajes inexorablemente hacia una inminente derrota que nunca se completa porque siempre está adelante, tal cual el *sinsentido* utópico.

En la segunda parte de la novela, tenemos un tejido de voces que se alternan y comparten con los *narratarios nómades* la búsqueda por los “detectives”. El laberinto se convierte entonces en una odisea por el tiempo, extrapolando las calles del México D.F. y avanzando de forma intensa por dos décadas (1976-1996) de búsquedas y pérdidas, a través de voces que confieren el matiz de derrota de la búsqueda, pero que además de eso, reflejan la desilusión: “Mi vida estaba destinada al fracaso”(Ibídem, p. 383); “los contornos ora borrosos, ora monstruosos con que el incierto destino se me presentaba” (Ibídem, p. 384), fragmentos de la novela que evidencian este sentido (o sinsentido) de una utopía a la deriva que a lo largo de toda la narrativa, desplaza sueños y derrotas.



En la tercera parte, volvemos al diario de Juan García Madero y el laberinto ahora se convierte en el desierto de Sonora, por donde los antihéroes *bolañianos* deambulan en búsqueda de Cesárea y los lleva hacia la frontera de este labirinto que divide la realidad (*topia*) de la *utopía* que se confirma bajo las angustias de una quimera, donde ahora, la otrora imagen poética de la poetisa, se reconstruye a través de la mirada desencantada de narrador García Madero:

Vista de espaldas, inclinada sobre la artesa, Cesárea no tenía nada de poética. Parecía una roca o un elefante. Sus nalgas eran enormes y se movían al ritmo que sus brazos, dos troncos de roble, imprimían al restregado y enjuagado de la ropa. Llevaba el pelo largo hasta casi la cintura. Iba descalza. Cuando la llamamos se volvió y nos enfrentó con naturalidad. (BOLAÑO, 2010, p. 600)

Y esta “humanización” de la poetisa configura el fin del viaje como metáfora del laberinto narrativo. La idea del juego y de la agonía retorna aquí para elucidar la novela en cuanto portavoz de una aventura destinada al fracaso. En este laberinto, muchas alegorías surgen para anunciar un fin que ya estaba escrito en la génesis de la búsqueda y que podría ser entre otras cosas: el anonimato de Juan García Madero y su mudez como silencio de una generación perdida; el fracaso de la vanguardia en la figura melancólica de Amadeo Salvatierra; la muerte tragicómica de Cesárea Tinajero en los desiertos de Sonora en 76; la disolución del *detective* Ulises Lima por las calles del México D.F, o en las incertidumbres sobre el fin del otro *detective*: Arturo Belano, cuando éste decide viajar para África con un “grupo de soldados al encuentro de una muerte segura, iniciando el que será su último viaje, su última desaparición”(TENA, 2010, p.62):

¿Te piensas suicidar, Arturo?, dije yo. Lo oí cómo se reía. De suicidio nada, al menos por ahora, dijo apenas con un hilo de voz. Tengo un billete para África, salgo de viaje dentro de unos días. ¿Para África, para qué parte de África?, dije yo. Para Tanzania, dijo él, ya me he puesto todas las vacunas del mundo. ¿Irás?, me preguntó. No entiendo nada, dije yo, no le veo ningún sentido. ¡Lo tiene!, dijo él. Pero no para mí, cabrón, dije yo. Contigo tiene sentido, dijo él. (BOLAÑO, 2011, p.467)

El desaparecimiento, la disolución, la muerte, el anonimato, la desilusión, en fin, metáforas que revelan un final para el *juego de la agonía*, pero que no interrumpe este perpetuo devenir (MAFFESOLI, 2000 ) señalado por la fuerza de la fragmentación narrativa, sino que eterniza una

utopía que, ofuscada dentro del laberinto por el dolor del fracaso, puede ser antevista a través de la ventana, un acertijo gráfico presente en el fin de la novela, que también se presenta simbólicamente al final de las 1ª y 2ª partes, como plantea Tena:

la primera parte de la novela acaba hablando de la ventana del Impala, el coche en el que deben emprender la huida los protagonistas (...). En el final de la segunda parte, que concluye con uno de los fragmentos del discurso de Amadeo Salvatierra, aparece de nuevo la imagen de la ventana (...). De algún modo, las tres partes acaban abriendo y cerrando ventanas (o fragmentos de discurso), o mirando a través de las ventanas (...) (TENA, 2010, p. 53).

Y para confirmar sus observaciones acerca del simbolismo de la ventana en la novela de Bolaño, la estudiosa propone que “detrás de la ventana no hay nada, sólo más preguntas, o quizá que todo está (siempre) por empezar, aunque el viaje no nos lleve a ningún sitio” (TENA, 2010, p. 53) que es por excelencia el sentido semántico de la palabra utopía.

## 7. Consideraciones finales

Al final de este análisis sobre el laberinto salvaje creado por Roberto Bolaño, bajo los aspectos conceptuales planteados a lo largo de esta investigación, concluimos que la narrativa *Los detectives salvajes* es una novela en constante reconstrucción, que revela a cada nueva lectura, una mirada discordante que revigora el poder de la escrita visceral de un autor que huye de los lugares-comunes por no prenderse a restricciones literarias. Por lo tanto, leerla como un juego y una agonía es condición *sine qua non* para la comprensión de sus aventuras que son metáforas de una búsqueda y de una rebeldía inherente a todo ser humano que está representado en la novela, ora por la ansia febril de *detectives salvajes* y poetas desilusionados, ora por la creencia en una utopía a la deriva, que está siempre más allá de nuestras posibilidades o como poetiza Eduardo Galeano al citar Fernando Birri:

“la utopía está en el horizonte (...) Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”(GALEANO, p.230)

Caminar por itinerarios diversos que buscan la identidad latinoamericana en una utopía que evidencia la pérdida con el intuïto del reencuentro. En definitiva, lo que se puede reflexionar con el término de este viaje hacia el laberinto de *Los detectives salvajes* es que todos necesitamos de una utopía, y para encontrarla es necesario nos orientarnos en el territorio del desconocido, dar al futuro un significado, caminar (tal cual los personajes de *Los detectives salvajes*) por un laberinto salvaje con esperanza de encontrar un mapa donde figuren los verdaderos itinerarios de la definitiva utopía latinoamericana.

## Referencias

- AINSA, Fernando. **A reconstrução da utopia**. Trad. Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.
- BOLAÑO, Roberto. **Los Detectives Salvajes**. Editorial Vintage Español. Nueva York. 2010.
- \_\_\_\_\_. Roberto. **Entre Paréntesis. Ensayos, artículos y discursos**. Editorial Anagrama. Barcelona, 2004.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CÓRDOBA, Antonio. ¿Qué hay detrás de la ventana? oralidad delirante y el enigma de la voz en *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño. **Vanderbilt University. Vanderbilt e-journal of luso-hispanic studies**. Vol 7, 2011. Disponible en: <<http://ejournals.library.vanderbilt.edu/index.php/lusohispanic/article/view/3268/1489>>. Consulta: 21/01/2013
- GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 5ª edição. 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. La soledad de América Latina. Edición Electrónica del 1º Boletín de la RIHAL- **Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea - Segunda Época**, 1997. Disponible en: <<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/index>> Consulta: 12/01/2013.

- GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa: ensaio e método**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 9ª ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2004.
- HARTWIG, Susanne. Jugar al detective: El desafío de Roberto Bolaño. **Revista Iberoamericana**. VII, 28 (2007), p. 53-71. Disponible en: <[http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr\\_28/28\\_Hartwig.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/2007/Nr_28/28_Hartwig.pdf)> Consulta: 02/03/2013.
- KLEIN, Kelvin dos Santos. Duas gerações de real-visceralistas em *Os detetives selvagens*. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações e convergências, São Paulo: USP, 2008. Disponible en: <[http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/068/KELVIN\\_KLEIN.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/068/KELVIN_KLEIN.pdf)> Consulta: 23/02/2013.
- MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: Vagabundagens Pós-Modernas**. (Trad. Marcos de Castro). Rio de Janeiro, Editora Rocco Ltda., 2001.
- MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de Lugares Imaginários**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.
- MISSERI, Lucas E. Identidad y alteridad en el imaginario utópico americano. **Agora Philosophica: Revista marplatense de filosofía**, N° 19-20, vol. X, 2009. Disponible en: <[http://www.academia.edu/844386/Identidad\\_y\\_alteridad\\_en\\_el\\_imaginario\\_utopico\\_americano](http://www.academia.edu/844386/Identidad_y_alteridad_en_el_imaginario_utopico_americano)> Consulta: 23/02/2013.
- MORE, Thomas. **A Utopia**. Trad. Luis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- MATA, Anderson Luis Nunez da. À deriva: espaço e movimento em Bernardo Carvalho. **Revista de história e estudos culturais**, vol.2, ano II, Junho de 2005. Disponible en: <[www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)> Consulta: 23/02/2013.
- SOTOMAYOR, Marco Antonio Quezada. **A la intemperie latinoamericana: Los detectives salvajes de Roberto Bolaño**. 2007, 88 f. Tesis (Grado de licenciado en literatura creativa) Escuela de literatura creativa. Facultad de comunicación y letras. Universidad Diego Portales: Santiago, Chile: 2007.

TENA, Mireia Companys. **Identidad en crisis y estética de la fragmentariedad en la novela de Roberto Bolaño**. 2010, 166 f. Tese (Doutorado em teoria da Literatura) Departamento de Filología Española. Universidad autónoma de Barcelona, Bellaterra, septiembre, 2010. Disponible en: <[http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2010/hdl\\_2072\\_97234/Treball+de+recerca.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2010/hdl_2072_97234/Treball+de+recerca.pdf)> Consulta: 23/02/2013.

# NADA, DE CARMEN LAFORET: METÁFORA DE LA CONCIENCIA IDENTITARIA DE HARTAZGO Y DESILUSIÓN EN LA JUVENTUD DE LA ESPAÑA DE POSGUERRA

José Alberto Miranda Poza  
Bárbara Angélica Nunes Pereira

## 1. Introducción

España, con su historia, sus hombres y mujeres, su paisaje, ha estado presente en la literatura desde la época de los orígenes (FRANCO, 1960). Pero, cuando hablamos del “tema de España”, nos referimos a una visión preocupada de los problemas de España, a un preguntarse –a menudo, con dolor- *¿qué es España?* (TUSÓN & LÁZARO, 1980). Con esta pregunta estamos aludiendo a una conciencia crítica de la nacionalidad. No en vano, la historia literaria, como la historia propiamente dicha, procura conocer e interpretar el pasado; trata de alcanzar y comprender hechos generales y representativos, así como estudiar sus interrelaciones y su evolución (AGUIAR E SILVA, 1982). Cuando, a partir de 1929, el mundo occidental se vio inmerso en un brusco cambio de escenario tras el crack de la Bolsa de Nueva York, en España, la agitación política de sectores de derecha e izquierda condujo, de un lado, a la proclamación de la II República y, ya en la década de los 30, a un dominio político de sectores izquierdistas con fuertes lazos con el socialismo de los países del Este europeo. El golpe de estado de 1936, provocado por el ala radical de ejército español, condujo a una guerra civil – las *dos Españas* de Machado – que se prolongó durante tres años y que condujo a la toma de poder, en 1939, del general Franco, que no lo entregaría hasta su muerte, en 1975. El período de 36 años de dictadura, el *franquismo*, hizo de España una sociedad marcada por un carácter autoritario, anticomunista y con importantes elementos católicos. Una de las primeras autoras que merece ser destacada es Carmen Laforet (Barcelona), con su novela *Nada* (1944), obra galardonada con dos premios

nacionales y que gozó de gran éxito editorial. Al escribirla, nos muestra las dificultades de ser y escribir como mujer en aquella época, salvando la censura oficial y, al mismo tiempo, sabiendo reflejar el panorama desolador de la juventud de la España de posguerra, sin ningún futuro ni horizonte.

Para contextualizar el entorno socio-histórico en el que la obra fue escrita y publicada debemos recurrir a lo apuntado por Neuschäfer (1994, 44-57) en el sentido de que desde 1939 –y en la “zona nacional” desde 1936– y hasta la muerte de Franco, como mínimo hasta 1976, la censura estuvo tan omnipresente y sus dictámenes fueron tan inescrutables, que ni los autores –de libros, de obras de teatro, de películas– ni los periodistas pudieron sustraerse a su control.

Tras la toma de poder del franquismo las puertas exteriores se cierran; la nación se convierte en un *huis clos*, y el silencio, en el primer deber del ciudadano. Todos han de someterse a una única voluntad, la que sigue las directrices de la tradición imperialista, del totalitarismo fascista y de la doctrina católica. Justamente los tres elementos que, de una u otra forma, se hacen presentes en las descripciones de los personajes y del entorno social que conformarán la familia y las amistades universitarias de Andrea, la protagonista-narradora de *Nada*.

## **2. *Nada* y la ciudad de Barcelona como telón de fondo: Carmen Laforet en diálogo con la ciudad.**

La trama que se desarrolla en la obra obedece a un simple esquema, que podemos reducir como sigue: Andrea, joven estudiante, viene a Barcelona a seguir los cursos de la universidad. Vive en casa de unos parientes suyos, la abuela, medio loca; la tía Angustias, beata histérica y malvada; el tío Román, falangista depravado y estraperlista; el tío Juan, falangista, verdadero residuo humano. En definitiva, una bonita colección de monstruos, una verdadera basura moral. Andrea permanece un año en esa casa. Por diversas razones, la familia se disuelve en la deshonor y el crimen, y finalmente Andrea se va a Madrid con su mejor amiga, Ena, cuyos padres se trasladan a la ciudad. En resumen, no ocurre gran cosa.

Sin duda, la crítica y aún la propia autora han encontrado trazos autobiográficos en el argumento de la novela, llegando a una cuasi identificación entre el personaje de Andrea y la propia autora, Carmen

Laforet.<sup>1</sup> Podríamos afirmar, parafraseando a Candido (2011, pp.68-69) que nos encontramos ante el segundo tipo de personaje que sigue la clasificación de Mauriac, esto es, una copia fiel de un personaje real, que no constituye propiamente creación, sino reproducción, propio de novelistas retratistas. A lo sumo, no ya con relación a Andrea, la protagonista de la obra, sino con el resto de personajes que la rodean y, muy en especial, con relación a los miembros de su familia, cabría pensar en la primera tipología, esto es, en aquel tipo de personaje que presenta en sus trazos un ligero disfraz por parte del novelista, como le ocurre al adolescente que quiere expresarse, propio de autores memorialistas. En cualquier caso, no cabe la menor duda de que se trata de personajes transpuestos con relativa fidelidad de modelos dados al novelista por experiencia directa, ya sea interior o exterior (Candido, 2011, p. 71). Interior, sería el caso de Andrea, prototipo de personaje proyectado, en el que el escritor incorpora a su vivencia sus sentimientos. Exterior, sería el caso de sus familiares y de los compañeros con los que convive en la universidad, transposición de las personas con las que Carmen Laforet convivió efectivamente en Barcelona tras la Guerra Civil.

Sin embargo, la autora manifestó que esa ciudad de Barcelona que aparece descrita en las páginas de *Nada* desde su juventud no se corresponde realmente con su biografía, sino que al contrario, se trata más bien de la autobiografía de la ciudad de Barcelona, entendida como símbolo de la realidad social que se vivía en la España de la posguerra (LAFORET, 1983). Para ella, puesto que escribió *Nada* en Madrid, años más tarde, fue el espectro de la ciudad la que se le fue revelando como un recuerdo palpitante en el interior. Esa revelarse de Barcelona se llevaba a cabo, como es lógico, a través del tamiz de Laforet, consecuencia de las múltiples anotaciones que a lo largo de su estancia en la ciudad fue realizando y recogiendo en un cuaderno, como descubrimientos de andanzas solitarias: “La ciudad, cuando empieza a envolverse en el calor del verano, tiene una belleza sofocante, un poco triste. A mí me parecía triste Barcelona mirándola desde la ventana del estudio de mis amigos, al atardecer” (LAFORET, 2012, p.226). Se produce,

---

1 | Debemos en este punto recordar las consideraciones de Rosenfeld (2011, p.32) a propósito del binomio persona-personaje con relación al problema da ficción literaria: “A diferença profunda entre a realidade e as objectualidades puramente intencionais –imaginárias ou não, de um escrito, quadro, foto, apresentação teatral, etc. – reside no fato de que as últimas nunca alcançam a determinação completa da primeira. As pessoas reais, assim como todos os objetos reais, são totalmente determinados, apresentando-se como unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados, dos quais somente alguns podem ser “colhidos” e “retirados” por meio de operações cognitivas especiais.”



así, un diálogo de la autora con la ciudad que presentaba como es evidente cicatrices de guerra, si bien, como la propia autora reconoce, la añoranza de la ausencia, ya en Madrid, hacía borrar:

Corrí, de vuelta a casa, la calle de Aribau casi de extremo a extremo. Había estado tanto tiempo sentada en medio de mis pensamientos que el cielo se empalidecía. La calle irradiaba su alma en el crepúsculo, encendiendo sus escaparates como una hilera de ojos amarillos o blancos que mirasen desde sus oscuras cuencas... Mil olores, tristezas, historias, subían desde el empedrado, se asomaban a los balcones o a los portales de la calle de Aribau. Un animado oleaje de gente se encontraba bajando desde la solidez elegante de la Diagonal contra el que subía del movido mundo de la plaza de la Universidad. Mezcla de vidas, de calidades, de gustos, eso era la calle de Aribau. **Yo misma: un elemento más, pequeño y perdido en ella.** (LAFORET, 2012, p.246)

Con todo, la visión particular de la autora, fruto de ese diálogo con la ciudad de Barcelona, símbolo de una ciudad herida por las consecuencias de una guerra civil como telón de fondo, le permiten pintar de dos formas bien distintas el barrio chino de la ciudad: de un lado, la noche, vedada a los jóvenes en su condición de menores, al lado de la mañana, que denuncia el aciago estraperlo que se desarrollaba en esa misma zona. Así se explica, en fin, el desdén con el que se trata lo que, en principio, constituye lo más característico o lo que más llama la atención del extranjero, las piedras de Gaudí, que se dibujan como desapercibidas a los ojos del lugareño o por motivos subjetivos: el padre fue pintor y el abuelo, arquitecto le habían hablado repetidamente sobre ellas.

Barcelona, definitivamente, se manifiesta como un fantasma, como una especie de espectro que recorre el libro, como un telón de fondo, a partir del cual se va a proyectar la realidad social, política e ideológica que corresponde a esa importante etapa de la Historia de España conocida como posguerra.

### **3. Las heridas de guerra y la psicología de la protagonista: pesimismo, desconsuelo, nihilismo.**

Andrea, la protagonista-narradora, testigo de una etapa tristísima de la vida española en una ciudad, Barcelona, en la que va a iniciar sus estudios universitarios, transmite, como hemos anticipado, el autoanálisis

fascinante de sus sensaciones, sus sentimientos, sus descubrimientos y su soledad. Esa misma soledad que ya por esa misma época, si bien desde parámetros diferentes, asoma en el personaje de Juan Pablo Castel en *El túnel* que manifiesta una acusada tendencia a la autobiografía y que nos revela el yo íntimo del protagonista. De hecho, la conciencia de soledad insalvable en su mente paranoica determina su crimen: “*Tengo que matarte, María, me has dejado solo*”. Apenas algunos años más tarde, ese subjetivismo, ese yo, la visión personal de la realidad que revela al lector lo que subyace en el individuo y que nos lleva a la conclusión de que vivimos en soledad, por más que aparentemente nos encontremos rodeados por otros, culminará con la aparición de la obra cumbre de la literatura contemporánea en lengua española, *Cien años de soledad* (MIRANDA POZA, 2010, p.133)

Carmen Laforet escribió una novela claramente existencialista. El vacío, el desconsuelo, el caminar sin rumbo, “el ser para la nada” están ahí, en las páginas de su novela (ALDECOA, 2004). Por las páginas del libro transcurren en la atmósfera asfixiante de su familia unos personajes vencidos y extraños encerrados en un mundo sórdido:

Me viene ahora el recuerdo de las noches en la calle de Aribau. Aquellas noches que corrían como un río negro, bajo los puentes de los días, y en las que los olores estancados despedían un vaho de fantasmas [...] A primera hora, cuando me extendía, cansada, sobre el colchón, venía el dolor de cabeza vacío y bordoneante atormentando mi cráneo. Tenía que tenderme con la cabeza baja, sin almohada, para sentirlo encalmarse lentamente cruzado por mil ruidos familiares de la calle y de la casa. (LAFORET, 2012, pp. 236-237)

En este sentido, la novela sigue una tónica general de la novela española contemporánea de la época: el pesimismo. No en vano, cuando esta novela apareció, el país acababa de salir de una guerra de tres años y su autora arrastra todavía muy próximos el dolor y las vivencias del conflicto.

Con todo, a pesar del factor autobiográfico al que ya hemos hecho referencia, la autora como tal no se inmiscuye, no controla abiertamente los hechos, muy en la línea de la aspiración a la objetividad promulgada por otros escritores jóvenes de la época como Ferlosio en *El Jarama*, de modo que, desde la perspectiva estilística y hasta ideológica, el autor deje de ser el “faraón del mundo literario” (DELIBES, 2008, p.159). Este concepto abre camino a la participación del lector: los personajes no son descritos de forma minuciosa por la autora para que el lector los trace en función de sus acciones y los vea con sus propios ojos.

Existe en *Nada* una evidente apoyatura bélica –la *Guerra Civil* en una novela–. La guerra no solo alcanza a los muertos y mutilados, sino incluso a algunos de los “vencedores” que, aparentemente intactos, llevan su impronta en lo más hondo de sí mismos. En este sentido, Delibes (2008, p.162) cree ver un simbolismo de la situación del 36 –guerra entre hermanos– en la descripción de la trama de la novela y del núcleo familiar en el que vive Andrea: mentalidades atrincheradas en su verdad, hermanos que se enfrentan como símbolo dramático, pues uno muere, otro huye y otro permanece en casa con sus remordimientos. El egoísmo, la crueldad, la embriaguez de poder, la religiosidad sin prójimo, la feroz intransigencia no son sino los errores y defectos que condujeron a la guerra civil y que son paralelos a las actitudes de los personajes que conforman la familia de Andrea.

#### 4. La recepción de *Nada* en el exilio: la posición de la crítica literaria marxista

A pesar del éxito que alcanzó la novela en el ámbito del régimen franquista y a pesar también de la recepción favorable que le concedieron en aquella época y posteriormente escritores y críticos como Delibes (2008) o Aldecoa (2004), la crítica en el exilio se manifestó de forma divergente, lo que nos proporciona algunas reflexiones que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar una valoración de conjunto sobre el significado de *Nada*.

Por un lado, Juan Ramón Jiménez se alineaba con las opiniones favorables antes aludidas cuando llegaba a jugar con el título de la obra y su significación, preguntándose “¿cómo puede llamarse *Nada* un libro que encierra tanto y tan bueno?” (*apud* DELIBES, 2008, p.157).

Pero, desde otras perspectivas teórico-ideológicas, Jorge Semprún (1950) criticaba el nihilismo que se desprende, ya desde el mismo título de la obra, así como la actitud de la autora transmutada en protagonista-narradora de la novela, sin que deje de trasladarse la crítica al diseño del resto de los personajes que conforman la familia de Andrea y aún a algunos de los compañeros de universidad. Para él, la crítica literaria marxista solo debía exaltar y defender

Todo lo que favorece la resistencia, la unión, todo lo que puede alentar al pueblo, exaltar su entusiasmo, sostener su moral, todo lo que permita impedir una retirada eventual ante el enemigo o ante el progreso, debe ser aprobado; y, en cambio, ha de rechazarse todo lo que sea desfavorable a la resistencia, a la unión, lo que

desmoralice al pueblo e impida su progreso (SEMPRÚN, 1950, p.41)

A partir de tales premisas, Semprún aborda la actividad consistente en lo que él mismo denomina desenmascarar las ideologías y tendencias artísticas de repliegue. En su opinión, esa familia de la calle Aribau de Barcelona es la expresión de una sociedad moribunda y sanguinaria muy ajena al ideal de las aspiraciones auténticas de los hombres avanzados de nuestro siglo. La familia de Andrea que, para Delibes, es un símbolo de las intransigencias y actitudes que condujeron al desencadenamiento de la Guerra Civil, para Semprún representa un grupo de parásitos que no es sino una muestra de la burguesía vacilante. La pregunta es: ¿cuál es su lugar, cuáles son sus intereses?

De hecho, lo que representan los personajes pergeñados por Laforet es una descomposición económica y moral. No trabaja nadie. Juan pinta cuadros que nadie compra. Su mujer gana unos duros jugando a las cartas haciendo trampas. Román hace negocios de contrabando (estraperlo) y chantajea a jovencitas tocando el piano a la luz del candil. Andrea malvive de una beca miserable. Palizas del marido a la mujer. Odio entre hermanos. Turbios sentimientos de Román por su sobrina y su cuñada. En resumen, “un clima estancado y podrido” (SEMPRÚN, 1950, p.44). A la vez, se dibuja el mundo de los ricos, completamente inhumano, representado por los padres y familiares de los jóvenes universitarios, compañeros de Andrea, que como jóvenes muestran una actitud de desdén hacia lo que les rodea, llegando a comentar lo que sus padres hablan sobre la nueva situación que adviene en Europa, la Segunda Guerra Mundial, y los buenos negocios que dicha situación les proporcionará.

Toda esta situación lleva a Andrea a situarse dentro de un confusionismo, de un pesimismo individualista, nihilista –de donde la metáfora del título–, que la crítica de la época de puertas adentro celebró, pero que la crítica marxista condenó incluso desde la perspectiva meramente artística, que, aun siendo negada por Semprún, pareció superar los escollos de la censura, a pesar de que la situación dibujada no dejaba de representar un realismo crítico, incluso a uno de los pilares fundamentales de la ideología franquista, como lo fue la religiosidad. En efecto, Neuschäfer (1994, pp. 49-50) recuerda que, en la práctica, la censura se orientaba de acuerdo con unos cánones que permanecieron invariables durante las casi cuatro décadas de dictadura de Franco, pudiendo resumirlos en tres grandes pilares: a) ¿Choca el proyecto presentado con las buenas costumbres, sobre todo con la “moral

sexual”, es decir, con la ley de la pureza de la venerable opinión?; b) ¿Repugna al dogma católico u ofende a las instituciones religiosas y a sus servidores?; c) ¿Socava los principios políticos fundamentales del régimen? ¿Ataca a las instituciones o a sus colaboradores?

Resulta evidente que la actitud nihilista, desconsolada y sumisa de la joven desconcertada que llega a una ciudad devastada tras una cruenta guerra civil que duró tres años y que va a instalarse en la deprimida casa de unos familiares que representan una falsa burguesía media de “vencedores” y se codea con los ricos burgueses que pueblan mayoritariamente los rescoldos de una universidad empobrecida que prescindió de la mayoría de las mentes brillantes de sus profesores –presos, exiliados o muertos como consecuencia del conflicto bélico– primó sobre los trazos que inevitablemente dibujan la descomposición personal, ética y moral de los personajes. Sólo así puede entenderse que la autora de forma hábil supiera enmascarar, dentro de ese halo de angustia existencial y hartazgo desesperanzado de una joven, la abierta crítica a la falsa beatitud de su tía Angustias, y su actitud claramente inquisidora, como se desprende en el esclarecedor diálogo que mantiene con Gloria:

—¿Por qué crees que no sirve Angustias para rezar? —le pregunté admirada—. Ya sabes cuánto le gusta ir a la iglesia.  
—Porque la comparo con tu abuelita, que sí que es buena rezadora, y veo la diferencia... Mamá se queda toda traspasada como si le vinieran músicas del cielo a los oídos. Por las noches habla con Dios y con la Virgen. Dice que Dios es capaz de bendecir todos los sufrimientos y que por eso Dios me bendice a mí, aunque yo no rezo tanto como debiera [...] A Angustias no le da Dios ninguna calidad de comprensión, y cuando reza en la iglesia no oye músicas del cielo, sino que mira a los lados para ver quién ha entrado con mangas cortas y sin medias... Yo creo que en el fondo el rezo le importa tan poco como a mí, que no sirvo para rezar... (LAFORET, 2012, p.149)

## 5. Final

*Nada*, de Carmen Laforet expresa el sentimiento de una generación de jóvenes que se enfrenta a un futuro más incierto que nunca en un país devastado por la guerra y con las cicatrices de las heridas personales y físicas en buena parte de la población (ALDECOA, 2004). Tanto los excluidos –presos, exiliados, muertos– como buena parte de los supuestos “vencedores” sufren las consecuencias de una sinrazón que venía de una incomprensión

histórica y de una falta de identidad de lo que realmente es/representa España –las dos Españas a las que canta con amarga clarividencia Machado poco antes del estallido del conflicto– y de la cual aún hoy no se han apagado los ecos ideológicos.<sup>2</sup>

En esa incierta realidad, simbolizada en el macrocosmos de la ciudad de Barcelona, a la que llega Andrea, y en el microcosmos interno de una familia de miseros “vencedores” de no se sabe bien qué y en el microcosmos externo de las amistades que mantiene con otros jóvenes universitarios más favorecidos en lo financiero, pero desconectados de la realidad por el hartazgo del entorno del macrocosmos, *Nada* emerge para ocupar un lugar privilegiado al haberse permitido romper los esquemas falsos y aburridos de su tiempo, incluida la censura que, en aquellos primeros momentos, una vez instaurada la dictadura, se aplicó con el máximo rigor. Podemos decir, en este sentido, por más que la crítica literaria marxista lo haya rechazado de plano (SEMPRÚN, 1950), que el nihilismo y la angustia como recurso estético permitió a la autora mostrar en toda su crudeza, a través del tamiz transmutado de una joven adolescente ingenua –o no tanto– y desarraigada, en un mundo que se le antoja como completamente ajeno, la realidad de tristeza, decadencia, hambre y destrucción de la España de la posguerra, incluso desde el lado de los vencedores.

Con todo, no debemos olvidar tampoco, siguiendo ahora los postulados de Delibes (2008, p.158), que Laforet remata *Nada* con una especie de incógnita: las cosas pueden cambiar o pueden seguir lo mismo, pero la posibilidad queda abierta. Andrea –como la autora– arribará a Madrid con la misma carga de ilusiones juveniles con las que llegó a Barcelona en las primeras páginas de la obra:

No me podía dormir. Encontraba idiota sentir otra vez aquella ansiosa expectación que un año antes, en el pueblo, me hacía saltar de la cama cada media hora, temiendo perder el tren de las seis, y no podía evitarla. No tenía ahora las mismas ilusiones, pero aquella partida me emocionaba como una liberación. (LAFORET, 2012, pp.302-303)

---

2 | En otro lugar (MIRANDA POZA, 2007, pp.82-83) abordamos la visión machadiana de las dos Españas: “Famoso é o poema LIII desta série [*Proverbios y Cantares*], especialmente quando, inclusive hoje, tentamos explicar a complexa realidade ou conceito de Espanha: *Ya hay un español que quiere / vivir y a vivir empieza, / entre una España que muere / y una España que bosteza. / Españolito que vienes / al mundo, te guarde Dios. / Una de las dos Españas / ha de helarte el corazón*”.

Una vez abandonado el infierno de la calle Aribau, no hay final feliz, pero tampoco infeliz, esto es, definitivamente cerrado, como se desprenden de las palabras del padre de Ena cuando la convida a entrar en el automóvil rumbo a Madrid:

—Comeremos en Zaragoza, pero antes tendremos un buen desayuno –se sonrió ampliamente–; le gustará el viaje, Andrea. Ya verá usted. (LAFORET, 2012, p.303)

En efecto, aunque la misma autora, por boca de Andrea, afirma en un primer instante que “de la casa de la calle de Aribau no me llevaba nada” (LAFORET, 2012, p.303), el relato en sí, la obra, está formada por esa sutil diferencia entre el pensar de Andrea en aquel momento y en el de la narración: “Al menos, así creía yo entonces” (LAFORET, 2012, p.303). Carmen Martín Gaité (1993, p.105) subrayó la importancia de ese retractarse, palabras que nos llevan a nuestra conclusión final:

Esta rectificación, hecha como al descuido, nos da la clave de una novela que es el fruto de esa lucidez adquirida por la protagonista, precisamente al haberse resignado a no serlo. La prueba de que Andrea se llevaba algo de la calle de Aribau es ese relato que tenemos entre las manos, rescatado para el lector gracias a quien supo identificarse con su función de narrador-testigo.

## Referencias bibliográficas

AGUIAR E SILVA, V.M. *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos. 1982.

ALDECOA, J. Una muchacha ante el desconsuelo. *El País*, 29 de febrero de 2004. Disponible en Internet: [elpais.com/diario/2004/02/29/cultura/1078009203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/02/29/cultura/1078009203_850215.html). Último acceso: 2 de julio de 2013.

CANDIDO, A. A personagem do Romance. In: CANDIDO, A. *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, pp. 51-80. 2011.

DELIBES, M. Una interpretación de *Nada*. *Revista Caleta*, 14, 2008, pp.157-163. Disponible en Internet: [ebookbrowse.com/6-miguel-delibes-una-interpretacion-de-nada-pdf-d219228849](http://ebookbrowse.com/6-miguel-delibes-una-interpretacion-de-nada-pdf-d219228849). Último acceso: 2 de julio de 2013.

- FRANCO, D. *España como preocupación*. Madrid: Guadarrama. 1960.
- LAFORET, C. *Nada*. Introducción de Rosa Navarro Durán. Barcelona: Ediciones Destino. 2012.
- \_\_\_\_\_. Barcelona, fantasma juvenil. *El País*, 27 de marzo de 1983. Disponible en Internet: [elpais.com/diario/1983/03/27/opinion/417567608\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1983/03/27/opinion/417567608_850215.html). Último acceso: 2 de julio de 2013.
- MARTÍN GAITE, C. *Desde la ventana*. Madrid: Espasa-Calpe. 1993.
- MIRANDA POZA, J.A. La novela como vehículo de expresión de problemas existenciales. Verdad, realidad y nuevas técnicas narrativas en España e Hispanoamérica. In: NOGUEIRA, L. (org.); MIRANDA POZA, J.A. (org.) *Anais do III Colóquio de Estudos Literários Contemporâneos. Dedicado ao Ano da França no Brasil*. Recife: Departamento de Letras / Universidade Federal de Pernambuco, pp. 121-143. 2010.
- \_\_\_\_\_. Algunas notas a propósito da poesia de Antonio Machado. In: *Simetria e Convívio. Coletânea de textos. Colóquio Cecília Meireles*. Recife: Departamento de Letras / Centro de Artes e Comunicação / Editora da Universidade Federal de Pernambuco, pp. 57-91. 2007.
- NEUSCHÄFER, H.J. *Adiós a la España eterna. La dialéctica de la censura. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*. Traducción de Rosa Pilar Blanco. Barcelona: Anthropos / Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. 1994.
- ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, pp. 9-50. 2011.
- SEMPRÚN, J. La literatura nihilista del capitalismo decadente. *Cultura y Democracia*, 2, 1950, pp.41-50. Disponible en Internet: [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cultura-y-democracia-revista-mensual-2/html/dcd95530-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cultura-y-democracia-revista-mensual-2/html/dcd95530-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_2.html). Último acceso: 2 de julio de 2013.
- TUSÓN, V.; LÁZARO, F. *Literatura Española*. Madrid: Anaya. 1980.



# LER O PASSADO PARA CONTAR O PRESENTE: A GUERRA DE CANUDOS SEGUNDO MARIO VARGAS LLOSA

*Juan Ignacio Azpeitia*

## **Introdução**

No mês de setembro de 1981 foi publicado o romance em língua espanhola *La guerra del fin del mundo* (1983b), traduzido rapidamente para o português e conhecido aqui como *A guerra do fim do mundo*, escrito pelo peruano Mario Vargas Llosa, prêmio Nobel de Literatura em 2010. A obra recreia literariamente a guerra de Canudos, acontecimento histórico do sertão baiano que já fora narrado por Euclides da Cunha (2002) no seu livro *Os Sertões*.

Sem dúvidas deve chamar a atenção que um escritor peruano publique em Espanha, onde reside, em plena era das “Reaganomics”, um romance que ficcionaliza um fato histórico brasileiro do final do século XIX, em que um grupo de camponeses se revela contra o governo central e é exterminado pelo próprio exército. Como explicar esta reunião de tempos e lugares tão distantes?

Como se estivéssemos no jardim dos caminhos que se bifurcam de Borges, observamos os antecedentes e as consequências que a obra evidencia. O fato histórico do qual ela trata oferece em si mesmo múltiplos olhares, tanto que já foram escritas inúmeras páginas sobre a campanha de Canudos: algumas com enfoques literários, outras com embasamento historiográfico, umas escritas por defensores da ordem estabelecida, outras por revolucionários, com visões conselheiristas ou apoiando as ideias mais jacobinas. O próprio autor, Mario Vargas Llosa, já foi considerado homem da esquerda latino-americana e conservador reacionário, já apoiou a revolução cubana para depois se transformar em ferrenho opositor ao regime castrista, já se candidatou a presidente do seu país para logo converter-se em cidadão espanhol.

As perguntas deste trabalho são varias. Por que um peruano escreve sobre o Brasil? Por que o público de língua espanhola ia consumir esta história? Por que criar uma narrativa ficcionalizada e misturar personagens históricos com outros totalmente inventados ou que são caricaturas deformadas dos protagonistas reais? Qual a relação que todo isto guarda com a realidade da época da escrita, farta em exemplos de movimentos de insurreição sendo esmagados pelos exércitos nacionais na América Latina? Quanto tem a ver a posição ideológica do autor na construção destes pontos de vista e quais as marcas que dela podemos encontrar no texto?

Escreve Borges ([1944]1997) “Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca *todas* la posibilidades [...] en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos.”<sup>1</sup>

Este trabalho parte da hipótese de que quando um romancista revisita um fato do passado e decide criar uma ficção a partir dele (e não um texto historiográfico) existe uma intenção implícita de outorgar verossimilhança a determinado posicionamento que não está necessariamente sustentado em documentação verificável. Concordando com Benedetto Croce (1962) quando afirma que “toda verdadeira história é história contemporânea” acompanham-se os caminhos que transitam a criação deste romance na procura de suas ancoragens temáticas e ideológicas, tanto no tempo da narrativa como no tempo da escrita da obra.

Sabe-se, porém, que estas possíveis respostas não cessam as perguntas. “En uno de los pasados posibles usted es mi enemigo, en otro mi amigo”<sup>2</sup> (BORGES,[1944] 1997)

## **A terra, arrasada.**

A primeira questão é sem dúvidas repensar Canudos, tentar compreender o que há de único e ao mesmo tempo de universal neste acontecimento trágico da historia do nordeste brasileiro.

---

1 | “Essa trama de tempos que se aproximam, bifurcam-se, cortam-se ou que secularmente ignoram-se, abarca *todas* às possibilidades [...] em alguns existe você e não eu; em outros, eu, não você; em outros, os dois.” (trad. nossa)

2 | “num dos passados possíveis você é meu inimigo, em outro meu amigo” (BORGES,[1944] 1997)(trad. nossa)

No final do século XIX por volta de 1896 um grupo de moradores do sertão baiano decide acompanhar ao “santo” Antonio Mendes Maciel, melhor conhecido como “O Conselheiro”. Revoltados com a pressão tributária e as mudanças no estilo de vida que a nova República lhes impunha, um grupo altamente heterogêneo de homens, mulheres, ninhos e anciões decidiu seguir o Conselheiro e estabelecer sua moradia em terras afastadas da civilização e que pertenciam (como quase tudo) a um dos maiores latifundiários da época o Barão de Jeremoabo.

O grupo era contrário aos impostos da República e também a outras medidas do governo central como o casamento civil e a separação da igreja do Estado, chegando incluso a rejeitar a moeda acunhada pelas novas autoridades e reconhecendo somente aquelas moedas que ostentavam os símbolos do Império.

Não demorou em dar começo a perseguição por parte do governo do Estado da Bahia, em primeira instância, e logo por parte do próprio Exército do Brasil e seus comandantes que, naquele tempo, dirigiam os destinos da nação. Quatro campanhas se sucederam, deixando as três primeiras vitoriosas o bando dos “jagunços”, como gostavam de ser chamados, para grande desprestígio do exército regular do país. Na quarta campanha as forças legalistas destruíram completamente o arraial de Belo Monte sem deixar praticamente nenhum sobrevivente. A brutalidade da ação cometida despertou muitas críticas na medida em que foram conhecidos os detalhes dos combates.

Esta “história” de Canudos chega até nós, continua viva nas lembranças, mas também na continuidade da opressão que vive o povo do sertão a mãos dos ricos e poderosos. Qual era o motivo que estava por detrás tanto da revolta dos jagunços como da repressão cruel que receberam? Era esse o único desfecho possível para o conflito? O Conselheiro era um iluminado ou um louco?

As perguntas não querem calar. Dos testemunhos que temos da época o mais destacado foi, sem dúvidas, o livro de Euclides da Cunha (2002) “Os Sertões”, obra ímpar da literatura brasileira que se considera neste trabalho como um texto de “fundação” no sentido utilizado por Eliseo Verón (1993), observando a quantidade de textos que foram gerados a partir deste. A visão que nos oferece Da Cunha no começo do livro é um eco do discurso dominante na época nas capitais do Sudeste, sobre a significação política de Canudos. Em vários trechos utiliza a referência a Revolta da Vendéia francesa, movimento monarquista restaurador, retrógrado – dado

que desejava voltar a um ordenamento anterior- que enfrentou à República durante a Revolução Francesa de 1789.

Os generais brasileiros que acabaram com o reinado de Pedro II projetaram sobre si próprios a imagem dos jacobinos franceses e a aparição dos rebeldes em Canudos foi de alguma forma um pretexto muito útil a seu desejo de impor a “República da Espada” que é como ficou conhecido esse período. No entanto outras interpretações surgiram sobre as motivações e objetivos do movimento rebelde, olhares ideologizados das mais diversas tendências, projetaram seus ideais na luta dos sertanejos.

O próprio Euclides oferece uma explicação que já não é a dos militares: não são grupos monárquicos com apoio de governos estrangeiros os que combatem no sertão nordestino. Ele vê no jagunço, como consequência da sua visão racista e que ainda persegue o mito da criação do Estado Nacional, a quintessência da brasilidade, o país profundo, ele afirma que o “novo Brasil” só poderá ser construído incluindo esses indivíduos e nunca os aniquilando da forma que se fez em Canudos.

A partir da análise materialista da história, outras ideias foram expostas sobre os motivos do movimento conselheirista e suas conotações no contexto da história do Brasil. Os interesses dos donos da terra contrapostos aos dos trabalhadores e moradores do sertão estariam no fundo do conflito e a repressão organizada pelo Estado não seria se não um aviso para evitar futuros levantamentos. Muito foi escrito desde esse ponto de vista, tanto desde uma perspectiva historiográfica como também utilizando a criação literária como forma de expressar este olhar classista e revolucionário.

O teórico russo Mikhail Bakhtin aplicou o conceito de *cronotopo* “a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura”<sup>3</sup>(BAJTIN,1989). Neste trabalho se procura estabelecer a existência de um *cronotopo* particular nos acontecimentos que rodeiam a revolta liderada por Antonio Conselheiro: o relato da revolta de populações marginalizadas que enfrentam o poder central em condições desiguais, resistindo além do esperado e que acabam sendo esmagadas com muito esforço e crueldade. A história se repete como disse Marx ([1852] 2011), só que ela não se repete só duas vezes. A epopeia de Canudos está presente em vários episódios da mesma época, extermínios de povos indígenas desde os Estados Unidos até a Patagônia e continuam na história recente na Primavera de Praga ou na Praça Tiananmen na China.

---

3 | “a conexão essencial de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura” (BAJTIN,1989)

A importância da definição do *cronotopo* da luta dos jagunços reside na possibilidade de entender melhor as razões que levaram a criação deste romance do ponto de vista histórico social e ideológico ao mesmo tempo em que procura explicar a dimensão mundial de uma problemática que a primeira vista poderia parecer regional.

### O homem, que escreve.

Uma explicação historicista, oferecida inclusive pelo próprio autor, pode afirmar que o romance nasceu a partir do requerimento feito pelo diretor da Paramount francesa, Christian Ferry para que Vargas Llosa colaborasse com o cineasta brasileiro-moçambicano Ruy Guerra na elaboração do roteiro de um filme sobre Canudos que nunca foi filmado. Desta iniciativa truncada pela companhia cinematográfica teria saído o embrião do que seria futuramente o romance.

É a partir da proposta de Ruy Guerra que o autor entra em contato com a obra *Os Sertões*, e a fascinação que o futuro Nobel sente pela narrativa de Euclides da Cunha é apontada logo como o outro motivo de peso que o levou a interessar-se pelo drama do conselheiro. “Creio que ele vale por muitas coisas, mas, sobretudo, porque é como um manual de latino-americanismo, quer dizer, neste livro se descobre primeiro o que não é a América Latina” (SETTI,1986, pag.23), declara em entrevista com Ricardo Setti, mostrando claramente sua preocupação com o simbolismo do conflito dentro do contexto latino-americano.

Vargas Llosa é um homem polêmico, o primeiro dos seus livros autobiográficos titula-se *Contra vento e maré* (1983a) e conta em detalhe as batalhas de um autor que desafia com seus escritos o pensamento da sua época mesmo que isso signifique enfrentar as piores tempestades.

### O livro, e as personagens.

*A guerra do fim do mundo* é um jogo, um quebra-cabeça, onde o autor mistura fidelidade histórica e ficção em percentagens variáveis ao longo do relato. A relevância do acontecimento histórico, tal como vem afirmando este trabalho, radica na conexão que o leitor pode estabelecer entre aquele remoto episódio e os outros movimentos rebeldes que acontecem na América

Latina no momento da escrita do romance. O posicionamento ideológico de Vargas Llosa é complexo, não é este um “romance de tese” porém, algumas ideias podemos extrair tanto da organização formal que ele faz do relato como do tratamento específico de cada um dos personagens.

Segundo as teorias elaboradas por Hayden White (1973), seria possível detectar os posicionamentos *a priori* do autor de um relato histórico a partir da trama que cria para alinhar os acontecimentos. A escolha do drama para narrar o ambiente dentro do arraial e da comédia para relatar o entorno político que rodeava o conflito, permitiriam observar uma posição ora conservadora, ora liberal, porém nunca radical.

Neste sentido, o trabalho de Vargas Llosa se encaixa perfeitamente no que Linda Hutcheon (1988) definiu como “metaficção histórica”. Cronologicamente representa um dos primeiros trabalhos dentro da literatura de língua espanhola que incorpora esta visão pós-moderna. Em princípio, por tratar-se de uma reescrita, pois em palimpsesto o romance vem a narrar os mesmos sucesos que já foram descritos anteriormente por tantos autores. Logo porque não apresenta uma única visão se não varias, quando conta as decisões tomadas pelo Conselheiro e os jagunços não parece ser o mesmo relator que coloca na boca do Barão de Canabrava razoamentos tão mesurados, tão arquetipicamente britânicos.

O semblante que traça do Conselheiro é o de um fanático religioso, uma pessoa um pouco fora da realidade, deixando porém aberta a porta para quem quiser pregar certa “santidade” em seu modo de atuar. Certamente não pinta nele nenhum tipo de revolucionário, nem sequer de um novo modelo de sociedade, a pesar de reconhecer que alguma coisa de diferente e particular tenha se gestado entre as gentes lá em Canudos.

Contrapõe a figura do místico baiano a imagem do Coronel Moreira César, no que alguns ideólogos dirão é uma política dos “dois demonios”. O sertanejo é quase louco e acredita que o mundo acabará em 1900, porém seu rival, o Coronel gaúcho, não é menos desequilibrado, e sofre até epilepsia, doença mental que procura esconder da tropa o tempo todo. Este retrato dos rebeldes como místicos sem projeto e do represor como jacobino sem limites é terra fértil para que o primeiro personagem ficcional ocupe o centro da cena (enquanto argumentação ideológica).

O Barão de Canabrava é um personagem ficcional, criado pelo autor para este romance, mas é o alter ego do Barão de Jeremoabo, latifundiário e representante da nobreza remanescente do Império na nova República. O fato de escolher mudar o nome para ficcionalizar aun mais acentuadamente

a personagem deveria de por si ser um indicio das intenções do autor respeito desta figura e ao ler o desenvolvimento de seus posicionamentos, a ética que o guía, “não fala de política na frente das mulheres”(VARGAS LLOSA,1983b, p.134) vemos que é este o ator que melhor representa o ponto de vista do escritor peruano. O crioulo, que frequenta Europa e tem modos refinados, é quem mais entende, segundo Vargas Llosa dos conflitos do seu povo. Será isto possível e verossímil? O trabalho do romancista é nos convencer de que sim.

Dentro dos atores principais, o outro personagem-comentário é o “outro eu” de ninguém menos que Euclides da Cunha. O jornalista míope, expressa ao mesmo tempo o carinho y consideração que o Nobel peruano tem pelo autor de *Os Sertões* como revela uma crítica fina do seu testemunho histórico. A miopia é um distúrbio visual que faz com que a pessoa míope consiga ver os objetos que se encontram perto com total nitidez enquanto aqueles distantes aparecem embassados ou fora de foco. Aplicado a Euclides, ele conseguiria enxergar muito bem cada detalhe da vida dos sertanejos, da sua geografia e seus costumes mas a visão *macro* do processo ficaria fora do alcance da sua visão.

No extremo ideológico oposto do Barão de Canabrava, Vargas inventa o escocês Galileo Gall, personagem risível, que não controla os seus instintos e que além de professar ideias revolucionárias é adepto da frenologia. A frenologia, a pseudo-ciência que postulava a possibilidade de conhecer o comportamento das pessoas pelas formas do crânio apaixona tanto ao escocês como a revolução. Sem muita perspicácia, no clima da revolução conservadora de Reagan, podemos interpretar que a associação das ideias do personagem sugere que o sonho esquerdista é tão transnoitado e perimido como a leitura dos ossos da cabeça.

No tratamento das personagens secundárias, tanto do lado dos líderes jagunços como na descrição da tropa dos sucessivos exércitos que tentaram entrar em Canudos, a hábil prosa do escritor consegue recriar o clima interno de um grupo que vive situações extremas na vida e que carece de muitas opções a não ser fazer aquilo que está fazendo nesse momento. Não há bons e más, cada personagem tem suas virtudes e suas fraquezas e permite que o leitor crie laços afetivos com cada um deles.

## Conclusões

Trata-se de um romance pós-moderno, metaficção histórica, que retoma a narrativa canudense para invitar a refletir sobre os levantamentos armados contra a ordem formal que estão acontecendo na América latina no momento em que o texto foi escrito. O autor não adota uma posição aberta de defesa dos insurgentes nem representa nenhum tipo de condenação ao seu acionar. O texto compreende os sofrimentos do povo sertanejo, mas não acredita que esse tipo de levantamentos seja a resposta adequada .e, embora desnude toda a crueldade e inperícia do exército que leva adiante a repressão, seu verdadeiro ponto de vista está junto com o Barão que observa a inevitabilidade do triunfo dos poderosos. Muitos dos historiadores brasileiros que colaboraram com o peruano na sua coleta de informação (que incluiu sintomaticamente uma estadia na biblioteca Woodrow Wilson de Washington D.C.) ficaram desapontados com o resultado em forma de romance.

A pesar de todas as características apontadas sobre ele, *A guerra do fim do mundo* vai caminho a se converter em referência sobre Canudos a nível internacional e é sem dúvidas uma das criações mais destacadas do seu autor.

Uma obra singela que trabalha numa ponte histórico-social que une o Brasil ao resto da América latina de língua espanhola, numa tentativa que serve para mostrar como os sonhos e as lutas são semelhantes num lado e no outro do tratado de Tordesilhas. Contemplando aquilo que há em comum nas nossas histórias, é que poderemos construir um futuro em conjunto com a América Hispano-falante.

## Referências

- BAJTIN, Mijail M. “*Las formas de tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica*” IN: Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus, 1989; pág. 237 a 409.
- BORGES,J.L. *Ficciones*. Buenos Aires: Alianza, 1997
- CROCE, B. *A História: Pensamento e Ação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- DA CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. Sao Paulo: Martin Claret, 2002.



- MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luis Bonaparte*. São Paulo, Ed Boitempo, 2011
- HUTCHEON, Linda. *A poetic of postmodernism*, Londres e Nova Iorque, 1988
- SETTI, Ricardo. *Conversas com Vargas Llosa*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- VARGAS LLOSA, Mario. *Contra Viento y Marea (1962-1982)*, Barcelona: Seix Barral, 1983a
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Contra Viento y Marea (1962-1982)*, Barcelona: Seix Barral, 1983b
- VERON, Eliseo, *La Semiosis social*, Barcelona: Gedisa, 1993
- WHITE, Hayden, *Metahistory*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1973

## ESPIRITUALISMO DE VANGUARDIA: PRIMEROS PASOS DEL VANGUARDISMO CHILENO

Karine Rocha

El brote del vanguardismo en Chile está vinculado a los profundos cambios culturales y sociales enmarcados por la modernización del país. Las transformaciones vertiginosas de las ciudades, la euforia por novedades como el cine, el teléfono y los autos, la alteración de las prácticas cotidianas, la ocupación del tiempo libre generan un traje de solidez y progreso a la nación chilena, que, en el año de 1910, celebraba el centenario de la independencia. Sin embargo, escritores y ensayistas como Abrahan Köning y Carlos Morla Lynch descreyeron la postura triunfalista de esas celebraciones al mostrar la faz escondida del país, dando luz a una población aplacada por las enfermedades de un gobierno enmarcado por la inmoralidad y la corrupción. Mientras la aristocracia seguía disfrutando los progresos de Chile, la clase media y los sectores populares sufrían con los malestares de una política indolente que los apartaban de las novedades tecnológicas y culturales de la modernidad. En contrapunto a las mansiones coloniales y a los modernos edificios con aires de belle époque, existía el suburbio insalubre, decorado por el hambre, la basura y la pobreza. El malestar tomó las calles de las urbes chilenas y, enriquecido por los ideales anarquistas y socialistas, generó en los obreros y en los artesanos ganas de tomar parte en la modernización del país. Estos sectores aspiraban a la democracia olvidada por el liberalismo oligárquico. El escenario político y social de la década de 1910 va a crear, de acuerdo con Subercaseaux en *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, el movimiento de los universitarios y el espiritualismo de vanguardia, ese todavía poco conocido por la historiografía literaria, responsables por los primeros pasos de la vanguardia chilena.

El movimiento de los estudiantes, como ya sabemos, representa los ideales vigorosos, dinámicos y multifacéticos que va a producir un arte distinto de los modelos modernistas en boga. El grupo de los estudiantes de la Universidad de Chile, agrupados en la Federación Estudiantil va a publicar en 1911, la revista *Juventud*, donde establecen los principios del movimiento:

los discursos de los jóvenes estudiantes chilenos adoptan un tono combativo y de acción que trasciende lo puramente estético. Como motivo recurrente rechazan la cobardía que supone la ataraxia contemplativa y proclaman el carácter liberador del dinamismo juvenil. Los nuevos referentes literarios que configuran la modernidad, circulan por las páginas de *Juventud* y *Claridad*, la otra revista de la Federación. Debussy, Nietzsche, Apollinaire, Verlaine, Rimbaud, se dan a conocer en los ámbitos universitarios chilenos, junto con pintores locales como Camilo Mori. (PINTO, 2006, p.3)

El movimiento de estudiantes desarrolló una ideología antiburguesa que será uno de los ejes fundamentales de la estética vanguardista, pues Vicente Huidobro estuvo vinculado a este grupo. Ya no encontramos apenas novelas y poemas de corte naturalista y tardorromántico que celebran la armonía del país a través de narrativas campesinas o de tono familiar. En cambio, el arte de los miembros de la Federación va a hablar del progreso y sus contradicciones, no hay más el miedo de la ciudad, sino un deseo de disfrutarla de manera igualitaria entre los ciudadanos.

El malestar que hizo notarse en los hombres de las clases olvidadas por el gobierno, llegó a la clase aristocrática del país, a través de sus mujeres. María Luisa Fernández - la madre de Vicente Huidobro -, Inés Echeverría de Larraín, Mariana Cox Stuten, Luisa Lynch y Teresa Wilms Montt crearon una estética conocida por espiritualismo de vanguardia. La referida estética surgió como contrapunto al nacionalismo cultural, desmitificando el arte a través de una postura novedosa, mismo con su rechazo al pensamiento positivista y la influencia francesa, algo preconizado por los modernistas. Estas mujeres, cada una a su manera, fueron consideradas iconoclastas, rebeldes y anticonvencionales por la aristocracia chilena. Fundaron el Club de Lectores y el Club de las Señoras, instituciones de incentivo al rol de las mujeres en el campo cultural. El modelo social de los salones ya estaban presentes en la sociedad chilena desde el siglo XIX, siguiendo la tradición francesa. En estos espacios, las mujeres desarrollaban sus conocimientos a través de conversaciones periódicas, incluso con hombres, y investigaciones

acerca de temas por ellas escogidos. La sociedad chilena empieza a oír discursos femininos, a través de la autoeducación que se convierte en bien personal. A las mujeres les he dado el derecho de pensar acerca de la política y condición femenina en su país. Las charlas animadas hicieron nacer revistas con intenciones proselitistas que intentaban vincular los intereses de las mujeres de la elite a los cambios de la modernidad, por eso fueron conocidas por feministas aristocráticas. Generaron indignación al apoyar la candidatura a presidencia de Arturo Alessandri Palma, defensor de los trabajadores. A pesar de tal apoyo, las feministas del espiritualismo de vanguardia mantenían una distancia de asuntos políticos ya que, como dice el editorial de una de las revistas del grupo:

podríamos charlar sobre política pero preferimos no tocarla, pues pensamos como Mme. Augol que *la politique est tres peu poetique*.  
(Revista Azul - 1916)

En respuesta al malestar causado por las arbitrariedades del gobierno, el espiritualismo de vanguardia decidió mostrar la melancolía y la devastación de las almas femeninas oprimidas por las reglas sociales. El espiritualismo de vanguardia fue una estrategia de la elite femenina para libertarse del espacio hogareño y afirmar su independencia intelectual. Así, recurriendo las obras de las principales escritoras podemos delimitar algunos trazos que caracterizan el movimiento. En primer lugar hay la idea que de la vida espiritual y las experiencias del alma que trasciende a lo material es el trabajo más rico que el ser humano puede desear. El arte pasa a ser considerado como uno de los campos de desarrollo de la mística y de la religiosidad, enmarcada por estudios de teosofía, budismo y espiritismo. Hablar de la mística y desvendar el alma lleva tiempo, por eso los modelos más buscados por esas escritoras serán las novelas y los diarios íntimos. Ahí tendrán tiempo para descubrir los secretos de sus almas. Recurrir las experiencias del espíritu llevan las escritoras a expandir los límites de los sentidos corporales, generando narrativas y poemas que transitan por las vías del presentimiento, las revelaciones inexplicables, las divagaciones y las intuiciones súbitas. Las obras producidas por las espiritualistas de vanguardia son casi biografías de los sentimientos y de las sensaciones que llenan el alma humana. Y el sentimiento más presente es el dolor. Creían ellas que ese sentimiento fue la fundación de las obras de escritores como Homero, Poe y Whitman. Así el dolor seria eficaz tanto para el arte cuanto para la evolución espiritual. Cuando hablamos de ese sentimiento, la escritora más destacada

es Teresa Wilms Montt, que supo transformar en arte todo el dolor que condujo su destino.

Escritores como Pío Baroja y Ramón del Valle Inclán reconocieron en Teresa una artista de incomprensible sensibilidad dibujada en un estilo literario rompiente. Su obra cuenta con cinco títulos: *Páginas de mi Diario*, *Inquietudes Sentimentales*, *En la Quietud del Mármol*, *Anuari*, *Cuento para los hombres que son todavía niños* y *Lo que no se ha dicho*. Una mirada en toda su obra es lo necesario para darse cuenta de que la literatura era un espacio para confesar su melancolía y su dolor:

Al ofrecer estas páginas al lector, no he pretendido hacer literatura. Ha sido mi única intención la de dar salida a mi espíritu, como quien da salida a un torrente contenido que anega las vecindades necesarias para su esparcimiento. Escribo como pudiera reír o llorar, y estas líneas encierran todo lo espontáneo y sincero de mi alma. (MONTT, 1994, p. 209)

Los escritos de la chilena son hechos de manera espontánea, a la manera romántica, sin mayores preocupaciones estéticas, sin racionalizar su alma. El pasaje que transcribimos, presente en su primer libro *Inquietudes Sentimentales*, deja claro que escribir tiene el significado primero de desahogar su alma, construyendo a través de sus emociones un sujeto literario y social enmarcado por el peso de saberse negada a vivir, gracias a los prejuicios sociales. Alejada de los modelos tradicionales impuestos a las mujeres del inicio del siglo XX, Teresa Wilms Montt hace surgir en su escrita el mundo interior de los marginalizados.

Mi sangre diez veces noble, santa y estulta por los alambiques que ha cruzado, sufre ahora la transformación en un crisol sidéreo. Lo que nunca deseo, desea; lo que jamás extraño extraña. De noble, santa, estulta se ha vuelto fiera, histérica y grave. ¡Oh sangre mía que fuiste azul y hoy roja luces! Roja de infierno, de pecado, de revolución. Este siglo está caduco, sangre mía (MONTT, 1994, p 17).

Al inicio del siglo XX, época en que vivió Teresa Wilms Montt, la sociedad chilena ya había conocido las ideas feministas, haciendo algunas alteraciones en el cotidiano de las mujeres. En esa época, a las mujeres les eran permitido estudiar y trabajar, desde que el matrimonio y la maternidad fuesen su objetivo mayor en la vida. Teresa Wilms Montt, cuya sangre era noble, tuvo una educación aristocrática con clases de música, idiomas y reglas para formar una dama de sociedad. Esta dama sería una estulta, sin

derecho a pensar y conducir su vida. La educación recibida tenía como foco hacer creer que la maternidad sería una ocupación social, pues las mujeres eran seres con una esencia sentimental y en el espacio hogareño, iban a generar los hijos de la república. Además de conferir tal papel a sus mujeres, la sociedad chilena también permitió que ellas adentrasen en el universo literario. Claro que, la gran mayoría de las escritoras, seguía las reglas de una buena conducta, propia de una dama. Los temas eran aquellos ya conocidos, amor idealizado, sentimientos nobles y puros, erotismo tímido, escondido en varias metáforas, en fin, resignación delante de la sociedad. Pocas tuvieron la osadía de reclamar para su vida y poner en sus obras lo que sería, de hecho, propio de la mujer. Pocas abrazaron los ideales de cambio propuestos por las feministas. Estas fueron etiquetadas como locas, histéricas e indignas. El destino de muchas escritoras osadas fue lo mismo: el suicidio. Teresa Wilms Montt utiliza tanto la prosa cuanto la poesía para hablar de la trayectoria sentimental de una mujer que lucha contra los roles sociales. Wilms Montt habla, quizás, no solo de su interior, sino de todas esas mujeres que se decían hechas de carne y sangre, no de mármol como querían los hombres.

El tema de la vida íntima y social de las mujeres también está presente en la obra de otra escritora del grupo espiritualista, Mariana Cox de Stüven. Más conocida por el seudónimo Shade, escribió solo una novela, *La vida íntima de Marie Goetz*, y un diario, *Un Remordimiento (recuerdos de juventud)*. Lo más interesante de su novela es la construcción de sus personajes, que de acuerdo con la propia autora son reflejos de sus estados de espíritu. La crítica de la época la acusó de escritora sin talento para construir un sólido mundo ficticio, encima había poco conocimiento gramatical, uso recurrente de galicismos y un aire de esnobismo. Hoy en día está claro que no podría ser diferente, ya que el acceso femenino a la educación era restricto. De esta manera, todas las deficiencias se hacían notar en las novelas y poesías. Sin embargo, Shade enmarcó su lugar en la historia de la literatura chilena:

La importancia de Shade se manifestó fundamentalmente en la apertura de horizontes intelectuales para la mujer chilena y en la expresión de una insatisfacción espiritual y cultural que se materializaría literariamente a lo largo del siglo, tomando diversas formas y contenidos. Con la perspectiva de más de medio siglo de tentativas que distinguieron a las autoras comprometidas con la labor literaria, Adriana Valdés emplazaría de forma definitiva el papel desempeñado por Mariana Cox en los inicios de lo que habría de ser una amplia producción de mujeres escritoras en Chile. (LÓPEZ, 2000, p. 58)

Mariana Cox de Stüven empieza una genealogía de novelistas chilenas que van a dedicarse a problematizar el reflejo del casamiento, monogamia, amor y intelectualidad en la vida íntima. *La vida íntima de Marie Goetz*, por lo tanto, es pieza fundamental. En esa narrativa, Shade recrea la atmósfera cosmopolita de Chile en Lynd, ciudad imaginaria. Como ciudad portuaria, Lynd es frecuentada por extranjeros de todos los cantos del mundo. La aristocracia mantiene buenas relaciones con ingleses, franceses y alemanes en los clubs y fiestas. Es en estos ambientes festivos que Shade hace sus críticas a la contemporaneidad. Trascendiendo el localismo, a través de los personajes extranjeros, la autora satiriza la frivolidad de las mujeres tradicionales, el mal gusto de los nuevos ricos, la falta de cultura de los pequeños burgueses y el aislamiento social femenino. Todos los personajes existen como pretexto al tema principal, el amor y sus diferentes posiciones en la sociedad. La narración es construida alrededor de las conversaciones íntimas de dos mujeres, Marie Goetz y Grace, que analizan sus casamientos y las relaciones de las demás personas del club. A través de la vida de esas mujeres, Shade reproduce las tensiones sociales de la época, los prejuicios de la elite y el impacto del feminismo en algunas relaciones amorosas. Marie Goetz representa un nuevo modelo de casamiento, embazado en la igualdad intelectual de la pareja. Marie y su marido están unidos por un proyecto de paz internacional, ambos son profundos conocedores de política y no esbozan el deseo de tener hijos. Esta alternativa de relación sería, de acuerdo con Singer, en *The nature of love*, un intento de humanizar las ideas del amor platónico. A través de la intelectualidad, los amantes van a fundirse, alcanzando la plenitud, y sin interés sexual. Ya Grace representa el casamiento tradicional de la élite. Aquí las parejas se buscan por intereses financieros, la maternidad tiene por objetivo la mantención de la fortuna y tanto el hombre cuanto la mujer tenían sus espacios sociales aislados. Shade apunta rumbos diferentes para vivir en amor, uno libre de deseos, del peso del tiempo y otro ya bastante conocido en la sociedad occidental. Lo más curioso es que la autora solo apunta rumbos, no expresa su opinión acerca de ellos. Así, Shade crea una narrativa donde, por primera vez en Chile, las mujeres tienen opiniones distintas acerca del amor y de la felicidad. Estas diferencias no nos hacen mejor o peores, ya que la autora no evalúa las varias maneras de amar.

Otra escritora importante en el grupo de las espiritualistas de vanguardia fue Inés Echevarría de Larraín. Bajo el seudónimo Íris, la autora publicó poemas, novelas, diarios de viajes, ensayos literarios y culturales. Como Shade, Inés de Echevarría es considerada un personaje importante

para la historia de la liberación femenina chilena. Las novelas de Echevarría Larraín se destacan por presentar las diferentes relaciones de las mujeres con los poderes hegemónicos de la época. Uno de los poderes más criticados por la autora dice respecto a la Iglesia Católica. En sus novelas, cuestiona el papel femenino a que la Iglesia le destina, siempre fijo y sumiso. Las críticas surgen al insertar en sus narrativas personajes mujeres que presentan otras formas de religiosidad. Inés de Echevarría introduce al público chileno las diversas corrientes espiritualistas en boga en Europa, tales como espiritismo y teosofía. Los dos corrientes creen en la igualdad entre los géneros, identificando hombres y mujeres como seres humanos con los mismos deseos y dificultades.

En *La hora de la queda*, la autora crea personajes pertenecientes a las diversas capas sociales, edades y niveles culturales. Su objetivo es apuntar una nueva reconfiguración de la función femenina en la nación. Queda claro que la autora reconoce que la importancia social del sujeto está relacionada al tipo de servicio que puede prestar a su nación. Los personajes de esa novela corta se prestan a enseñar otros roles sociales a las chilenas. El primer feminismo<sup>1</sup> que llega a América Latina tenía la preocupación de educar las mujeres para que fueran madres cultas. Creían esas primeras feministas que el principal rol del género sería educar los futuros hombres de la nación. De esta manera la educación femenina era necesaria, ya que una mujer sin cultura no podría construir hombres bien preparados. La búsqueda por una profesión, independencia financiera fueron inaugurada por Inés de Echevarría y solo ganarán un espacio mayor de discusión en las décadas siguientes. La obra de Echevarría es importante por chocar con la idea de la mujer ensoñadora. Sus textos no hacen parte de la literatura que se creían propia de su sexo, dulce y embellecedor del alma. Sus textos son enmarcados por un discurso político y una insatisfacción social, abogando por una concientización femenina en solo chileno.

El espiritismo de vanguardia, tema todavía poco estudiado, ocupa un punto importante en la historia de la literatura de Chile. Sus escritoras, aunque creadoras de obras con problemas estructurales, abrieron las puertas para un nuevo modelo literario. A través de sus novelas, ayudaron a sepultar la novela realista y la racionalidad, preparando la literatura para el grupo Mandrágora y el poeta Vicente Huidobro. Las obras de estas escritoras siguen, todavía, esperando por investigaciones más substanciales que les ubiquen en una posición esencial entre el modernismo y las vanguardias.

---

1 | Este feminismo es conocido en América Latina como feminismo aristocrático.



## Bibliografía

COTÍN, Olga López. *La vida íntima de Marie Goetz de Mariana Cox de Stuvén: hacia una construcción del sujeto femenino*. Michigan: Anales de la literatura chilena, 2000.

LARRAÍN, Inés Echevarría de. *La Hora de la Queda*. Santiago: Ediciones de Artes y letras, 1918.

MONTT, Teresa Wilms. *Lo que no se ha dicho*. Madrid: Editorial Nascimento, 1922.

\_\_\_\_\_. Diario Íntimo. In: [www.memoriachilena.cl](http://www.memoriachilena.cl)  
Accedido en: 15/07/2013.

PINTO, Santiago Aránguiz. *Historia de las ideas y la cultura en Chile*. Revista Universum, Santiago, n° 21, v. 1, p. 1-8, 2006.

STUVEN, Mariana Cox. *La vida íntima de Marie Goetz*. Santiago: Imp. Barcelona, 1909.

\_\_\_\_\_. *Un remordimiento: recuerdos de juventud*. Santiago: Imp. Barcelona, 1909.

## FINAL DEL JUEGO: A CONSTRUÇÃO DO INSÓLITO EM JULIO CORTAZAR

Lilian Barbosa

### Introdução

Cortázar se vincula a uma época fortemente profícua da ficção latino-americana, contexto no qual a produção dos países hispânicos passou - a partir da década de 50/60 - por uma grande explosão. Tal fenômeno é denominado pela crítica de *boom* hispano-americano. Isto porque neste período a criação ficcional sofre uma intensa expansão, pela primeira vez as antigas colônias hispano-falantes passam a exportar sua produção crítica e artística para Europa, ao invés de importar. Muitas editoras se fixam no Continente, mais especificamente na América do Sul, de modo que a relação entre escritor e público se torna mais próxima, uma vez que o trabalho artístico é divulgado.

Justamente neste período erige-se uma estética, em nosso continente, que ganhará grande força, fazendo com que seus escritos transitassem, e ainda transitem, pelas vertentes do meta-empírico, o realismo mágico/maravilhoso.

Os escritores europeus há muito tempo trabalhavam com o imbricamento do real e do fantástico, entretanto, no contexto hispano-americano a exploração do insólito se deu de maneiras diferentes. O ambiente histórico, social e cultural do nosso continente possibilitou que a origem e a exploração do insólito ocorressem de outro modo.

O contexto de colonização, por exemplo, deu origem ao discurso da maravilha, iniciado já em ocasião do da chegada europeia em solo americano. Cristóvão Colombo ao se deparar com a exuberância de nossa fauna e flora, incapaz de “traduzir” tudo que observava para o imaginário e vocabulário europeu chamou a tudo de “maravilha”, de modo que o navegante definiu

a tudo que encontrou nas novas terras de maravilhoso. A visão mística iniciada na chegada dos conquistadores permeou outros discursos como de Fernandez de Oviedo e Bartolomé de las Casas.

Posteriormente, no período do *boom*, o discurso portentoso foi amplamente empregado por escritores hispano-americanos para conferir aos textos certa tonalidade mística, maravilhosa enfim, insólita.

Nasce, assim, o discurso da maravilha hispano-americana. O cubano Alejo Carpentier no prólogo do *El reino de este mundo* debate acerca do imaginário, bem como do contexto específico da América latina. O escritor chama a atenção para a diferença básica entre a urdidura ficcional em nossas terras.

Ou seja, se na Europa as situações fantásticas são fantasiosas, criadas a partir de eventos impossíveis, na América, por outro lado, o sincretismo religioso, as crendices, as lendas, o contexto e o discurso da colonização fornecem material para a construção do insólito de modo que, seja possível vislumbrar elementos dispares ou pouco críveis razoavelmente equilibrados.

Vale ponderar que dentre alguns dos principais expoentes tem-se Alejo Carpentier, Reinaldo Arenas, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez e o próprio Júlio Cortázar. Embora filiados a um mesmo período e a uma produção literária que joga primordialmente com o prodigioso na construção narrativa, a literatura urdida pelos autores deste período não pode ser analisada dentro de uma unidade plena. Isto porque as diferenças entre os escritores não são poucas.

Esta particularidade, muitas vezes, coloca a crítica literária em grandes apuros. Mirados à luz das teorias do fantástico e suas vertentes, ou seja, realismo mágico, maravilhoso, teorias do duplo, outro eu, dentre outras, muitos equívocos foram cometidos no intento de enquadrar textos e escritores tão dissonantes dentro de uma mesma teoria, sem considerar os aspectos estruturais de cada um em particular.

## Referencial teórico

O insólito é o elemento presente em toda narrativa urdida ao modo fantástico. O recurso se instaura na narrativa por meio da introdução de um elemento extraordinário, ou seja, um evento prodigioso, extravagante ou que foge da ordem natural é introduzido na trama. Esta é a condição *sine qua non* para a construção deste tipo de narrativa.

O conto “Axolotl” presente no livro *final del juego* (1956) pode ser mirado sob a luz das teorias do meta-empírico. Uma leitura atenta permite a aproximação com as teorias que tratam das questões da duplicidade, vinculadas à noção de outro eu.

As indagações relativas a esta vertente específica tem início nos filósofos gregos e alcança um de seus pontos altos de desenvolvimento no século XX, com algumas reflexões do psicanalista austríaco Sigmund Freud. O pensador, em seu célebre estudo *Das Unheimlich* (traduzido o Brasil por O estranho e datado de 1919), a fim de demonstrar suas conclusões, valeu-se de exemplos literários como *O homem da areia* de E.T.A Hoffman. O diálogo do psicanalista com a arte literária não é inédito, sua comparação mais célebre, para explanar acerca dos distúrbios psicológicos, se vale do texto Édipo Rei para construir sua teórica acerca do Complexo de Édipo.

Além da psicanálise, podem-se encontrar questões referentes ao fenômeno do duplo na mitologia, filosofia e literatura. Assim, sua ocorrência é já bastante antiga. A primeira aparição do duplo pode ter sido a sombra humana, que em muitas culturas antigas fora vista como desdobramento do ser, que estava sempre exposto ao risco de sofrer uma “troca” de lugar, sendo usurpado pela sombra.

No texto supracitado, Freud debate acerca de problemáticas do domínio do eu e das questões do *duplo* enquanto elementos presentes na construção do inconsciente do sujeito. Refletindo acerca dos postulados freudianos, vislumbramos a possibilidade de aproximarmo-nos do conto do escrito argentino Júlio Cortázar para analisá-lo sob esta perspectiva. Ou seja, o duplo estruturado como elemento insólito e categorizável.

Ao Ponderarmos sobre fantástico tradicional poderemos partir da noção de que este gênero está sempre relacionado com uma atmosfera de medo – “O gato preto” de Poe, e/ou de suspense “A noite” de Maupassant são bons exemplos. Entretanto, as vertentes do fantástico mais contemporâneas e o próprio duplo – este, mais antigo que o fantástico tradicional – não necessariamente carregam neste “tom” assustador, nesta atmosfera sombria. No duplo, principalmente, a ocorrência do estranho é acompanhada de algo familiar, conhecido e antigo, ou seja, um *hunheimlich* de que trata Freud. Este sentimento ou sensação familiar é, grosso modo, uma característica estrutural dos fenômenos duplicitários.

Como nossa intenção é tratar do duplo, nos é importante refletir acerca dos mecanismos estruturais que o fazem eclodir. Freud ao tratar do *Unheimlich* contribui fortemente para os estudos literários.

De início, abrem-se-nos dois rumos. Podemos descobrir que significado veio a ligar-se à palavra ‘estranho’ no decorrer da sua história; ou podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensórias, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo o que esses exemplos têm em comum. Direi, de imediato, que ambos os rumos conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. Como isso é possível, em que circunstâncias o familiar pode tornar-se estranho e assustador, é o que mostrarei no que se segue. (FREUD, 1919).

Por outro lado, é importante considerar, ainda, o fantástico como possível articulador textual em “Axolotl”. Neste sentido, se tomarmos a teoria de Felipe Furtado acerca do fantástico, na qual o teórico coloca a hesitação marcada textualmente como condição *sine qua non* para a ocorrência do gênero e, assim, entendermos a passagem: “No hay nada de extraño en esto” [...] “por eso no había nada de extraño en esto” (CORTAZÁR, 1972, p. 62) como uma estrutura hesitante, poderíamos vincular o conto ao fantástico. Contudo, se considerarmos a totalidade do texto, torna-se acerto considerar que o evento insólito passa por certa naturalização, de modo que não parece ocorrer, textualmente, a hesitação.

Em outras palavras, “Axolotl”, escapa à tradição fantástica do século XIX, na qual se somam nomes como o já mencionado Allan Poe, Maupassant, e ainda, Hoffman, Wilde, dentre muitos outros, nos quais os eventos não eram tratados com naturalidade. Mas sim, de modo fantasmagórico, pavoroso, assombroso e dolo.

Nos mencionados escritores do XIX o clima narrativo é de obscuridade, mistério, suspense e terror. Já no supracitado conto do escritor argentino, tais elementos não podem ser vislumbrados. Na verdade o conto elimina o clímax, rompendo a possibilidade de mistério, logo no início: “Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardín de las Plantas y me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl” (Idem, 1972, p. 61).

Já no primeiro parágrafo, quando nos é informado pelo narrador-personagem que ele agora é um axolotl, o clima de suspense e dúvida se torna inviável: “sou um axolotl”, afastando o texto cortaziano do fantástico europeu tradicional, que prima, justamente pelo tom fantasmagórico que pode provocar dúvida, medo e, ainda pela hesitação no leitor. Também para

Todorov, a hesitação e o clima de horror são elementos fundamentais para a prevalência do gênero fantástico.

## Discussão

O enredo trata de um homem que visita o aquário municipal, na França, e se torna obcecado pelo aquário do *jardin des plants*, dos axolotls, uma espécie de animal aquático muito exótico.

Narrado em primeira pessoa tomamos conhecimento de que o narrador-personagem passa horas, dias, semanas, meses olhando tais criaturas. Temos um homem fascinado pelos animais aquáticos, os axolotls. Levado por uma força inexplicável de encantamento ele visita o aquário todos os dias, até que um dia, finalmente, transforma-se em um axolotl.

Já o enredo de “Continuidad en los parques” a ação se desenvolve em torno da leitura que certo homem realiza de um livro, em seu cômodo escritório. No livro uma mulher encontra seu amante, e ambos combinam a morte de alguém: “El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada.” (CORTAZAR, 1972, p. 46). O personagem é descrito como um homem em sua poltrona lendo seu livro em sua casa na floresta. Enquanto isso, um homem, o amante de uma mulher, entra uma casa, situada em uma floresta onde encontra um homem sentado em uma poltrona lendo um livro:

Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano. la luz de los ventanales, *el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.* (CORTAZAR, 1972, p. 47, grifo nosso).

A estrutura em *mise en abîme* empregada em “Continuidad en los parques” cria a sensação de circularidade conferindo ao texto, ainda, certo efeito insólito, pois o personagem lê a respeito da trama de seu próprio assassinato de forma contínua *ad infinitum*.

Otto Rank (1914) estudou a relação do duplo relacionada a reflexos em espelhos, sendo está uma possibilidade de duplicação, temos no conto de Cortázar a formação de um duplo desta natureza. Ou seja, o jogo de espelhamento

causado graças ao espelho do vidro do aquário e ao reflexo na água. Logo, no aquário dos axolotes, criam-se a duplicação e refração de imagem.

Já averiguamos que a narrativa rompe a estrutura hesitante ao empregar: “por eso no había nada de extraño en esto” (CORTAZAR, 1972, p. 62), o narrador imprime naturalidade ao acontecimento. Com este recurso o conto é distanciado do fantástico, cabendo ao elemento insólito, ser lido dentro das perspectivas do duplo.

Precisamente neste processo de naturalização é possível averiguar o “estranho familiar” ou *unheimlich* de que trata Freud. Ademais de o narrador estar ligado por meio do *estranho familiar* ao Axolotl, ele se reconhece, se identifica no outro sendo ele mesmo e, não obstante torna-se, transforma-se em um axolotl.

No texto, o narrador informa haver compreendido desde o primeiro momento que estava vinculado com a criatura marítima, que algo infinitamente distante e perdido seguia unindo-os. Por esta afirmação, temos o reconhecimento do *duplo* presente na narrativa, tal qual ao que Cunha explicita como um reconhecer exógeno ou em outrem seu *duplo*, entendido analogamente e partilhando uma identificação anímica.

Dessa forma, partindo dos conceitos mais amplos de fantástico e, progressivamente, perscrutando suas formas mais diversas e variadas vertentes, caminhamos para a possível conclusão de que o conto *Axolotl* emprega o componente insólito de modo a erigir o elemento duplo no texto.

## Conclusão

Em *Axolotl* as mudanças bruscas de foco - hora quem possui voz é o narrador-personagem hora o axolotl que, de dentro do aquário, se coloca em primeiro plano como narrador-personagem – evidenciam a natureza dupla destes:

Los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida diferente, de otra manera de mirar. Pegando mi cara al vidrio (a veces el guardián tosía inquieto) buscaba ver mejor los diminutos puntos áureos, esa entrada al mundo infinitamente lento y remoto de las criaturas rosadas. Era inútil golpear con el dedo en el cristal, delante de sus caras no se advertía la menor reacción. Los ojos de oro seguían ardiendo con su dulce, terrible luz; seguían mirándome desde una profundidad insondable que me daba vértigo. Y sin embargo estaban cerca. Lo supe antes de esto, antes de ser un axolotl. Lo supe el día en que me acerqué a ellos por primera vez.

Los rasgos antropomórficos de un mono revelan, al revés de lo que cree la mayoría, la distancia que va de ellos a nosotros. La absoluta falta de semejanza de los axolotl con el ser humano me probó que mi reconocimiento era válido, que no me apoyaba en analogías fáciles. Sólo las manecitas... Pero una lagartija tiene también manos así, y en nada se nos parece. Yo creo que era la cabeza de los axolotl, esa forma triangular rosada con los ojitos de oro. Eso miraba y sabía. Eso reclamaba. No eran *animales* (CORTAZAR, 1972, p. 63, grifos nossos).

E então a perspectiva muda bruscamente e sem aviso:

Ellos y yo sabíamos. Por eso no hubo nada de extraño en lo que ocurrió. Mi cara estaba pegada al vidrio del acuario, mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila. Veía de muy cerca la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio. Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí. (CORTAZAR, 1972, p.64).

E mais abaixo:

Ahora soy definitivamente un axolotl, y si pienso como un hombre es sólo porque todo axolotl piensa como un hombre dentro de su imagen de piedra rosa. Me parece que de todo esto alcancé a comunicarle algo en los primeros días, cuando yo era todavía él. (CORTAZAR, 1972, p. 64).

Uma das características que estruturam o duplo é, precisamente, em determinado momento da narrativa a “troca de lugar” entre o primeiro e o duplicado, condenando o original a um destino terrível como a morte. Este elemento pode ser observado em *Willian Wilson* de Poe, Tertuliano e Daniel de *O homem duplicado* de Saramago ou, ainda, ao encarceramento, observável em Dostoiévski com o senhor Goliadkin cujo destino é o afastamento total da sociedade via prisão domiciliar em uma zona afastada da Rússia e, por fim, em *Axolotl*: “El horror venía – lo supe en el mismo momento – de crearme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a él con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles”. (CORTÁZAR, p 64).

O conto „Axolotl“ recebeu maior tratamento e distinção pela peculiaridade da construção do insólito, ou seja, o emprego do elemento duplicatário, que embroa antigo, é pouco empregado na literatura latino-americana.



Para além do conto privilegiado, o livro *Final de Juego* vale-se do recurso portentoso, ou melhor, insólito, na construção fabular. O autor argentino é reconhecido por sua fortuna crítica por elevar o conto aos mais altos limites estruturais. Outros textos da obra, como o “Continuidad en los parques” empregam o recurso de maneira a penetrarem na realidade de modo mágico.

Neste conto, entretanto, a narrativa não passa por um processo de naturalização, assim, o clima de suspense caminha para o clímax. Isto é, o conto narra a história do assassinato de um homem que lê em um romance o plano de sua morte pela esposa e o amante desta. O romance que a potencial vítima está lendo sentado em sua poltrona de camurça verde narra sobre um assassino que avista seu alvo, lendo um romance, sentado em uma poltrona de camurça verde. Em suma, uma estrutura infinitamente em abismo.

Por isso parece acertivo concluir que o elemento insólito é nota recorrente na obra do autor hispano-americano. Ora o recurso se aproxima do realismo mágico/maravilhoso, como em *Axolotl*, ora do fantástico com tonalidade sobrenaturais, como em *Continuidad en los parques*.

## Referências bibliográficas

CORTÁZAR, Julio. **Final del juego**. Argentina: Editorial Sudamericana, 1974.

CUNHA, Carla. Duplo. In: CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/duplo.htm> Consultado em 10/08/2012.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: \_\_\_\_\_. **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. CD-ROM.

FURTADO, Felipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros horizonte, 1980.

RANK, Otto. O duplo. Trad. Mary B. Lee. Rio de Janeiro: Coeditora brasileira, 1939.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Silvia Delpy. São Paulo: Perspectiva, 2003.

# O BANDITISMO SOCIAL EM FULGOR E MORTE DE JOAQUÍN MURIETA.

## BANDIDO CHILENDO INJUSTIÇADO NA CALIFORNIA EM 23 DE JULHO DE 1853

*Luís Gustavo Machado Dias de Brito*

### Introdução

O Banditismo Social é um fenômeno universal que ocorre em sociedades com forte presença rural, inclusive na América Latina. Os bandidos sociais tem como origem o campo, são considerados criminosos pelo estado e pelo senhor das terras, contudo a sua gente os consideram como heróis, homens admirados e representados nas literaturas nacionais como é o caso de Robin Hood ou por Joaquín Murieta na América Latina.

O terror e a crueldade coexistem também com a “nobreza”, em um personagem pertencente inteiramente ao mundo da imaginação, pois Joaquín Murieta foi quem liderou os chilenos contra o Yankees na Califórnia, sendo pertencente inteiramente ao mundo literário e também no folclore e até mesmo historiografia, na Califórnia. Em todos estes casos, o bandido é essencialmente um símbolo de poder e vingança.

Os símbolos, mitos e lendas que são criadas e imortalizadas através da memória e também pela literatura, perpetuam nas mentes daqueles que fazem repetição em seu ofício, criando e recriando essas histórias que exploram as características dos grandes heróis que são dos inimigos poderosos, isto é, sinônimo de resistência contra o poder instituído, diferente dos bandidos apresentados por Valmont (1967) do pós-guerra, como é o caso de Al Capone e outros que se valem do crime como uma instituição financeira.

O artigo está dividido em três tópicos para facilitar, didaticamente, a abordagem do banditismo social e sua vinculação com o literário. No primeiro tópico apresenta-se a construção do mito Murieta e suas múltiplas

interpretações. No segundo, discutem-se os aspectos da estética teatral da obra *Fulgor e Morte de Joaquín Murieta Bandido Chileno Injustiçado na Califórnia em 23 de julho de 1853*, bem como sua contribuição na construção do mito Murieta. E por último, algumas reflexões sobre a vinculação do banditismo social com a literatura.

### **Como se constrói um mito: o caso de Murieta**

A literatura sempre cantou, criou e espelhou-se em histórias de heróis-bandidos e difundiram essas ideias aliadas ao gosto popular. A admiração por estas figuras vem por um desejo de se vingar contra os poderes opressores e exercer sua vingança com suas próprias mãos, seguindo os códigos que são inerentes e em consonância com a seu tradicional modo de vida ameaçado e deslocado, tratado como inferior ou selvagem que vai de encontro com as leis preestabelecidas. Os bandidos sociais, assim com Murieta é visto como criminoso pelas autoridades, mostrando que o desejo de vingança é o que move esse banditismo social e a injustiça presente em áreas rurais, justificado por uma ética que regem seus atos, como bem afirma Mello(1985, p.127):

Dentro desse quadro todo próprio, a vingança tende a revestir a forma de um legítimo direito do ofendido. No Sertão, quem se não vinga está moralmente morto, repetimos ainda uma vez a frase tao verdadeira de Gustavo Barroso, conhecedor profundo desse paralelismo normativo forjado na caatinga.

Ao invocar as tais razões de vingança, o bandido, numa interpretação, absurdamente extensiva e nem por isso pouco eficaz, punha toda sua vida de crimes a coberto de interpretações que lhe negassem um sentido ético essencial. A necessidade de justificar-se aos próprios olhos e aos de terceiros levava o cangaceiro a assoalhar o seu desejo de vingança, a sua missão pretensamente ética, a verdadeira obrigação de fazer correr o sangue dos seus ofensores. O folclore heroico, em suas variadas formas de expressão, imortalizava-o, omitindo eventuais covardias ou perversidades e enaltecendo um ou outro gesto de bravura. Concretizada a vingança, por um imperativo de coerência estaria aberta para o cangaceiro a obrigatoriedade de abandonar as armas, deixar o cangaço.

O desejo de vingança é o que diferencia o bandido social do bandido comum, o escudo ético, expressão utilizada por Frederico Pernambucano de

Mello é a justificativa que rege as leis não só do cangaço, mas do Sertão. A vingança é o elemento que move Lampião, ao ver seus pais serem assassinados e Murieta ao ter sua mulher decapitada por membros da Ku Kux Klan, porém a obra de Neruda deixa claro que Murieta não sabia quem era os verdadeiros assassinos de sua mulher que de acordo com Poza(2005 ,p. 95), “de la vengaja personal el actuar de Murieta se socializa involucrado en su proyecto a todos quienes sufren por culpa de los yaquis”, isto é a vingança de Murieta é um desejo comum dos grupos minoritários que buscavam combater um poder opressor de modo geral. No cangaço, a lei é diferente do ponto de vista da vingança, pois o ofendido sabia quem era seu agressor e sua vingança seria feita de modo individual e depois de vingado teria que abandonar o cangaço, já que sua vingança foi alcançada não haveria mais a necessidade de continuar cangaceiro, mas se mesmo vingado o ofendido continuasse no cangaço, não seria mais protegido pelo escudo ético e seria considerado um bandido comum, já que como denuncia Facó ( 1965 , p.45 ) “os bandos de cangaceiros que saem dentre aqueles semi-servos vivem dispersos e lutam por objetivos isolados”, isto é, o cangaço reúne homens obstinados a vingar a morte de alguém próximo e não lutar contra os poderes dos “Coronéis” do Sertão.

As construções do mito Murieta se estabelecem pelas configurações de uma guerra entre países vizinhos, devido a um choque de códigos culturais. Depois da guerra entre o México e os Estados Unidos (1846-1848), os mexicanos foram despojados de sua cidadania, atitude repudiada por Thoreau, principalmente, pelo apoio do governo dos Estados Unidos em detrimento de interesses particulares, como afirma a seguir:

Constitui-se o exército permanente em mero braço do governo. Sendo meramente uma forma que o povo escolheu para executar a sua vontade, o próprio governo está igualmente sujeito a abusos e perversões antes mesmo que o povo possa agir por intermédio dele. A atual guerra contra o México confirma isso, provocada por um número relativamente pequeno de indivíduos que usam o governo como um instrumento particular. Sem dúvida porque o povo não teria consentido, em princípio, tal iniciativa. (THOREAU, 2003, p.13-14)

O terreno era fértil para o surgimento de grupos de bandidos, ou patriotas, como também para o surgimento de um herói popular e defensor dos oprimidos, um dos primeiros heróis do imaginário popular na Califórnia e na perspectiva dos grupos opressores, um bandido, que tenta restaurar a ordem social e justiça negada para o seu povo. É interessante lembrar que

Murieta não é apenas um herói para os mexicanos ou chilenos, ou para os grupos de minorias imigrantes latinos americanos, pois Murieta também é uma figura que entra no imaginário do povo estadunidense, como relata Millares (p.191, 2008):

Tanto los textos históricos como los subsiguientes sagas novelescas sobre Murieta ofrecen multiples versiones que desdibujan al personaje real , quien tras su muerte en la California de 1853 igresa em la tradicion popular, inmortalizada como héroe nacional, paradójicamente, tanto en tierras norte-americanas como en México y Chile; el debate es amplio. (MILLARES, p.191, 2008)

A existência de Murieta é um ponto que chama a atenção de vários historiadores, mas Neruda trabalha com Murieta realçando na sua obra as questões míticas que ocupa um lugar nas lendas que falavam das questões dos imigrantes latinos, através de um olhar atual interligado com as campanhas anti-imperialista contra Estados Unidos na década de 60, porém pouco importa verdadeira existência de Murieta, como afirma Hobsbawn, 2001, p. 24:

De hecho, para el mito del bandido, la realidad de su existencia puede ser secundaria. A pocas personas, ni siquiera entre los ratones de archivo, les importa realmente identificar al Robín de los bosques original, suponiendo que existiera. Sabemos que Joaquín Murieta de California es un invento literario; pese a ello, forma parte del estudio estructural del bandolerismo como fenómeno social. HOBSBAWN (2001, p.24)

A história de Murieta ganhou múltiplas interpretações no âmbito das artes no Chile: com a opera *La Zarzuela de Joaquín Murieta*, de Mateo Martínez Quevedo e com música de Francisco Calderón de 1905 e a peça teatral *Joaquín Murieta el buscador de oro*, de Antônio Azevedo Hernández escrita em 1936, sendo as obras que inspiraram Neruda para escrever sua obra teatral e sua concepção sobre uma figura que torna-se um símbolo de resistência não só para o povo mexicano e chileno, mas também de minorias que foram escorraçadas e espancadas em seu próprio território. Neruda também se utilizou de fontes históricas sobre o banditismo social na Califórnia, a imigração de latino-americanos e, especificamente, sobre a vida e morte de Murieta, são outras fontes de inspiração de Neruda para a composição *Fulgor e Muerte de Joaquín Murieta: Bandido chileno injustiçado na Califórnia em 1853*.

## O Murieta nerudiano

O Murieta nerudiano é uma peça que abusa de recursos musicais, destacando uma natureza multifacetada em níveis muito diferentes. Quanto à sua situação genérica, o autor-primeiro comentador de sua obra anuncia que “quer ser um melodrama, ópera e pantomima”. Também descrito como “cantata” e “insurreccional oratório”. No texto, o fim, ele fala de “minha longa cantata luto”. A diversidade formal, também se expressa em outros domínios: há partes narrado (Voz do poeta) e partes dialogadas, existem canções e também o monólogo de Murieta com cabeça decapitada; intervêm ora verso, ora em prosa, enquanto a texto espanhol às vezes são incorporados músicas e expressões em Inglês. Enquanto isso, o status dos personagens são extremamente variados. O contraste é, portanto, um dos princípios estruturais do texto, que também mistura elementos constantemente trágicos e cômicos inerentes à fase de concepção de Neruda.

O que unifica esses diversos materiais é a história de Murieta, mantendo as proporções, resumiu em sua “vida, paixão e morte,” o ciclo autor impõe o estrito respeito da cronologia (do nascimento e da vida no Chile, a idade adulta; viagem motivada pela miragem do ouro e o momento em que conhece Teresa na Califórnia, sua mulher, sendo o assassinato o motivo para a transformação de vilão amado em vingador e por último sua captura e execução). A exaltação do herói faz parte de um processo claro de mistificação do protagonista e sua amada, que têm um tratamento peculiar, simbólico. Tanto a Voz do Poeta, e as vozes do coral e os diálogos, contribuem plenamente para compor seus personagens e sua mitificação. Três Dedos e Reyes também são importantes para o desenvolvimento da obra de Neruda, desde o início ao fim, acompanhando assim o personagem central, Murieta, na sua história de vida. Estes dois representantes chilenos de duas categorias de trabalhos diferentes: os mineiros, no primeiro caso, o de trabalhadores de escritório no segundo. Reyes, o burocrata, infectado por Três Dedos, renuncia a sua vida rotineira para lançar em aventura na Califórnia.

Há poucos personagens com nomes bem identificados e a maioria são personagens genéricos correspondentes a diferentes nacionalidades ou categorias (chileno, mexicano, com capuz, paroquianos, etc.). As cenas de diálogos em prosa cria diferentes situações e estabelecem um contraponto à narrativa em verso, a partir do texto e até mesmo no diálogo Teresa entre Joaquín, adicionado versos em coros versos fazem parte da mesma tonalidade

do quarto episódio La Barcarolle. A maioria das músicas (nove no total) animam as diversas mesas, dando a cor desejada, dependendo do clima de um feriado (“The Game” ou “The Crossing” ou “Fandango”), conforme trágico (“The Hounds e morte “, “A morte de Murieta “, de Teresa) e também com algumas susceptíveis diálogos cantado e três músicas nos intervalos ou para introduzir o público para o quarto. A métrica das canções, a maioria delas versos de arte menor contrasta com a grande arte longo verso.

A origem dos diferentes personagens, o seu estatuto e nacionalidade são parte do projeto de contextualização marcado pelo jogo de impregnação de Neruda . Este recurso é outro dos seus elementos estruturais. A demanda clara por um Murieta chileno, como outros determinado de apoio múltiplas referências textuais para o Chile e os chilenos, mostrado na sua forma mais positiva e idealizada. A geografia e as paisagens, espécies de plantas, nomes de lugares (Quillota, Coquimbo, Valparaíso, Quilicura, Nascimento, Aconcagua, Coihueco Carampangue, Rancagua, Melipilla ...), o folclore musical, são as marcas dessas referencialidades, nas primeiras fotos. Então, episódios californianos são adicionados, acima de tudo, mais nomes de lugares para designar a origem dos inúmeros membros da colônia chilena, atraídos pela Corrida do Ouro, mas também uma sobre um vasto espaço sobre esta aventura: a Califórnia emergente e em grandes cidades como San Francisco e Sacramento.

O teatro nerudiano é composto com cenas artísticas diversificadas: poesia, música, artes visuais, pantomima, e o circo. Neste sentido, é uma proposta cênica que tenta voltar às origens do teatro na Grécia e em outras culturas antigas, bem como projetos mais contemporâneos, que tentaram reclamar ou recuperar essa pluralidade cênica e anseio por um público amplo, que o teatro burguês havia perdido. Segundo Goic( 1979, p.30), “el teatro se hace lírico o épico, desarrollando nuevas posibilidades funcionales”. Assim como o modelo épico de Brecht e os modelos do americano Thornton Wilder, que são instrumentos de publicação de propagandas políticas.

Portanto, a composição teatral de Neruda se relaciona também com algumas das principais correntes do teatro contemporâneo: o teatro político de Erwin Piscator, usando música, projeções e outros recursos do teatro de agitação e propaganda com alguns princípios de Bertolt Brecht, dando-lhe um local importante na estrutura do quadro, a narrativa, a música, a consciência ideológica, com a posição de algumas cenas e rituais que caracterizam os galgos precursores encapuzados da Klu Klux Klan, que defendem a supremacia da raça branca e o extermínio de índios e mestiços,

sendo “um teatro que se dirige a indivíduos interessados que não pensam sem motivos”, como afirma Benjamin (1996, p. 81).

## Conclusões

O mito dos bandidos sociais não precisa de justificativas acadêmicas e continua a correr solto. O homem que resiste às autoridades e luta pela melhoria das condições de vida continua a inspirar os trabalhos relacionados com o Banditismo Social e também sendo um dos temas da literatura, até porque o ambiente dos bandidos sociais é relacionado com as questões rural, não sendo possível esse tipo de resistência em áreas urbanas. O que não se pode deixar de reconhecer é a sensibilidade de compreender a sobrevivência do Banditismo e a forma com que se relaciona com a literatura.

A construção da identidade da violência, mostrando perda de um espaço físico, lança uma nova cultura e repleta pelo sentimento de resistência simbolicamente expressa através da invenção de uma figura mostrada ao mundo como um homem que não deixa que violem os seus direitos sem pagar as consequências. Assim, povo da América Latina canta para alguém que é um herói em seus olhos e torna-se uma forte identidade nacional contra a imposição violenta dos EUA. Neste, Joaquín Murrieta é reconhecido como ator, testemunha evidente de resistência simbólica com transgressões palpáveis e gerador de uma figura com o estabelecimento de processos que reforcem os recursos de reconhecimento identidade.

Portanto, o Murieta de Neruda é uma criação de proporções míticas e épicas, mostrando muito mais do que reivindicar a nacionalidade da figura histórica de Joaquín Murieta, que é pouco conhecida no Brasil, como a obra *Fulgor e Morte de Joaquín Murieta Bandido Chileno Injustiçado na Califórnia em 23 de julho de 1853*, convertendo a saga de Murieta além das fronteiras da Califórnia e transformando em universal.

## Referência Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. 1996. **O que é teatro épico? Um estudo sobre Brecht**, in. *Magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- FACO, Rui. 1965. **Cangaceiros e fanáticos: Gênese e lutas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.



- GOIC, Cedomil. **História y crítica de la Literatura Hispanoamericana. III – Época Contemporánea.** Barcelona: Crítica, 1990.
- HOBBSAWN, E.J. 2001. **Bandoleros.** 1 ed. Barcelona: Editorial Crítica.
- MELLO, F.P. 1985. **Guerreiros do Sol: o banditismo no nordeste do Brasil.** 1 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.
- MILLARES, Selena. 2008. **Neruda: el fuego y la fragua. Ensayo de Literatura Comparada.** 1 ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- NERUDA, Pablo 2007. **Fulgor y Morte de Joaquín Murieta: Bandido Chileno Injustiçado na Califórnia em 23 de julho de 1853.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA.
- POZA, S.P. 2005. Dramaturgia y traducción escénica de Fulgor y Muerte de Joaquín Murieta de Pablo Neruda in. **Teatro, Memoria y Ficción** . 1 ed. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PISCATOR, Erwin. 1968. **Teatro Político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- THOREAU, D.H. 2003. **Desobediência Civil e outros escritos.** 2 ed. São Paulo: Editora Martin Claret.

# LA EMANCIPACIÓN FEMENINA EN EL CUENTO *LAS MEDIAS ROJAS* DE EMILIA PARDO BAZÁN

Maria do Socorro Frazão de Moura  
Ivanildes Maria Silva de Sousa  
Leiliane de Vasconcelos Silva

## Resumen

Emilia Pardo Bazán hace parte de una época en que la mujer no tenía tanto espacio en la sociedad pero en Galicia, donde vivía Pardo Bazán, “*las mujeres eran quien vestían los pantalones*” (*expresión idiomática, que caracterizan las mujeres de aquel hogar*), o sea, estaban a frente de su tiempo. La autora escribe mucho y con una visión que por veces incomoda a los ‘superiores culturalmente hablando’. Ella vive en un mundo sin piedad de relaciones humanas toscas y groseras, es también un mundo cruel para las mujeres debido a la cultura de España. Es una mujer emprendedora, de amplia cultura, y que gana el sustento con su propio trabajo. Cuánto a su descendencia, pertenecía a una familia aristocrática y heredó de su padre el título de “Condesa de Pardo Bazán”. El pesquisa tuvo como *objetivo general en este trabajo*: apuntar la presencia femenina en el cuento: *Las medias rojas*, como objetivo específicos pesquisar sobre el momento histórico literal del Realismo y Naturalismo destacando el español; el estudio la vida y obra de Emilia Pardo Bazán destacando la emancipación de la mujer en el cuento arriba presentado. Basado en esta obra, buscamos analizar sobre el cuento: *Las medias rojas*, el siguiente *problema*: ¿Existe en el cuento la presencia femenina? La metodología utilizada fue deductiva, o sea, partiendo del más general para lo más específico, con eso fue hecho un levantamiento bibliográfico del tema, a través de libros, artículos de Internet, con el análisis descriptivo de los datos donde tuvimos como referencial teórico, A. Costa (2011), Albornoz (2011), Cabrales (2009), Blecua (1998) haciendo así, a partir de la lectura de estos teóricos los análisis de las circunstancias históricas del realismo naturalismo y el análisis del rasgo naturalista y la presencia del feminismo en la obra *Las Medias Rojas* de Emilia Pardo Bazán. Lo que podemos concluir al final es que autores con este perfil incentivan mucho la acción y el acto de leer, luchar por un ideal que traiga elementos para la posteridad. Como posibles resultados percibimos, que la autora dio gran destaque a la literatura, principalmente en la cuestión femenina, en la cuestión del naturalismo, realismo y sobre todo en los asuntos sociales con relación a la mujer y su papel en la sociedad de la época. Es cierto que doña Emilia tenía vistas largas y asusto a muchos hombres con sus ideales contemporáneos.

**Palabras-clave:** Medias Rojas. Naturalismo. Pardo Bazán

## Resumo

Emília Pardo Bazán faz parte de uma época onde a mulher não tinha muito espaço na sociedade e, principalmente em Galícia onde vivia Pardo Bazán, naquela cidade “as mulheres eram quem vestiam as calças”, ou seja, tomavam decisões por causa da ausência masculina devido às guerras. A autora escreve muito e com uma visão tão ampla que às vezes incomoda aos “homens, seus superiores culturais naquela época”. Ela vive em um mundo sem piedade, de relações humanas grosseiras. Espanha representa um mundo culturalmente cruel para as mulheres. Dona Emília é uma mulher empreendedora, de cultura ampla e que ganha o sustento com seu próprio trabalho. Ela “pertencia a uma família tradicional e herdo de seu pai o título de Condessa de Pardo Bazán”. O objetivo geral deste trabalho é apontar a presença feminina no conto: *Las Medias rojas*, ou “as meias vermelhas”, e específico: pesquisar sobre o momento histórico literal do realismo e naturalismo destacando a língua espanhola; estudar a vida e a obra de Emília Pardo Bazán destacando a emancipação da mulher no conto acima apresentado. Esta análise costa do seguinte problema: Existe na obra a presença feminina? Dona Emília causou grande impacto a muitos homens com seus ideais contemporâneos devido a sua visão ampla o critica dos fatos. A metodologia utilizada foi dedutiva, pois do geral para o particular pode-se obter uma maior precisão de dados, foi feito um levantamento de textos sobre o tema através do livro-texto utilizado em aula, artigos científicos com auxílio da Internet e foi feita uma análise descritiva das informações a partir dos seguintes referenciais: A. Costa (2011), Albonoz (2011), Cabrales (2009) e Blecua (1998), fazendo assim as análise circunstancial históricas do realismo e naturalismo de característica naturalista e a presença feminina na obra/conto: *Las Medias rojas*, ou meias vermelhas de Emília Pardo Bazán. O que pode ser apresentado como conclusão é que os autores com este perfil incentivam muito a ação e o ato de ler para lutar por um ideal que traga elementos para a posteridade. Como possíveis resultados, a autora deu grande destaque para a questão feminina e obteve assim grande destaque na literatura por suas ideias inovadoras, críticas, tanto na questão do naturalismo-realismo, como em assuntos sociais com relação à mulher e seu papel na sociedade, principalmente, na época em que viveu e escreveu tão largamente.

**Palavras chave:** Medias rojas, naturalismo, Pardo Bazán

## 1. Introducción

La vida profesional de Emilia Pardo Bazán es muy atrayente por ser una mujer que no se acostumbró con lo que se destinaba a las personas de poca cultura. Con el conocimiento que tenía a través de lecturas y viajes demostraba indignación por la clase en general. Fue una mujer que mucho se encantó con la política y con los derechos de las personas por su vivencia con la vida política de su padre y posteriormente de su marido, un gran abogado. En sus escritos se puede percibir la fuerte personalidad que adquirió a lo largo de su vida como condesa, lectora asidua, escritora y conocedora de muchas culturas además de su país, su ciudad, etc. En un registro de Internet publicado por ella misma (18:21 Cervantes virtual) y según Ana María Freire en entrevista a TV UNED

(Por ser) la novelista más importante del siglo XIX y también por ser una mujer, quizás la única mujer a conquistar un puesto en la academia Universidad Central de Madrid y en los medios de la vida intelectual, al lado de grandes maestros de la literatura con sus manuales, escritos, mensajes etc.

Fue una mujer muy vivaz en todo que hacia pues tuvo una formación tan alta que en la época que las jóvenes estudiaban piano, ella pidió que tuviese clases de latín, pues tenía una curiosidad tremenda. Oía muchas conversas de personas mayores y lo que no comprendía buscaba respuestas a las dudas.

De acuerdo con las lecturas realizadas una, nos llamó la atención que fue *Las medias rojas*. En esta obra doña Emilia describe su ciudad con toda característica por ella observada, una vez que conocía muy bien su hogar de origen. El cuento ha llamado la atención por su brutalidad en el lenguaje, los mal tratos de tío Clodio con su hija Ildara, una mujer soñadora que deseaba tener un futuro diferente de las muchachas de su alrededor y que supuestamente ha sido rechazada por pensar de esta manera.

El trabajo está estructurado en breve introducción del Realismo Naturalismo, movimiento literario en que Pardo Bazán se ha destacado con sus escritos y sus lecturas; la vida y la obra de Emilia Pardo Bazán, a partir de videos de TV UNED con la profesora de literatura Ana María Freire; el cuento *Las Medias rojas*, algunos comentarios de Roberto Verdeses-2011 sobre la obra en estudio y las conclusiones a que se llegó a partir del método deductivo sobre todo a que se ha leído sobre la autora.

## 2. El realismo y naturalismo español

### 2.1. Realismo Español

El Realismo fue un movimiento artístico y literario que, durante la segunda mitad del siglo XIX, pretendió reflejar la realidad cotidiana con toda fidelidad empezando en 1870 con la publicación de *La gaviota* (1849) por Fernán Caballero que anticipa las técnicas realistas, el costumbrismo con tono moralizador. Está presente en las novelas, las transformaciones ocurridas en la sociedad de la época, eso hace que reivindiquen los valores tradicionales.

La profunda transformación de la sociedad española durante la Restauración tuvo reflejo en el terreno ideológico. Las ideas tradicionales tenían mucho peso en la sociedad española. Blecua-1998, pág. 114

Los autores describen la sociedad contemporánea, los ambientes que le rodean de forma objetiva y parcial haciendo un análisis psicológico con la crítica social, defendiendo lo tradicional, sino que prefirieron el detalle colorista y pintoresco. El principal representante es Pedro Antonio de Alarcón, autor de *El sombrero de tres picos*. En España el realismo aparece tardíamente con la revolución de 68 y la publicación de *La Fontana de Oro*, de Benito Pérez Galdós. A pesar del retraso, el realismo se adaptó con suma facilidad en España teniendo como precedentes las novelas picarescas y *El Quijote*. La novela realista refleja las peculiaridades de los ambientes regionales y costumbres que están presentes en las obras de Pereda, Valera, Clarín, Pérez Galdós y Emilia Pardo Bazán. En relación a esto, Cabrales-2009, pág. 33 dice lo siguiente:

El itinerario que lleva de novela romántica a la realista pasa por el cuadro de costumbres, manifestación específica de lo que se ha dado en llamar costumbrismo. Los escritores costumbristas parten del deseo romántico de reivindicar las peculiaridades locales y los tipos populares.

El realismo se caracteriza por centrarse principalmente en personajes de la burguesía, buscando retratar el cotidiano social con exactitud y objetividad a través de descripciones precisas de la realidad. Los autores tienen un compromiso con la sociedad basándose en una observación precisa, suelen utilizar el punto de vista omnisciente, el análisis psicológico

de los personajes y sus conductas; utilizan un estilo claro, sencillo y un lenguaje coloquial en los diálogos. El género literario que más se destacó fue la narrativa. En la poesía realista se destacaron: Ramón Campoamor, Gaspar Núñez de Arce, José María Gabriel y Galán, principales representantes de una poesía regional, sencilla y cercana a los planteamientos del costumbrismo rural. En el teatro de Alta Comedia: Manuel Tamayo y Baus; Drama Neorromántico: José de Echegaray. Los principales temas son: El amor, la religión, la política, la ciudad, etc.

## *2.2. Naturalismo*

El precursor del naturalismo fue Emile Zola en Francia. El naturalismo está basado en el método científico (observación de la realidad), en el determinismo (búsqueda de las causas de un fenómeno en la herencia genética y el medio social) y en el Krausismo (que fue clave en la cultura española de la época, sin su influencia no se entienden las novelas de Galdós y ni de Clarín; y fue combatido por la iglesia católica de España; recurre con frecuencia a ambientes desagradables, la miseria humana, la corrupción el alcoholismo, enfermedades mentales y los personajes suelen ser obreros y marginalizados. Cabrales - 2009, pág. 34) nos dice:

El narrador no sólo no retrocede, sino que se recrea ante los aspectos más crudos y sombríos de la realidad. Abundan los personajes neuróticos, alcohólicos, tarados o viciosos. El erotismo irrumpe con fuerza en la literatura.

Es este el universo en que se pasa el cuento en destaque - Las medias rojas. El lenguaje de tío Clodio sumamente brutal, machista y antigua.

En España la incidencia naturalista en los escritores españoles fue bastante escasa y tuvo su contexto histórico en la segunda mitad del siglo XIX, época de gran inestabilidad política, continua alternancia entre conservadores y progresistas. Su principal representante es Emilia Pardo Bazán, con sus novelas que contiene un estudio detallado del mundo rural gallego, cuya decadente nobleza mantiene su poder entre los campesinos y la que más se acercó a Zola en obras como *La Tribuna* y *Los pazos de Ulloa*, además de cuentos como *Cuentos de la Tierra* (donde se encuentra el cuento *Las Medias Rojas*), pero la obra de Pardo Bazán que más se destacó fue *La Cuestión Palpitante* (1882) que defendía las teorías científicas. Doña Emilia escribía de tal manera que no fue comprendida por ser mujer nacionalista y

conocedora del mundo político, social y de la realidad grotesca de la época. Sobre esto habla Blecua -1998, pág. 115 “El catolicismo defendía que, a pesar de las presiones genéticas o ambientales, la persona siempre es libre para elegir entre el bien y el mal”.

Las novelas naturalistas incorporan un narrador objetivo, que intenta ser impersonal, frente al narrador realista que participa con sus comentarios en la historia. Los representantes del naturalismo en España son: Emilia Pardo Bazán, Juan Valera, José María de Pereda, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Clarín. Hacia 1887, en España, se percibe el cambio en las últimas novelas de los grandes escritores que adherirán al naturalismo, se inicia la crisis del naturalismo y el surgimiento del espiritualismo.

### 3. Vida y obra de Pardo Bazán

Basado en el documental de Ana María Freire – TV UNED, Emilia Pardo Bazán nació el 16 de septiembre de 1851 en La Coruña. Fue hija única de don José Pardo Bazán y doña Amalia de la Rúa Figueroa y Somoza, matrimonio noble e ilustre, su madre estaba totalmente de acuerdo en la vocación literaria de su hija y también apoyaba sus reivindicaciones feministas. Lo que puede tener ayudado mucho en sus ideales a lo largo de su vida. Pertenecía a una familia aristocrática y heredó de su padre el título de “Condesa de Pardo Bazán”. Fue una persona a la que le encantaba la lectura, empezó a leer desde muy pequeña, y a escribir desde muy joven. Uno de los manuales a que le gusto leer fue Don Quijote de la mancha, un estilo que puede ter sido de fundamental importancia en sus inspiraciones. Emilia recibió una gran y esmerada educación, primero estudió en La Coruña y más tarde completó sus estudios en Madrid en un colegio francés, es allí en Madrid donde pasa los inviernos con su familia, debido a las actividades políticas de su padre, ya que era militante en el partido liberal progresista. En su adolescencia escribió versos a escondidas y leía novelas románticas francesas.

Es interesante enfocar que doña Emilia leía todo que le caía en las manos y que muchas veces estudiaba la lengua oficial del escritor para mejor comprender lo que había dicho, pues “¡tenía una gana de saber estupenda!” Ya que tenía a su alcance una gran variedad de lecturas y libros, que encontraba en la gran biblioteca de su padre Emilia a los nueve años ya comenzó a demostrar interés por la literatura. Con esta edad comenzó a componer sus primeros versos. Ella misma recuerda:

En el referido documental se encuentra representaciones de la vida de la autora en estudio, que dice:

Mi primer recuerdo literario se remonta a una fecha histórica señalada ya distante: la terminación de la guerra de África, acontecimiento al cual rendí las primicias de mi musa y viendo que no me hacían caso ninguno, ni tenía con quién desahogar mi entusiasmo, me refugie en mi habitación y garrapateé mis primeros versos, que barrunto debía de ser unas quintillas. ((La web das biografías: Disponible en: <<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=pardo-bazan-emilia>> accedido en el día 29 de Mayo de 2013 15h30min. (Vida e obra literaria de Pardo Bazán – TV UNED)

Una persona con esta característica es generalmente alguien que sabe lo que quiere y porque quiere. En su edad adolescente empezó a escribir sus primeros relatos, es así que con tan solo quince años escribió su primer cuento, *Un matrimonio del siglo XIX*, el cual envió al Almanaque de la soberanía nacional y siendo éste su primero de los seiscientos que llegó a escribir a lo largo de su vida. También como adolescente fue escribiendo versos que los siguió publicando en el Almanaque de soto Freire.

Haciendo referencia al mismo documental se obtuvo la información que en el año 1868 fue uno de los años más importantes y que más trascendencia tuvieron en la vida de la autora, como ella decía: “Tres acontecimientos importantes en mi vida se siguieron de muy cerca, con estas palabras la condesa se estaba refiriendo a que visitó de largo, se casó y estalló la Revolución de septiembre de 1868”. Los acontecimientos históricos llamaban la atención de esta autora y como era muy viva se casó con tan solo dieciséis años con José Quiroga, un estudiante de Derecho, que tenía veinte años. La boda se celebró en la propiedad de los padres de Emilia el 10 de julio, en la capilla de la granja de Meirás.

Pasaron unos años y la condesa empezó a aburrirse de vivir una vida tan monótona en la capital y en 1873 toda la familia Pardo Bazán incluso ella y su esposo decidieron vivir fuera de España durante un tiempo. A pesar de saber bien lo que querría, sabía también lo que hacer para conseguir atingir sus ideales. El viaje fue por varios países de Europa, que despertó en Emilia la inquietud de aprender idiomas, con una aspiración, el deseo de leer las obras de los grandes autores de cada país en su lengua original. Así que poco a poco fue creciendo sus inquietudes intelectuales y, al volver a su país, a España, entró en contacto con la tendencia del krausismo a través de Francisco Giner de los Ríos, con quién con el paso del tiempo les unió a una



gran amistad. Las ganas de Giner de los Ríos, la empuja a ella a la lectura de los místicos y del filósofo Kant, y después de estas lecturas, le conducen hasta sentirse atraída por otros como Descartes, Santo Tomás, Aristóteles y Plantón.

Esta mujer y autora de gran sencillez demostró en todo lo que estaba buscando un gran enamoramiento por el saber, el descubrir y la innovación. Era sin duda una persona admirable, fantástica y dinámica, tanto que nada detenía a ella cuando pensaba en algo iba hasta que consiguiera. Lo que es interesante es que mismo no le gustando el estilo literario de las novelas se ha tornado la mayor en este género y no se quedó por ahí. Escribió de todo y tanto que tuvo una revista para escribir con mucho más frecuencia. En ella escribía sobre asuntos que tenía ganas y que demostraba su grande interés por la sociedad, los problemas más significativos que ocurrían en aquel contexto, una vez que siempre estaba al frente de su tiempo en muchos puntos.

Después de tres años, en 1876, es el año en el que nace su primer hijo, Jaime. Y también fue el año, en el que Emilia se da a conocer como escritora al participar y ganar un concurso en Orense, con motivo de la celebración del centenario de Feijoo. En los años siguientes Emilia se desvincula un poco de la poesía pero no llega a abandonarla totalmente, lo que le ha incomodado, la monotonía de su vida causo en ella poco ánimo adonde vivía. Gracias a Giner de los Ríos se editaba su libro de poemas en 1881, titulado como el nombre de su hijo, Jaime. (La web de las biografías – TV UNED)

Al principio de su carrera como escritora Emilia no se vio interesada por escribir novelas, ya que pensaba que la novela era considerada como un género menor, como mero pasatiempo y prefería completar siguiendo un orden y fomentar su formación. Aunque después de varios años se puso a desarrollar su afición por el género. Después de esta época nació su segunda hija en 1878, a la que llamó Blanca. Nació en pleno auge de su novela realista, lo que en realidad inspiró y le dio ánimo a escribir sus primeras novelas, para eso el conocimiento de las obras de sus contemporáneos tuvieron gran importancia, una vez que a ella le gustaba mucho leer y conocer cada vez más.

En el texto novelista del siglo XIX de la época del Realismo y introductora del Naturalismo en España, accedido en Internet, donde la referencia se encuentra al final del trabajo, estudiamos un poco más sobre la vida de Bazán,

La primera novela que escribió fue *Pascual López*, autobiografía de un estudiante de medicina, obra que escribió poco antes de aceptar la dirección de la *Revista de Galicia* en 1880. Un año más tarde, en 1881 de que aceptara la dirección de esa revista, publica *Un viaje de novios*, novela para la cual utilizó sus vivencias y experiencias en un viaje que realizó a Francia, y el está ese mismo verano en Meirás. El prólogo de esta obra constituye una de las primeras alusiones al naturalismo francés. Y más tarde resultó en la novela de *San Francisco de Asís*, cuando ya estaba embarazada de su tercera hija, Carmen.

Así también escribió el prólogo de la obra de *Un viaje de novios*, que fue importantísimo para entender lo que significa el naturalismo en sus obras. Así también escribió una serie de artículos publicados entre 1882 y 1883, denominada *La cuestión palpitante*, esta obra es muy importante, ya que en ella *se introduce el Naturalismo en España*. Para muchos esta obra es uno de los mejores estudios sobre la literatura de esa época, e incluso mejor de las que se pueden llegar a publicar hoy en día. En ella analiza sin tapujos el movimiento literario, desde el punto de vista más moderno, sin ningún prejuicio extraliterario. Por ello, los intelectuales más reaccionarios de la época vieron esta obra como una simple defensa del Naturalismo, y dejaron a un lado e ignoraron todo su valor. Y como este movimiento literario fue considerado por este sector, el sector intelectual, como algo inmoral y de muy mal gusto, se puso en duda que Emilia fuera una auténtica católica y una mujer respetable. Y a todo esto se le añadieran muchas otras polémicas que rondaron hacia el asunto.

Una de las tantas polémicas que rondaron el asunto fue en torno a una entrevista que realizó Emilia a don Carlos, que era uno de los pretendientes a la corona española, y que levantó tantísimo revuelo, que al final éste tuvo que excluirse de su partido, para meterse a dos diferentes. Más tarde otros como Juan Paredes Núñez han destacado que no fue bien tratada por sus contemporáneos, y no tenía el respeto que se merecía. Ya que hubieron muchísimos que fueron injustos y muy crueles con ella. Y es que, en esa época, muchas mentes no estaban preparadas y concienciadas para que una mujer

...aristócrata, famosa, culta, independiente y además buena escritora, se metiera en un mundo en el que tradicionalmente nunca había habido mujeres y era de hombres (narración en documentario UNED sobre vida y obra de Emilia Pardo Bazán).

Según Moros(2013, introducción, pág 01-19 – Género, nación y literatura - doña Emilia sufrió por el machismo de su época ella “escribía como hombre” y por su pensar innovador y fuerte, “por su nacionalismo”, por su angustia en relación a mujer y por sus innumerables lecturas y visión del mundo no podría actuar de acuerdo con el conformismo de la época donde la mujer no tenía independencia y autoridad para pensar distinto. Según la misma autora comenta que los opositores de Pardo Bazán no la conocían o la criticaban por su imposición delante de todos. Fue una mujer que ha se dedicado al conocimiento y a los problemas por que pasaban, principalmente, las mujeres de la época social y de Galicia, su origen geográfica.

#### 4. La presencia femenina en medias rojas

En la obra *Las Medias rojas*, hay dos personajes principales que son: el padre - tío Clodio y la mujer llamada Ildara. Todo empieza cuando la muchacha practica su labor domestico, es como una ama de casa y su padre se parece a un borracho, machista que trata su hija como una bestia llegando a herirla en su mejilla. A ella le cabe solamente llorar por tener su sueño deshecho. ¿Cómo cumpliría su deseo de irse de aquel hogar, de aquella vida, de aquello destino? Es muy triste el final del cuento. Se espera en una historia que el personaje alcance su deseo de felicidad perpetua. Eso evoca la reflexión ¿qué quería decir la autora con este enredo? Los personajes secundarios son de hecho muy secundarios: el dependiente donde Ildara compra las legumbres y el otro donde compra las medias rojas para ponerse llamativa y poder ascender a otro modo de vivir. El lenguaje, una mezcla de gallego y castellano, difícil de comprender a veces, representa el ambiente gallego.

(parte donde comprueba..)

En este cuento de Pardo Bazán, *Las medias rojas*, una joven llamada Ildara vive junto a su padre quien es viudo. La historia se pasa en Galicia y sus personajes denotan el lenguaje poco cultural en que vivían los gallegos en la época. Bazán parece hacer una crítica sobre algunos puntos de la época como por ejemplo el destino de las mujeres – casarse. Al inicio de la historia, Ildara llega a su casa con leña para prender un fuego y hacer de comer. Ildara es descrita por la autora como una muchacha soñadora y cuidadosa de su belleza, y que tiene planes de irse del pueblo tanto cumpla la mayor edad.

(citación del cuento)  
el deseo de la escritora omnisciente en la obra...

Mientras Ildara prende el fuego para cocinar, su padre, se da cuenta de que lleva puestas unas medias rojas. Él se enoja con ella dándole a entender que es una pérdida de dinero y que su madre nunca se vistió así.

Más una vez demostrando, la autora, un deseo de que las mujeres tengan el derecho de vivir de manera a salir de aquella vida donde la felicidad está vinculada al matrimonio.

Ildara enojada protesta por la acusación, pero su padre la empieza a golpear brutalmente en la cara como forma de enseñanza por su comportamiento, dejándola tuerta y sin un diente.

De acuerdo con Verdeses-2011, obra encontrada en Internet sobre el resumen del cuento. Ildara nunca cumple su sueño de viajar por el mundo, pero en el cuento el lector es invitado a una reflexión sobre este punto marcante en la sociedad de la época. De todo lo que fue leído la autora llama la atención para el lenguaje de Galicia y el mal trato a la mujer, destinada a un destino culturalmente trazado.

Por eso se desea apuntar la presencia femenina en la obra Las medias rojas, y destacar que:

después, antes de saltar como una bestia sobre su hija vemos como estaba sentado Clodio; uno lo ve como una bestia a punto de atacar a su presa 'escarranchado', la autora lo dice claramente, la zarandeó brutalmente, arrojándola contra la pared, mientras barbotaba gritando: ¡Engañosa!", (fiel al texto)

Aquí se describe la violencia doméstica, la violencia contra la mujer, la inevitabilidad del destino, la pobreza, el desamparo de los campos, la injusticia social y el futuro de la juventud dejado al destino social de aquella época.

Retratando los pensamientos de Moros- lo que se presenta aquí es que doña Emilia se dedica con mucho empeño a cuestiones que son preocupaciones femeninas y que a ella incomoda el esclavismo machista en que esta insertada, mismo estando en el siglo XIX. Bazán llama la atención de los lectores y de toda la sociedad machista para problemas como el destino de casarse para serán felices de las mujeres, la vida académica tan importante para el conocimiento y poco nutrida por las mujeres debido su tiempo de

ser dedicaren a los negocios muy temprano, una vez que Ildara y su padre son personas de muy poco estudio, lo que se nota en el lenguaje mirado en el cuento. Se observa, basado en Verdeses-2011, que tío Clodio no estaba dispuesto a quedarse solo en sus condiciones de viudo e inválido.

con el puño cerrado hirió primero la cabeza, luego el rostro, indignación es lo que se percibe en estas líneas, “medrosas manecitas”, el pensamiento del padre sobre su hija y lo que podría ter hecho para conseguir aquellas medias desafortunada, sin escrúpulo la hubiese matado antes que dejarla marchar...

Ya en el desenlace de la trama la autora se vuelve testigo de lo que quiere que veamos y nos apunta la destrucción.

Después de la golpiza inescrupulosa Ildara lo pierde todo que en ese momento era su belleza física...”Un diente bonito, juvenil le quedó en la mano...

Repasando la literatura, es seguro el gran destaque dado por esta autora en este cuento, fue la realidad social gallega descrito en la obra. Doña Emilia escribió muchos y muchos cuentos, artículos y libros, fue también comentadora de grandes escritores de destaque en su vida profesional, como presentado a lo largo del trabajo. Escritora competente y destejida por sus ideales, principalmente en la cuestión femenina, en la cuestión del naturalismo, realismo y sobre todo en los asuntos sociales con relación al femenino y su papel en la sociedad de la época. Mujer de vistas largas asustó a muchos hombres con sus deseos e ideales contemporáneos tornándose la primera mujer a ocupar una silla en la academia de Madrid que solamente haga tenido un solo alumno.

## 5. Conclusión

Al final de las lecturas, analices e hipótesis levantadas es claro la firmeza y la feminidad de la autora en sus obras, cuentos y más principalmente en el cuento analizado ya descrito arriba. El personaje principal del cuento Ildara viví la decepción de mirar su sueño no realizado a causa de la cultura que niega a la mujer escoger su destino o vida más agradable. La vanidad se murrio y el deseo de ser diferente y tener un final feliz no se cumple, la violencia cultural y real descritos en la obra puede ser un pedido de ayuda, un grito de alerta de la autora con más un escrito vivaz suyo. Por lo que fue

leído, Pardo Bazán tenía muchas ganas de presentar una mujer estudiada, informada de todo que hacía parte de la intelectualidad, tal vez como ella vivía y pensaba sobre el mundo, pues ha demostrado que a la mujer no le cabía solo el destino a que eran trazados, ella misma luchó para no vivir de esta manera, basta leer las referencias para constatar lo que fue dicho y percibido en muchas de las lecturas y hablas sobre Doña Emilia.

Es correcto decir que de todo lo que fue leído, analizado delante de la problemática deseada que doña Emilia no se quedo en el confort recibido de su vida como niña o mujer esposa de gran abogado, ella miraba todo a su alrededor, las condiciones políticas, sociales, académica y todo eso sin dejar su vida religiosa y sus principios cristianos. Como buena religiosa de tradición, mujer activista en todo que recibió como educación esmerada ha colocado todo su educación en práctica como servicio cristiano a favor de los desprotegidos. Fue tan lejos que alcanzo un hogar en la Universidad Central de Madrid. Siendo la única mujer a ocupar una cátedra en aquella época donde el machismo imperaba mucho más que hoy en siglo XXI. Además de eso fue comentadora de muchos libros de sus compañeros escritores, aun criticada en sus ideales, ambición por personas que pensaban que lugar de mujer es, en la cocina o en la educación de hijos, solamente. Así es que escribió *Las Medias Rojas*, demostrando su angustia por la cultura gallega donde las mujeres no pueden vivir a su escoja y tienen que cumplir su destino cruel sin estudios y sin poder presentar su vanidad femenina y soñadora por un destino mejor de lo que le ha impuesto. *Las Medias rojas* es una fotografía, lenguaje actual, de la cultura gallega o quizás de muchos otros lugares de este planeta tan grande que es la tierra. Vale decir que a doña Emilia le gustaba tanto la actividad intelectual que no dispense ninguna polémica y fue así con *Los Pazos de Ulloa*, la decisión por divorciarse de su marido a favor de su libertad de escribir y mantenerse con su profesión. Fue tan lejos en su femineidad, demostrando que realmente ‘escribía como hombre’ sabía imponerse, argumentar con fundamentación por todas las lecturas que has hecho en su vida. Según la profesora Ana María Freire, Pardo Bazán ‘murrio con la pluma en la mano’, a ella le gustaba todo que hacía ya que actuaba por placer y ganas de saber cada vez mas.

## 6. Referencia bibliográfica

**BLECUA**, Alberto. Lengua Castellana Y Literatura. Ed. Santillana, S.A: Madrid, España, 1998.

**CABRALES**, José Manuel. Literatura Española y Latinoamérica 2 del Romanticismo a la Actualidad. Ed. Sociedad General Española Librería, S.A. Madrid, España, 2009.

**COSTA**, Margareth Torres de Alencar. **ALBORNOZ**, Omar Mario. Literatura Española II 1. Ed. Teresina, PI, 2011.

**MORUS**, Carmen Pereira, Género, Nación y Literatura. Editora, Lugar, año.

Direcciones electrónicas: La web das biografías: Disponible en: <<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=pardo-bazan-emilia>> accedido en el día 29 de Mayo de 2013 15h30min.

Resumen del cuento Las medias rojas de Emilia Pardo Bazán: Disponible en: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Resumen-Del-Cuento-Las-Medias-Rojas>> accedido 09 de Junio de 2013 as 14h00min. (Análisis por Roberto T. Verdeses, pag, 04,2011, 04).

Los artículos feministas en El Nuevo Teatro Critico de Emilia Pardo Bazán: Disponible en < [http:// webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/emilia\\_pardo\\_bazan](http://webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/emilia_pardo_bazan)> accedido 15 de junio 2013 as 18h00min.

Novelista del siglo XIX de la época del Realismo e introductora del naturalismo en España: (1852 – 1921) Bazán Pardo, Emilia.

Carmen Perera-moros en género, nación y literatura, introducción, p 16-32

## CAVALARIA E PICARESCA NO ROMANCE D'A PEDRA DO REINO

Maria Inês Pinheiro Cardoso

*Ao querido Prof. Mario González, cuja mão firme e mente claro,  
conduziu-nos, a muitos, pelas sendas de sua paixão, a literatura.*

### A título de introdução

A permanência da cultura ibérica na região Nordeste e, em especial, em suas manifestações populares, tem sido tema de interesse de inúmeros estudiosos em diversas áreas, que palmilham e esquadrinham esse vasto, vasto universo Sertão, em busca das marcas da cultura ibérica trazida outrora pelos colonizadores. São muitas as lendas, os mitos que se assentaram e criaram raízes, ganhando matizes novos, com o passar do tempo, vida própria. Entre outros, o mito cavaleiresco de matiz épico e seu reverso, o mito picaresco, oriundo do folclore de corte anedótico e cômico, permaneceram vivos e fortes, particularmente na região do sertão. O Romanceiro Popular Nordestino os acolheu e segue atualizando-os, graças aos laços tão estreitos que unem seu imaginário tanto aos ideais guerreiros medievais europeus, como à astúcia picaresca, histórica (e única) arma da qual se valem os pobres e desvalidos no embate contra as adversidades e o poder instituído, sempre hostil.

De fato, muito já foi dito e escrito sobre o percurso do mito, em seu viés literário, da Ibéria medievo-renascentista e barroca ao Nordeste brasileiro. Esse percurso trilhado ao longo dos séculos, no seio da sociedade nordestina, foi condicionando, de maneira muito particular suas releituras, nos eixos temático e estrutural. Importante etapa desse percurso será a recepção de ambos os mitos pelo folheto de cordel, retorno ao texto escrito e gravado, pelas mãos dos artistas do povo.

Para além do âmbito popular e centrando a atenção apenas na ficção, a obra do escritor paraibano Ariano Suassuna sobressai-se, na



literatura erudita, como referência obrigatória no que tange à constatação da permanência de elementos da literatura ibérica e, em particular, espanhola, do período referido, em nossa literatura. Povoada de testemunhos da permanência da tradição ibérica, a obra do autor abebera-se nessa fonte por duas vias, essencialmente: uma via direta, através de suas leituras de autores espanhóis, e uma indireta, através da tradição popular brasileira, com a qual o escritor tem invulgar intimidade e na qual assenta as bases de sua arte. Suassuna, precoce leitor e ouvinte de façanhas cavaleirescas e das astúcias amarelinhas dos folhetos de cordel, foi também leitor de livros de cavalaria e de romances picarescos espanhóis. Além do *Dom Quixote*, presença marcante que perpassa sua obra, do teatro de Calderón e do *Cantar de Mio Cid*, não raro cita, entre suas leituras favoritas, *Tirant le Blanc*, de Joanot Martorel, *Amadis de Gaula* de Garci Rodríguez de Montalvo e o anônimo *Lazarillo de Tormes*.

Na obra de Suassuna, portanto, há uma adesão simultânea aos estatutos culto e popular da literatura, que se amalgamam em seu próprio texto, tanto em seu aspecto estrutural, como em seus temas. Não à toa, Pedro Dinis Quaderna, personagem-narrador e protagonista do *Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta* afirma, a certa altura, que “o cantador Dom Leandro Gomes de Barros é tão importante para o Reino do Sertão quanto, segundo Samuel, o trovador e Rei Dom Dinis foi importante para o Reino de Portugal” (SUASSUNA, 2005, p.278).

Em obras de sua dramaturgia, alguns personagens se assemelham aos pícaros que povoaram a narrativa espanhola do século XVII (embora nascidos no anterior, com *Lazarillo de Tormes*). No *Romance d'A Pedra do Reino*, no entanto, essa identificação se adensa, na medida em que, para seu personagem protagonista, convergem, não apenas uma, mas duas tipologias modelares, simultaneamente. Neste romance, onde as raízes ibéricas da cultura popular do Nordeste aparecem realçadas de tão diversas maneiras, constata-se a presença (segundo entendemos, como bases constitutivas) dos dois (sub)gêneros narrativos de origem hispânica, já citados - os livros de cavalaria e o romance picaresco.

### **Referencial Teórico: um lampejo**

Esse tema apresenta-se aqui, como recorte de uma pesquisa de maior fôlego, que derivou em tese, escrita sob orientação de Mario Miguel

González e defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Para realiza-la, contou-se com importante apoio teórico formado por parte da volumosa fortuna crítica de Suassuna, e da teoria sobre o romance picaresco e os livros de cavalaria, além de farto material sobre literatura popular e teoria da narrativa, que ofereceram caminhos para a análise. No estudo, observou-se também o processo de recriação desses modelos estrangeiros, cotejando-se os pontos de aproximação e as diferenças (e até divergências) entre eles, provocadas pelo deslocamento temporal, espacial e, naturalmente, pelo estilo do autor. Em ambos os processos, e, notadamente, na descoberta das diferenças entre as matérias cotejadas, comprova-se a originalidade da criação.

Fortemente vinculados a um tempo e a um espaço definidos, os livros de cavalaria e o romance picaresco passam por “adaptações” para deslocar-se adequadamente para a ambiência d’A *Pedra do Reino*. Ao incorporar farto acervo de manifestações da cultura popular nordestino-sertaneja (em cujas características híbridas se acentuam os traços de origem ibérica), este passa a atuar, no texto de Suassuna, como elemento catalisador, encaixe e amálgama, capaz de promover a junção dessas narrativas, em princípio, antitéticas uma vez que representam as narrativas do herói e a do anti-herói, respectivamente.

Suassuna transpõe e aclimata as matérias cavaleiresca e picaresca em seu romance, sem sacrificar sua originalidade. O êxito de sua proposta tem no personagem-narrador, (Dom) Pedro Dinis Quaderna uma peça fundamental. Quaderna exhibe, com credibilidade, o substrato cultural ibérico - relacionado à ética e à estética das matérias citadas - que o sertão soube ou teve que guardar ao longo dos séculos. Em suas ensonhações e aspirações cavaleirescas, ele evoca um arsenal retórico *ampuloso* e lança mão de um suporte imagético que juntos são capazes de recriar um paralelo verossímil entre certo universo muito anterior ao seu e este. Para começar, embalado em devaneios de nobreza, Quaderna cria uma heráldica, que renasce porém, sob o signo da cor local, com selo de autenticidade sertaneja. Obtém-na a partir de elementos locais. Já em seu viés picaresco, o personagem, mais do que um sujeito sem ética alguma, renegador dos códigos morais do viver para o bem, configura-se como alguém que compreende e aceita uma estética do bem-viver e que vê no “melhor-contar” uma possibilidade real de ascensão social.

Dentro do recorte drástico, ora proposto, optamos aqui por apresentar o personagem como costura do tecido textual e como martinador dessa proposta intertextual suassuniana. Através de Quaderna (na construção desse personagem tão visceralmente aferrado aos costumes e à cultura locais), verifica-se inequivocamente a incursão que Ariano Suassuna realiza pela literatura espanhola.

A análise proposta é mais complexa uma vez que o objeto de estudo não é criação popular, imediatamente influenciada pelos modelos europeus em pauta (tema que se tornou objeto de interesse de folcloristas e de vários estudiosos, dada sua pertinência). Trata-se de um romance inserido no âmbito da cultura erudita, que, não obstante, abebera-se nas fontes populares, estas sim, repositórias, em primeira mão, de influências ibéricas passadas. A presença dos gêneros cavaleirescos e picarescos no *Romance d'A Pedra do Reino* se dá, portanto, através de influências em segunda mão - via cordel e romanceiro popular nordestino em geral -, bem como de forma direta já que o autor é leitor de literatura espanhola. Ariano Suassuna concede ao elemento europeu peninsular um destaque especial no tramado multicultural de nossa formação e, ao fazê-lo, descortina uma região e uma gente cujas narrativas ainda se apoiam em componentes lendários, para se ressignificar e à sua história. O *Romance da Pedra do Reino* e o *príncipe do sangue do vai-e-volta* em seu destemor e em sua vocação para o desmedido parece concentrar, além dos amplos anseios estéticos do escritor-ensaista, ficcionista, iluminogravurista e poeta, a ascendência literária mais explícita de Ariano Suassuna.

#### **Discussão:** *artes arengandi?*

No romance *A História de Amor de Fernando e Isaura*, escrito por Suassuna em 1956 e publicada em 1994, os fortes códigos de honra do sertão da década de 50 - período escolhido para ambientar a trama - tornaram plenamente verossímil o traslado do mito cavaleiresco de *Tristão e Isolda*, com seu marcado tratamento do tema da força do amor (adúltero) em luta contra a obediência aos vínculos inquebrantáveis de fidelidade familiar. Porém, à essa experiência, cuja narrativa é onisciente em terceira pessoa, seguiu-se a narrativa autodiegética do *Romance d'A Pedra do Reino*. Nele, a exemplo dos pícaros literários, artífices de suas próprias histórias, o personagem central assume essa missão.

Como narrador de um romance, a Quaderna não faltará espaço, e ajustar-se à condensação, esse artifício de transposição, necessário no folheto de cordel, poderia significar o fracasso, afinal, ele pertence à linhagem dos homens-narrativas todorovianos.. Completamente rendido à sua loquacidade, desconfia que sem ela a história que narra não seria sua ou, por outro lado, não seria digna de ser contada. O mito do herói cavaleiresco, que sobrevive na literatura popular oral e escrita do sertão terá em Quaderna uma paródia. Esta se dará por atrofia, seguindo as proposições de Gilda de Mello e Souza em *O Tupi e o alaúde* (1979) e Mario González, em *O Romance picaresco* (1988). Ela resulta da atrofia das qualidades heroicas, neste caso, decorrente da incapacidade de Quaderna de atender, à altura, às demandas propostas pelo mito cavaleiresco, realçadas nos personagens das *Gestas*, dos *romans de chevalerie* e dos livros de cavalaria. Por outro lado, plenamente consciente de sua covardia e de sua inaptidão para assuntos cavaleirescos, o narrador munir-se-á de um arsenal de elementos que se prestam a camuflar essas limitações, pelo menos, no plano do seu real. Para isso, recorre aos mais variados truques disponíveis. Possui cavalo (um pampa, oxigenado de alazão) e armas (velhas e obsoletas, herdadas do avô); veste-se de cáqui e “à cangaceira, calça e camisa ‘gandola’, alpercatas-de-rabicho e chapéu de couro”(SUASSUNA, 2005, p. 172) e, sempre que a ocasião pede, com as vestes das cavalladas, que se compõem, entre outros adereços, de uma capa vermelha, à moda das capas dos cavaleiros que, num longínquo passado, defenderam a fé cristã.

Os recursos dos quais se vale Quaderna não se limitam às vestimentas e às aparências, ele recorre também ao simulacro de ações de valentia e a tudo que ajude a consolidar sua fama e seu prestígio social. Uma vez esgotados para ele mesmo, esses recursos são usados em outros personagens, mas, desde que isso atenda às suas conveniências. Sinésio será um deles, associá-lo à figura de Dom Sebastião, o Desejado, intui Quaderna, reacende a crença sebastianista, de eficiente apelo entre os sertanejos. Trazido de Portugal, o mito do rei-donzel calou fundamente na alma do homem do sertão e contribuiu enormemente para solidificar em seu meio os mitos cavaleirescos e a fé messiânica.

À esse mito cavaleiresco tão caro a um Quaderna com anseios de fidalguia, desejoso de ultrapassar sua “castanhice” e fazer transcender sua ascendência mameluca e almocreve, impõe-se outro, o mito picaresco, de igual durabilidade no sertão. Herdeira da tradição oral, a matéria picaresca encontra também em Quaderna um personagem possível. Assinalado para

ser o sucessor desta dinastia Real e cavalariana, Quaderna, como bom nordestino, contraria Euclydes da Cunha e é, antes de tudo... um esperto. Ele próprio, ajusta sua história aos imperativos literários e, assim, contará:

[...] na Pedra do Reino, a parte das degolações e da batalha era um romance cangaceiro e cavalariano. Mas a primeira, começo de tudo, fora uma “quengada” de meu tio-bisavô, o primeiro Rei, João Antônio, que armara um laço tão genial quanto os de João Malasarte, tendo, como material, somente duas pedrinhas e um folheto com a profecia sobre El-Rei Dom Sebastião, e erguendo, sobre alicerces tão pobres, todas aquelas grandezas e monarquias. (SUASSUNA, 2005, p. 115)

Alguns procedimentos narrativos dos livros de cavalaria e da picaresca registrados no *Romance d'A Pedra do Reino* apontam para um processo de recriação. Este se firma no uso de alguns procedimentos comuns a ambos os gêneros, o engordamento e o consequente retardamento de seus finais, a suspensão com promessa de continuação, a narrativa aberta, são alguns desses procedimentos. Além das digressões ou interpolações, o autor recorre ainda a elementos temáticos tais como a itinerância ou princípio de viagem. Vale ressaltar que se na literatura cavaleiresca e picaresca o mote das jornadas empreendidas pelos personagens será a busca da realização de demandas ou objetivos, na literatura local, no Nordeste, esse pretexto permanece.

A viagem, diz Jerusa Pires Ferreira referindo-se à arte popular, e, em particular, ao romanceiro em particular, está “ligada sempre a fins de resgate e a itinerários de purificação” (1993, p. 62) tal como, antes dele, nos *romans* e nos livros de cavalaria. Esse são como diz a autora, “os universais retidos”, e corrobora sua afirmativa evocando alguns cordéis, em que a jornada é um desafio imposto ao herói: “Se você tiver coragem/ de atravessar as campinas/ e trazer uma Sempre-viva/ do Reino dos Três Boninas.” (1993, p. 62) ou outros em que ela está associada a regiões visionárias: “Com dez dias de viagem/chegou num bosque infindo/a lua bordava os campos/daquele deserto lindo/...tornou-se o campo mais lindo/ao amanhecer do dia.” (1993, p. 62)

Por outro lado, nos picarescos folhetos de estradeirices e quengadas (como os classifica Quaderna), essa constante também se mantém. A viagem é neles essencial. Com igual perseverança, saem amarelinhos meninos-homens de suas terras em busca do pão seu de cada dia em cada lugar por onde passam e fugindo das confusões que armam:

Sou ave de arribação;  
Aonde não nos servir,  
Mudemos de posição  
[...]  
Passaram por Pernambuco,  
Entraram pela Bahia;  
Dez, doze, quatorze léguas  
Tiravam eles por dia [...].(GOMES DE BARROS, s/d, p. 2-3)

A viagem, que representa, portanto, um tópico literário dos livros de cavalaria, do romance picaresco e de seus correlatos populares nordestinos - os folhetos de cordel - apresenta-se também no romance de Suassuna. Embora sem a sistematicidade dos gêneros espanhóis, ela será um dos marcos mais adequados para constatar o caráter dual do personagem. Na viagem, ainda segundo Jerusa P. Ferreira(1993, p. 61), referindo-se ao folheto de cordel, “encontra-se uma verdadeira fórmula, que também é uma poética e uma comunicação intensiva”. Suassuna resgatará essa possibilidade nos episódios das jornadas de Quaderna ao seminário (quando “descobre” a cara do diabo) e, mais demorada e prosaicamente, na excursão a Serra Talhada, onde ficam as famosas pedras do reino.

Quaderna, enquanto narrador, é dado a muitas digressões e interpolações. O próprio embaralhamento temporal da narrativa constitui um elemento essencial para explorar melhor esses recursos. Além de muitas, as digressões não se dão da mesma forma sempre. Registra-se uma grande diversidade de recursos adaptativos. A estrutura episódica da narrativa permite essa variedade. Nos livros de cavalaria a interpolação de aventuras, é muito usual e retarda o seu desenlace; no romance picaresco, apela-se para o pretexto da contação de histórias por ou para o protagonista. Quaderna, no entanto, inovará a fórmula, e em seu estilo confessional-informal, dirige-se, em ocasiões, diretamente ao leitor, sem qualquer subterfúgio, para pactuar com ele a mudança de tema. Alega, por exemplo, um suposto cansaço mútuo, introduz algum episódio, em sua opinião, mais ameno; pode valer-se ainda de leituras que fazem seus mestres Clemente e Samuel e dos versos do cantador Lino Pedra-Verde para introduzir alguma história que deseja contar (e, naturalmente, dar a conhecer aos leitores); pode até, sob a emoção de algum episódio vivido ou narrado, declamar versos de uma poesia ou folheto que, mesmo relacionados com a narrativa principal, constituem uma novidade e um corte nesta. A inserção de imagens no romance, também pode ser considerada uma interpolação.

Na maioria dessas digressões, fica clara uma forte herança do folclore, marcado às vezes pelo sentido religioso e moral e, em outras, pela inclinação nordestina ao humor e ao riso. Esse acúmulo de histórias, a *amplificatio* narrativa deriva em *amplificatio verborum* comum nos livros de cavalaria, e, em romances picarescos do século XVII. Esse artifício, comum aos dois gêneros narrativos hispânicos, não representará nenhuma dificuldade para o verborrágico Quaderna. Para isso, conta ainda com seus dois mestres, com os quais se envolve em verdadeiros debates, constantes arengas e discussões. Como se nota, Quaderna pode, nessas digressões ou interpolações, manter sua dualidade pícaro-cavaleiresca sem deixar que a narrativa caia no descrédito e sem descaracterizar suas raízes, já que em algumas pode fazer uso de uma linguagem marcada pela oralidade e por isso informal e espontânea, e noutras, lançar mão dos floreios retóricos que dão asas a seus sonhos de fidalguia. Essa diversidade de registro se subordina ao tema e às conveniências de Quaderna, segundo o interlocutor que tem diante de si.

Por outro lado, essa sua pretensa fidalguia o levará a coadunar em si, uma vez mais, uma característica comum ao pícaro e ao cavaleiro: o princípio de serviço, que na picaresca manifesta-se como um imperativo vital - servir para comer - enquanto para o cavaleiro será sempre uma escolha, não obstante, uma escolha imperativa: servir a um Rei, a um senhor feudal, a uma Dama ou à fé. Quaderna não aceita submeter-se a nenhum patrão, assim ele serve apenas a seu tio e padrinho, “Rei do Cariri”, mantendo com ele uma relação próxima à de um vassalo com seu soberano. Como todo pícaro e cada cavaleiro, Quaderna deseja ascender, quer socialmente, quer em prestígio e honra. Mais do que comida, pois esta não lhe falta, e bens materiais, dos quais não é inteiramente despossuído, ele quer fama e prestígio social, mas sabe que não será através do trabalho que ele obterá o que deseja.

Em busca de fama, o pícaro procura “arrimarse a los buenos”, enquanto o cavaleiro encontra no desejo de conquista e de legitimidade, a motivação mais nobre para sua ascensão. Quaderna, em busca de sua identidade como cavaleiro, mantém, como pícaro, um projeto de ascensão calculado. A questão das origens o aproxima mais uma vez de um tema caro às narrativas de cavalaria e picaresca. Embora ele tenha, tal como o pícaro, origens nada honrosas, como narrador e portanto “construtor” de sua história, cria para si uma linhagem a partir das desonras de seus antepassados, das quais tira as vantagens que lhe convém. Em lugar de sentir-

se maculado, como faz o pícaro, que usa sua ascendência para justificar sua conduta imoral, Quaderna reivindica, através dessa linhagem, seu “direitos dinásticos”. O modo que escolhe para contar sua história, embora marcada pelo signo do horrendo, transforma a sua linhagem, em uma linhagem real e que justifica – ainda que apenas para si mesmo - o seu pleito. Retórico incorrigível, mas astuto e oportunista. Ele insinua uma história de amor entre o Rapaz-do-Cavalo-Branco e Heliana Swanson, a princesa sonhosa, que, tal como Oriana, era dona de uma beleza sem par, buscando com isso desviar a atenção de sua própria relação amorosa. Chamando a atenção para o predestinado amor entre Sinésio e Heliana, ele pretende minimizar o efeito escandaloso de sua relação com Maria Safira, mulher casada e que, segundo diziam, era “possessa do Demônio” (SUASSUNA, 2005, p.153). Suassuna cria um herói medroso, ainda assim, a exemplo do herói cavaleiresco, ele consegue se destacar em meio aos demais personagens e não se deixa obscurecer, sequer por Sinésio, personagem cuja descrição melhor se encaixa nos moldes dos míticos cavaleiros andantes.

O autor paraibano conjuga em seu romance a proposição temporal dos livros de cavalaria e do romance picaresco. Por ser o sertão um espaço do destempo, o anacronismo que impregna a história converte toda a narrativa em um diálogo. Suassuna dialoga com o presente, através de uma interlocução com seus leitores, destinatários de seu memorial, tal como faziam os pícaros, mas dialoga também com o passado – não apenas àquele referido por Quaderna, mas com um passado ancestral, muito anterior aos fatos narrados, que, no entanto, os constitui. Esse jogo dialógico não obstaculiza a existência de uma moldura temporal precisa em sua história. Esse diálogo possível se dá pela literatura, mas, se ele transcende o âmbito da ficção, isso se deve à permanência de certos mitos pretéritos no seio de uma simbologia que as manifestações culturais populares locais propõem:

O sertão selvagem, duro e pedregoso vira o “Reino da Pedra do Reino”, e enche-se de Condes calamitosos e Princesas encantadas, eles vestidos de Pares de França das Cavallhadas, e elas, de Rainhas do Auto dos Guerreiros. O pobre “tabuleiro sertanejo” vira um enorme tabuleiro de Xadrez ou Mesa de Baralho, dourado pelo sol glorioso e ardente.(SUASSUNA, 2005, p.466-467)

A costura que se faz dessas matérias está, literalmente, estampada na pele de Quaderna. Seu nome, inicialmente ideado para ser Quaresma - alusão explícita ao grande personagem quixotesco de Lima Barreto, de destino trágico - se arruma também de maneira a comportar uma fusão e



encerrar uma proposta de sincretismo. Como num jogo de dados lançados, quaderna é a face que possui quatro pontos, e é ainda um conjunto de quatro peças iguais, dispostas simetricamente: um quarto Clemente, outro Samuel, mais um quarto Suassuna, cabe-lhe apenas o último quarto para si mesmo.

Feito de vários pedaços, sobressai em Quaderna sua habilidade de dizer, de contar. Ao que parece, Suassuna/Quaderna intue(m) que a página vazia é que envenena. Equivale, tal como no conto das *Mile uma Noites*, à morte, como entende Todorov. Para ele “o livro que não conta nenhuma narrativa mata. A ausência da narrativa significa a morte.” (TODOROV,1970, p.128). O que, de certa forma, justifica o risco que corre Quaderna para empreender sua Demanda literária e a preocupação supersticiosa de Suassuna, que teme e adia o término da trilogia, integrada pela *Pedra do Reino* como primeira parte, porque acredita que ao fazê-lo morrerá.

Ideado por Suassuna como um dos personagens que “pertenciam” à história de Sinésio, Quaderna se rebela luciferinamente contra seu criador e reclama para si o protagonismo. Mas, como fazê-lo? Ele intui que, roubando ao seu criador o papel de narrador, ou seja, tornando-se, ele próprio, um narrador. Esse “roubo” constituirá, em realidade, uma espécie de colagem, e não de subtração. Mesmo assim, ainda lhe resta outro desafio: que papel teria ele na história que contaria de Sinésio Garcia-Barreto, de seu tio Dom Pedro Sebastião Garcia-Barreto e dos outros filhos deste, seus primos, Silvestre, o bastardo e Arésio, o enfurecido? Restar-lhe-ia um papel menor, miúdo demais para suas pretensões.

Não conformado com o rol de narrador da história, ele também descobre as possibilidades que esse papel lhe outorga e já que “a narrativa é sempre uma seleção” (TODOROV,1970 , p. 128) lança-se na criação de sua própria história, na qual, certamente, se adjudicará um protagonismo que a narrativa, tal como ideada inicialmente, não lhe assegurava. Desta forma, ao final, o inquérito no qual responde sobre os acontecimentos que o levaram à cadeia, entre os quais o assassinato do tio e padrinho, poderia ser, em realidade, a defesa de uma acusação de parricídio. Dela, ele só poderia ser absolvido se sua história fosse afinal digna de ser narrada e se sua narrativa se mostrasse, igualmente, digna de sua história.

Competente, Quaderna faz bom uso das palavras para criar as coisas ao invés de limitar-se a refleti-las. Assim se converte em criador, rebelado em sua condição de criatura. Faz bom uso da história e das estórias para criar a sua própria, garantia de sua “infinidade”. Ao convocar para si e para

sua narrativa a atenção do leitor, ele acaba transformando sua história em moldura. Nesta, há a superposição de imagens e a mescla se intensifica.

O resultado desse jogo é que se Suassuna lança mão de sua ascendência literária, onde, a despeito da forte presença do elemento cultural popular, os livros de cavalaria e o romance picaresco estão presentes também em sua forma narrativa erudita original, Quaderna recorrerá à sua própria ascendência literária, onde esses modelos se apresentam, em sua temática, sob o envoltório que lhe emprestam, ora o romanceiro popular nordestino, ora o romance erudito nacional - da forma peculiar como ele o entende ou o recorta.

A Demanda religiosa e a Demanda política são reiteradamente citadas pela crítica e pelos estudiosos como somatórias da Demanda literária proposta no *Romance d'A Pedra do Reino*, uma vez que a mescla é parte fundamental do seu modelo estrutural. Parece óbvio, no entanto, considerando a sequência lógica, e não apenas cronológica da narrativa dos fatos, que tanto a primeira como a segunda se subordinam, no final das contas, à terceira. A Demanda política surge claramente vinculada à morte do tio, ao desaparecimento do primo de Quaderna e aos interesses financeiros que desses acontecimentos advêm e, para Quaderna, com a criação da ascendência real que justifica esse tipo de ambição. A Demanda religiosa está fortemente atrelada à primeira, uma vez que surge como consequência do fervor religioso do povo e do proveito que muitos tiram dessa fé, manifestamente primitiva.

A Demanda artística (literária, sobretudo) é a que interessa especialmente a Quaderna. Em busca de sua obra de gênio da raça, o personagem subordina tudo o mais. A essa Demanda também se subordina o escritor Ariano Suassuna. Sua obra persegue a síntese da identidade nacional, que ele entende ser compósita. Mas, ela persegue, acima de tudo, o desejo de restituir a paradoxal diversidade no seio dessa cultura-síntese.

No *Romance d' A Pedra do Reino*, há uma narrativa em prosa, embora entremeada de versos, que conta a história de um herói fictício. A ficção preside a narrativa, a despeito de que essa se apoie em fatos históricos e lugares reais. Faz parte do projeto do escritor tecer conjecturas sobre o tema e a forma que pretende dar à sua obra, através do seu protagonista. Nesses momentos, abordará teorias suas e alheias sobre a arte de escrever e sobre os gêneros literários. Essa subordinação de todos os elementos a uma narrativa e a um narrador fictícios salienta o seu estatuto romanesco. O desenho dual do protagonista e narrador da história, que tem, claramente, no modelo do

herói cavaleiresco e no anti-herói picaresco seus espelhos, e a repercussão disso nas demais estruturas da narrativa são elementos que corroboram com segurança o papel basilar dos livros de cavalaria e do romance picaresco que fazem parte, em linha direta, da ascendência literária do autor.

Juntamente com esse dado, haver-se-ia que considerar ainda o fato, já referido, de que, entre os vários mitos que aportaram ao Nordeste colonial, o mito cavaleiresco e o mito picaresco foram especialmente bem acolhidos. Encarnados em personagens tipos, aqui renderam frutos no seio da cultura popular e como poucos ganharam relevo e transcenderam no tempo.

### **Conclusão ou A Título de finalmente**

A antinomia herói e anti-herói, caracterizada pelo cavaleiro e pelo pícaro, pareceria encerrar, como extremos, uma totalidade que Suassuna elege não apenas na configuração do caráter de seu personagem, como também na configuração da obra como um todo. Esta encontra em sua nordestinidade um caminho para a universalidade. A síntese das posições, direita e esquerda, dos personagens Clemente e Samuel, defendida por Quaderna como sendo sua proposta, é, na verdade, uma picardia de Ariano Suassuna. Sua obra é qualquer coisa menos uma síntese dessas ideias. Nela estão presentes não apenas noções e elementos dicotômicos, tais como suas matrizes, erudita e popular, mas uma grande diversidade narrativa. Essa mescla, que envolve outras sub-categorias (tais como os variados ciclos da literatura de cordel), longe de configurar-se como mistura indiscriminada ou aleatória, dá conta de uma composição com premeditada e articulada organização.

Interessa observar que essa vocação híbrida do texto também é perceptível nas sub-matrizes que o compõem. Assim é que, se, de uma maneira geral, os livros de cavalaria e o romance picaresco se cotejam bem mais a partir de suas diferenças, o texto em exame, propõe uma amálgama dessas características.

Quanto à matriz popular, também esta se define por um modelo composto, haja vista a diversidade nas tipologias dos folhetos de cordel. Cada um com especificidades bem marcadas: romances de amor; de safadeza e putaria; de cangaceiros e cavalarianos; de exemplo; de espertezas, de estradeirices e quengadas; jornaleiros; de profecia e assombrção, para citar apenas a classificação quaderniana. O narrador declara suas preferências, e,

mais do que isso, destaca, entre os ciclos, aqueles - estradeirices e quengadas, cangaceiros e cavalarianos - responsáveis pela formação de sua história. Cabe então, mais uma vez, assinalar a noção do cálculo na seleção dos elementos de cada modelo e seu aproveitamento no *Romance d' A Pedra do Reino*.

Todas essas ideias levam à constatação de que Ariano Suassuna é, antes de tudo, um leitor voraz, detentor de um manancial de histórias, de referências culturais variadas, capaz de abarcar tradições, as mais díspares. Isso dá indicações claras a cerca de uma poética sua de leitura/escritura do texto literário: um espaço múltiplo onde as diferenças convivem em harmonia. Em Suassuna, o popular e o erudito, o antigo e o atual, as re-escritas e atualizações de mitos e saberes, em uma arquitetura multifacetada, oferecem-se ao leitor na forma de um embate de referências livrescas. Do referencial particular de cada um dos leitores, nascerá uma nova mescla, uma vez que a leitura é uma forma de reconhecimento da experiência leitora do outro. E que outros nomes poderiam ser dados a essas mesclas? confluências? convergências? interação? comunhão?

Como mote de clausura, fiquemos com as palavras ditas por Rachel de Queiroz (2005, p.17) desconcertada ante a imensidão da obra, em seu prefácio ao romance:

No fim, a gente dirá que este livro é o próprio Suassuna. O livro e não seu protagonista Dom Pedro Dinis Quaderna; o Quaderna é o conceito que Suassuna faz dos homens, e a obra de Quaderna é o que ele espera dos homens. Nas contradições do comportamento do herói maldito e grotesco estão as contradições do seu coração, a ambivalência dos seus sentimentos. No fantástico cenário está a transfiguração do seu mundo sertanejo - como ele queria que esse mundo fosse, ou como imagina que é. Lembremo-nos de que Suassuna olha para esse mundo com a visão do exilado, ainda na adolescência arrancado ao seu sertão natal; por isso sempre o descreve muito belo e mágico; por isso tem recuo suficiente para descobrir o mistério onde os da terra naturalmente só veem o cotidiano.(QUEIROZ, 2005, p. 17)

## Bibliografia

- FERREIRA, Jerusa Pires. *Cavalaria em Cordel - No Passo das Águas Mortas*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- GONZÁLEZ, Mario Miguel. *A saga do anti-herói*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Tradução de Chaim Samuel Katz; Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- MICHELETTI, Guaraciaba. *Na Confluência das Formas – Estudo de uma narrativa compósita: A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna. O discurso polifônico de Quaderna/Suassuna. 1. ed. Sao Paulo, Leia Cliper, 1997.
- QUEIROZ, Raquel de. In: SUASSUNA, Ariano. *Romance d' A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- SANTOS, Idelette Muzart Fonseca. *Le Roman de Chevalerie et son Interprétation par un Écrivain Brésilien Contemporain: A Pedra do Reino e Ariano Suassuna*. Paris, 1974. Mémoire de Maîtrise - Université de Paris III.
- SUASSUNA, Ariano. *Almanaque Armorial*. Seleção, organização e prefácio de Carlos Newton Júnior. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- SUASSUNA, Ariano. *Romance d' A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução de Moysés Baumstein. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

# ENCAJE, SOBREMESA Y DESCONCIERTO: PARDO BAZÁN EN TRADUCCIÓN

Maria Mirtis Caser  
Rivana Zaché Bylaardt

Presentamos en este trabajo los caminos recorridos para la traducción del español al portugués de dos cuentos de Emilia Pardo Bazán<sup>1</sup>: **El encaje roto**, publicado por primera vez el 19 de setiembre de 1897, en *El Liberal*, periódico madrileño, de tendencia republicana moderada, y recolectado en *Cuentos de amor* (1898); y **Sobremesa**, publicado por primera vez el 16 de enero de 1893, en el mismo periódico, y compilado en el libro *Cuentos nuevos* (1894). En **El encaje roto** conocemos la justificación de Micaelita Aránguiz a su decisión de decir “no”, al pie del altar, cuando le pregunta el obispo oficiante de la ceremonia si quiere casarse con Bernardo de Meneses, mientras que en **Sobremesa**, encontramos a unos señores de alto rango social que discuten acerca de la dramática actitud de una madre que, delante de la indigencia que oprime a la familia, asesina a sus hijos. El desconcierto es lo que le queda al lector, que es sorprendido por las actitudes inusitadas de los personajes, guardadas las debidas proporciones, en ambos relatos.

Esclarecemos que este trabajo es el resultado parcial de un proyecto de Iniciação Científica, llevado a cabo en la Ufes, con beca para la investigadora estudiante de la Universidad y forma parte de un propósito más amplio, que es la divulgación, en edición bilingüe de los relatos breves de Emilia Pardo Bazán entre los estudiosos de español y del público brasileño en general, con

---

1 | Citamos siempre por PARDO BAZÁN, Emilia. *Cuentos*. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/pardo\\_bazan/cuentos.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/pardo_bazan/cuentos.shtml). Accedido en enero de 2013.

una publicación de algunos cuentos escogidos entre los más de seiscientos que produjo la autora. Dos estudiantes más están involucrados en el proyecto y se encargan de la traducción de otros cuentos de Pardo Bazán.

Hablar de traducción presupone reanudar unos conceptos largamente discutidos por teóricos, críticos y hacedores de la operación traductoria: originalidad, fidelidad, letra, sentido, equivalencia... ¿Qué camino elegir en el momento de la retextualización (para usar el término de Neuza Travaglia en *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual* (2003)) de un texto producido en otra lengua? Como apunta Edwin Gentzler (2009, p. 183) la historia de las teorías muestra que, en las varias proposiciones existentes, la traducción siempre está relacionada a la noción de equivalencia. Así tenemos “la misma experiencia estética”, en el taller norte-americano de traducción; “la equivalencia lingüística estructural/dinámica”, en la gramática generativa y las teorías funcionalistas; “la función literaria correspondiente”, en aquello que el autor nombra “Primeros estudios de traducción” o aún la “semejante correlación formal gobernada por la aceptabilidad social en la cultura-objetivo”, con la Teoría de los polisistemas (GENTZLER, p.135). ¿Cómo proceder, entonces, en el momento de dejar que hable por nuestro texto el autor del texto primero? ¿Qué se debe destacar? El sentido o la letra?

Entendemos la traducción como lectura, por lo tanto, como interpretación, y buscamos encontrar soluciones en la lengua portuguesa que tienen en cuenta la letra en la concepción de Antoine Berman en la tarea de traducir a Pardo Bazán. Reconocemos, sin embargo, que no hemos conseguido, en realidad, huir completamente a las situaciones de equivalencia formal o estética entre las llamadas lengua de partida y lengua meta, pero sí tuvimos siempre en cuenta el papel que cabe al sentido y a la letra. Observando, entonces, los conceptos de Berman, Arrojo y de Oustinoff, adentramos al mundo ficcional de Emilia Pardo Bazán, buscando tener claro “el espacio de juego propio de la traducción (distinguiéndolo de las prácticas hipertextuales)”<sup>2</sup> (Berman, (2007, p. 63). Todo texto está, de alguna forma, ineludiblemente unido a la hipertextualidad, pero si la traducción se toma como hipertextual, esa sería una hipertextualidad de “segunda mano”, una parodia, pues el encanto de la verdadera hipertextualidad estaría en su libertad, lo que no le pasaría al texto traducido, que, si es creativo, se acusa de traición (BERMAN, 2007, p. 43).

---

2 | “o espaço de jogo próprio da tradução (distinguindo-o das práticas hipertextuais)”.

Empecemos por el título de los dos cuentos. ¿Cómo se puede expresar lo que dijo la autora con el sintagma “Encaje roto”? Fuimos, como se suele hacer, primeramente en busca del significado de las palabras en el diccionario – la edición electrónica del Diccionario de la RAE fue la elegida – donde encontramos las siguientes acepciones:

Encaje:

1. m. Acción de encajar algo en otra cosa.
2. m. Sitio o hueco en que se mete o encaja algo.
3. m. Ajuste de dos piezas que cierran o se adaptan entre sí.
4. m. Medida y corte que tiene algo para que venga justa con otra cosa, y, así unidas, se asienten y enlacen.
5. m. Tejido de mallas, lazadas o calados, con flores, figuras u otras labores, que se hace con bolillos, aguja de coser o de gancho, etc., o bien a máquina.

y roto (del verbo romper):

1. tr. Separar con más o menos violencia las partes de un todo, deshaciendo su unión. U. t. c. prnl.
2. tr. Quebrar o hacer pedazos algo. U. t. c. prnl.
3. tr. Gastar, destrozar. U. t. c. prnl.

Señalamos que se trata de una boda y que se registra en el relato el interés de los involucrados en la fiesta por la forma con la que se presentaría la novia en la iglesia y nos pareció que lo más adecuado sería la acepción 5. Encaje m. Tejido de mallas, lazadas o calados, con flores, figuras u otras labores, que se hace con bolillos, aguja de coser o de gancho, etc., o bien a máquina y la 2. para roto tr. Quebrar o hacer pedazos algo.

La lectura del texto, sin embargo, nos autoriza a pensar también en encaje como 3. m. Ajuste de dos piezas que cierran o se adaptan entre sí, refiriéndose a una relación afectiva y pasamos, entonces, a interpretar “encaje roto” tanto como un tipo de tejido que se usa en trajes especiales y que se rompió por alguna razón, como el desacierto entre dos personas y la consecuente ruptura del compromiso anteriormente contraído por ellas.

Delante de esa doble posibilidad, la solución para la expresión en portugués, observándose la letra (BERMAN, 2007, p.15) ya se presentaba algo más compleja y la traducción de “renda” o “encaixe” para “encaje”, como se puede ver en el Dicionário Português Espanhol de la Editorial Porto, ya que una u otra de las dos palabras no parece corresponder a la polisemia que presenta el texto en español. Optamos, al fin y al cabo, por A



**trama desfeita**, pero estamos conscientes de que con esa decisión aceptamos la “camisa de fuerza epistemológica que el poder del texto original impone sobre la traducción”<sup>3</sup> (GENTZLER, 2009, p. 183).

Igualmente desafiante consideramos la traducción al portugués del título del cuento siguiente. ¿Cómo traducir a la lengua materna la idea de “sobremesa”, manteniendo la expresión lingüístico-estética que tiene en español? La idea que corresponde en portugués, según el Dicionário Português Espanhol de la Editorial Porto es “tempo em que se está à mesa após a refeição”, lo que no suena como un título interesante para el cuento pardobazaniano. Optamos por “Depois da sobremesa”, en el intento de mantener la curiosidad del lector, por lo que le provoca el cuento original en español al abrir un abanico de posibilidades de ocurrencias, lo que realmente pasa con el relato, que, al abusar de la ironía, captura lo humano en su aspecto más mundano y más trágico. Queremos anotar que, no obstante tengamos el reto de hacer llegar al lector brasileño la obra que tal vez él no lea, si no la encuentra traducida, esperamos no facilitar el texto al receptor y tampoco hacer “concesiones” con el nuevo texto que producimos.

En entrevista a Vera Saad Rossi (2013 p. 11), Berthold Zilly, traductor al alemán de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, entre otras obras de autores brasileños, reflexiona acerca de la dificultad de la traducción del texto literario, apuntando que “Ninguna lengua expresa totalmente las mismas ideas, sensaciones, imágenes, etc. Entonces no puede haber comunicación perfecta, sino semejante”.<sup>4</sup> El experimentado traductor radicaliza su punto de vista, explicando que, delante de una situación completamente enigmática para su recepción personal extranjera, traduce palabra por palabra. Y justifica su posición con el argumento:

No voy a elegir una interpretación, imponerla al lector alemán, excluyendo otras posibles. Debo transponer la máxima cantidad y calidad de significados. El lector puede escoger después, algún significado de la masa de los posibles significados. Quiero dar la máxima autonomía al lector y en ese caso, la traducción palabra por palabra muchas veces es una solución.<sup>5</sup>

---

3 | “camisa-de força epistemológica que o poder do texto original impõe sobre a tradução”

4 | “Nenhuma língua expressa totalmente as mesmas ideias, sensações, imagens, etc. Então não pode haver comunicação perfeita, mas semelhante”.

5 | “Não vou escolher uma interpretação, impô-la ao leitor alemão, excluindo outra possíveis. Devo transpor a máxima quantidade e a qualidade de significados. E o leitor pode escolher depois, algum significado da massa dos possíveis significados. Quer dar a máxima autonomia ao leitor e nesse caso, a tradução palavra por palavra muitas vezes é uma solução”.

En la traducción del cuento **El encaje roto** surgieron desde luego otros desafíos además del ya apuntado en el título. Escrito en el siglo XIX, el cuento de la escritora coruñesa posee estructura textual y vocabulario específicos de la época. Al traducirlo en el siglo XXI cuidamos de mantener su estilo, buscando preservar la “textura del original”<sup>6</sup>, para utilizar los términos de Berman (2007, p. 38). No buscamos, sin embargo, la simple transposición de palabras en que no se tiene en cuenta el desarrollo de la lengua, pero trabajamos con la percepción de que la “literalidad opera en el nivel del sistema de la lengua y del texto”<sup>7</sup> (BERMAN, 2007, p.131) y de que debe mantenerse la lógica del texto original, aunque sabemos que la originalidad es también un concepto discutible. Intentamos encontrar un término medio para no utilizar un vocabulario exclusivo del siglo en que fue escrito el cuento, tampoco emplear solo términos que son considerados modernos. Se tuvo, asimismo, el cuidado de no desvelar los misterios y curiosidades de la cultura española. De esa manera, esperamos que el lector atento busque otras fuentes de información para profundizar su percepción por medio de relaciones hipertextuales. Un buen ejemplo se presenta en el fragmento de **El encaje roto**:

A los tres años – cuando ya nadie iba acordándose del sucedido de las bodas de Micaelita –, me la encontré en un balneario donde su madre tomaba aguas.

Ao cabo de três anos – quando já ninguém mais se lembrava do acontecido nas bodas de Micaelita – eu a encontrei em um balneário onde sua mãe usufruía as águas.

Esperamos, con la traducción, que los lectores que no sepan busquen saber qué significa “usufruía as águas”. Por eso consideramos innecesario explicar, en nota a pie de página, por ejemplo, que esa expresión sirve para designar una persona que “está(r) en un balneario para hacer cura de agua mineral” (DRAE). Con eso, seguimos la crítica de Berman a la vieja tradición que cree que se debe aclarar el texto original, dejándolo más limpio y más claro, para que el lector no perciba lo raro de la lengua en el texto del Otro. Para el autor debe sentirse el texto original y, para que eso ocurra, se hace importante respetarlo y dejar que trasparen los procedimientos que se utilizaron a la hora de traducirlo. Esa idea la corrobora, en traducción de João Barrento, Walter Benjamin, quien explica: “La verdadera traducción es transparente, no esconde el original, no le tapa la luz, pero sí permite que

---

6 | “textura do original”.

7 | “literalidade opera no nível do sistema da língua e do texto”.

la lengua pura, como que reforzada por propio medio de expresión, incida de forma aún más plena sobre el original”<sup>8</sup> (BENJAMIN apud BRANCO, 2008, p. 94).

Otro punto en el texto **El encaje roto** nos causó algún titubeo: la mezcla de diferentes tiempos verbales que, al traducirse al portugués, sonaba rara, como en el fragmento en que el obispo pregunta si Micaelita de Aránguiz acepta casarse con Bernardo de Meneses:

[...]el obispo que ha de bendecir la boda, alternando grave y afablemente, sonriendo, dignándose soltar chanzas urbanas o discretos elogios, mientras allá, en el fondo, se adivinaba el misterio del oratorio revestido de flores, una inundación de rosas blancas, desde el suelo hasta la cupulilla, donde convergen radios de rosas y de lilas como la nieve [...]

[...] o bispo que abençoará a boda, alternando grave e afavelmente, sorrindo, permitindo-se fazer gracejos urbanos ou discretos elogios, enquanto ali, no fundo, se adivinhava o mistério do oratório revestido de flores, uma inundação de rosas brancas do chão até a pequena cúpula, de onde convergiam raios de rosas e de lilás como a neve [...]

Optamos por el cambio de “convergen” en el presente por “convergían” en el pretérito imperfecto, para estandarizar el uso en única forma verbal, ya que hay en el texto original una mezcla que no nos parece deliberada. Hace falta registrar que no hay en ello la intención de “mejorar” el texto pardobazaniano.

Como ya dijimos tratamos de mantener con la traducción no el sentido, que sabemos, maniobrará diferentes factores a cada lector y a cada circunstancia, sino la textura, que en el caso del texto literario es lo que verdaderamente importa. En una entrevista a la Folha de São Paulo en 4/8/2012, Paulo Coelho, defendiendo la literatura de contenido y no de forma, declara: “Um dos livros que fez esse mal à humanidade foi “Ulisses” [clássico de James Joyce], que é só estilo. Não tem nada ali. Se você diseca ‘Ulysses’, dá um tuité”, provoca”. Pues, contrariando a Coelho, tomamos aquí las palabras de Berman (2007, p.68) para quien lo que importa en un texto literario no es el contenido sino el tejido y que el “acto ético de la traducción consiste en reconocer y en recibir al Otro como Otro”. Nos

---

8 | “A verdadeira tradução é transparente, não esconde o original, não lhe tapa a luz, mas mas permite que a língua pura, como que reforçada pelo seu próprio meio de expressão, incida de forma ainda mais plena sobre o original”.

valemos aún de Menéndez Pelayo, quien, en estudio acerca de *La Celestina*, anota que lo menos importante en la obra es el asunto mismo y el plan de la fábula.

Buscamos en el fragmento siguiente mantener la red de significantes que denuncia la actitud tendenciosa del narrador, en el caso narradora, en la cuestión genérica, pues se puede verificar la simpatía clara en lo relacionado a Micaelita, que se describe como persona fuerte y decidida, delante de una situación tensa, y aun delante de presencias que la podrían intimidar, “soltó un ‘no’ claro y enérgico” [soltou um «não» claro e enérgico] a la pregunta de si quería casarse, mientras al novio se refiere con palabras bien menos generosas: “después de arrostrar un cuarto de hora la situación más ridícula del mundo, tuvo que retirarse” [depois de enfrentar um quarto de hora a situação mais ridícula do mundo, teve de retirar-se].

El carácter fuerte de la novia se corrobora en la repetición del hecho reproducido por la imaginación de la narradora: “Y, por último, veía aparecer ... la novia ... el obispo formula una interrogación, a la cual responde un «no» seco como un disparo, rotundo como una bala”. [E por último via aparecer ... a noiva... o bispo formula uma interrogação, à qual responde um “não” seco como um disparo, rotundo como uma bala.] Y en esa evocación la responsable por el relato reanuda la posición inferior del novio: “Y -siempre con la imaginación- notaba el movimiento del novio, que se revuelve herido;” [E – sempre com a imaginação – notava o movimento do noivo, que se revolve ferido;].

En *Sobremesa* se encuentra un desafío más: los dichos populares o frases hechas. Berman es categórico al decir que “traducir no es buscar equivalencias” pues “(l)as equivalencias de una locución o de un proverbio no los sustituyen”<sup>9</sup> y si lo hacemos estamos en ese caso atentando contra la “falancia” de la obra. (BERMAN, 2007, p. 60), aunque se trate de proverbios no se debe hacer una simple sustitución buscando, en el idioma que se está traduciendo, uno que tenga el mismo significado:

El obrero, una noche abandonó el tugurio, soltando blasfemias y maldiciendo de su estrella condenada, porque, según él, quien se casa es un bruto; quien tiene hijos, dos brutos, y quien los mantiene, tres brutos y medio, y jurando que cuando él volviese a aportar por semejante leonera habría criado pelos la rana.  
O trabalhador, uma noite abandonou o tugúrio, soltando blasfêmias e maldizendo sua estrela má, porque, segundo ele,

---

9 | “Traduzir não é buscar equivalências”... “As equivalências de uma locução ou de um provérbio não os substituem”

quem se casa é néscio; quem tem filhos, dois néscios, e quem os mantêm, três néscios e meio, e jurando que quando ele voltasse a colaborar com semelhante leoneira a rã teria criado pelo.

La solución permite que se evite la traducción etnocéntrica, pues no se encubre el texto original y tampoco la extrañeza de la lengua en que fue escrito. También Oustinoff (2011, p. 23) argumenta que la traducción es antes de todo una operación lingüística y que no es posible traducir el sentido sin traducir a la vez la forma. Además, el escritor también está de acuerdo sobre la importancia de respetarse la cultura del otro, pues respetar la diferencia de la lengua en el momento de traducirla es, también, tener miramiento a la *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*.

Además de eso, se mantuvieron en el inglés y francés, por ejemplo, las expresiones que aparecen en esos idiomas por imaginar que la escritora, al ponerlas en el texto, no esperaba que todos sus lectores supieran de qué se trataba y entendía que aquél que desconociese su significado iba a por él. Es lo que anhelamos que haga el lector de la retextualización propuesta.

Alzó el catedrático la cabeza, y en tono reposado y majestuoso, moviendo con la sobredorada cucharilla los terrones impregnados ya, dijo con expresivo fruncimiento de labios y pronunciando medianamente la frase inglesa:  
Moral restraint... ¡Desastroso, funesto para la vida de las naciones!

O catedrático alçou a cabeça, e em tom repousado e majestoso, movendo com a folheada colherzinha os torrões já impregnados, disse com expressivo franzimento de lábios e pronunciando medianamente a frase inglesa:  
Moral restraite... Desastroso, funesto para a vida das nações!

Se encuentra en “Sobremesa” una mezcla de significantes que turba al lector en lo de la inocencia/culpabilidad del personaje principal. Para lograr ese efecto, se utilizan términos como, por ejemplo, “criminal” y “desdichada”:

– No les hacía a ustedes la pregunta sin intrínquilis – advirtió el marqués. Quería saber su opinión para formar la mía respecto a una mujer que fue condenada a cadena perpetua y que yo no he llegado a convencerme de si era la mayor criminal o la más desdichada criatura del mundo.

- Não lhes fazia a pergunta sem intenção - advertiu o marquês. Queria saber sua opinião para formar a minha a respeito de uma mulher que foi condenada à prisão perpétua e eu não cheguei a convencer-me de se era a maior criminoso ou a mais azarada criatura do mundo.

Y “enviarla al palo” y “absolverla”:

Los vecinos habían oído gritar al chico y a la niña. Percibieron tufo de carbón, recelaron y rompieron la puerta. La madre se salvó de morir; la llevaron a la cárcel entre una multitud que la amenazaba y maldecía; la juzgaron, y en la duda de si era fingido o no era fingido el suicidio, ni se atrevieron a enviarla al palo ni a absolverla. Lo que hicieron fue sentenciarla a cadena perpetua.

Os vizinhos tinham ouvido gritarem o menino e a menina. Perceberam fumaça de carvão, recearam e quebraram a porta. A mãe se salvou de morrer; levaram-na à prisão entre uma multidão que a ameaçava e maldizia; julgaram-na, e na dúvida de se era fingido ou não era fingido o suicídio, nem se atreveram a enviá-la ao tronco nem a absorvê-la. O que fizeram foi sentenciá-la à prisão perpétua.

Esas expresiones aparecen una al lado de la otra y no se determina si es víctima o no de su condición social la mujer que mata a sus propios retoños. Además, se utilizan palabras como destartalados, miserables y arroyo al referirse a la mujer y a la realidad que está a su alrededor. Frente a esas pistas, hemos intentado mantener esa red de significantes, creyendo que la elección no es casual.

El mantenimiento de los rasgos peculiares de la lengua que se traduce es para Berman (2007, p. 48) una de las características de la traducción ética, y, por eso, no hicimos cambios que no fueron estrictamente necesarios para seguir la estructura de la lengua portuguesa. Lo podemos ver en alguno fragmento como el siguiente:

Allí se quedó sola la mujer, con los cinco vástagos, la mayor de diez años, de once meses el menor.

Ali ficou sozinha a mulher, com os cinco filhos, a mais velha de dez anos, de onze meses o menor.

Se pensó, al inicio, mantener la estructura “sujeto - verbo - complemento” propia del idioma para cual se está traduciendo, por creer

que esa disposición suena más aceptable a los lectores brasileños que la estructura del español, pero optamos por conservar la estructura original. Sin embargo, estamos conscientes de que, aunque conservándola, no estaría garantizada la fidelidad al texto, pues como enseña Rosemary Arrojo en *Oficina da tradução*, la traducción es siempre un nuevo texto, pues

[...] nuestra traducción de cualquier texto, poético o no, será fiel no al texto ‘original’, sino a aquello que consideramos *ser* el texto original, a aquello que consideramos constituirlo, o sea, a nuestra interpretación del texto de partida, que será, como ya sugerimos, siempre producto de aquello que somos, sentimos y pensamos<sup>10</sup> (ARROJO, 1986, p.44).

La ironía se presenta como una de las estrategias del texto pardobazaniano y sus aristas, que, según Linda Hutcheon (2006, p.66), irritan a las personas y las dejan con los nervios de punta. Su empleo permite que el narrador, contando con la complicidad del lector, no necesite exponer a las claras su posición acerca de determinada actitud del personaje. Es lo que detectamos en *Sobremesa* y buscamos con la traducción mantener en este fragmento:

-No veo clara la conducta de esa mujer. ¿Por qué no ahorró los dineros producto de la venta de la cabra, en vez de malgastarlos en figuritas de Reyes y estrellas de talco? Con esos cuartos vivían una semana lo menos. El pobre es imprevisor. ¡Ah, si pudiésemos infundirle la virtud del ahorro! ¡Qué elemento de prosperidad para las naciones latinas!

- Y usted -preguntó el marqués, sonriendo -, ¿enviaría a esa mujer a presidio?

-¡Qué remedio! - exclamó el interrogado, presentando las suelas de las botas al calorcillo de la chimenea.

-Não me parece clara a conduta dessa mulher. Por que não economizou o dinheiro produto da venda da cabra, em vez de esbanjá-los em figurinhas de Reyes e estrelas de talco? Com esses tostões viviam uma semana pelo menos. O pobre é imprevidente. Ah, se pudéssemos infundir nele a virtude da economia! Que elemento de prosperidade para as nações latinas!

- E o senhor -preguntou o marquês, sorrindo -, enviaria essa mulher ao presidio?

-Que remédio! - exclamou o interrogado, apresentando as solas das botas al calorzinho da chaminé.

---

10 | “[...] nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto ‘original’, mas àquilo que consideramos *ser* o texto original, àquilo que consideramos constituir-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será, como já sugerimos, sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos”.

El narrador no emite cualquier juicio de acerca de la mujer que mata sus hijos o al juzgamiento que los comensales emiten sobre el caso. Se limita a describir/narrar los hechos como han pasado. Utilizando un lenguaje claro y corriente, lleva al lector a reflexionar cómo unos hombres (cuestión de género) educados y poderosos (cuestión social) tienen derecho a discutir, utilizando espacio y conceptos desconocidos por aquella que se juzga, la actitud del otro. Puede llevar el lector de cualquier tiempo/espacio a cavilar sobre sus propias conductas en situaciones semejantes y podemos imaginar que la sensibilidad de los lectores del final del siglo XIX se habrá tocado de manera fuerte. La escena final, mostrando que el hombre poderoso e influyente con la expresión “¡Qué remedio!” deja entregue a su propia suerte aquella mujer, da una dimensión de la delicadeza de la textura del relato de Pardo Bazán y aumenta aun más la responsabilidad de hacerla hablar por nuestro texto en portugués.

## Referencias

- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução*. São Paulo: Ática, 1986.
- BRANCO, Lucia Castello (org.) *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte: Fale – UFMG, 2008.
- BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo*. Tradução de Torres, Furlan e Guerini. Rio de Janeiro: 7letras/PGET, 2007.
- GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.
- HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- OUSTINOFF, Michaël. *Tradução- História, teorias e métodos*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.
- PARDO BAZÁN, Emilia. *Cuentos*. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/pardo\\_bazan/cuentos.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/pardo_bazan/cuentos.shtml). Accedido en enero de 2013.
- ROSSI, Vera Saad. Berthold Zilly, o tradutor do sertão (entrevista). *Língua portuguesa*, ano 8, no. 88, fev. 2013, São Paulo, ed. Segmento.



# DELINEANDO EL UNIVERSO FEMENINO EN LA OBRA “LA CELESTINA”: UNA HISTORIA DE IDENTIDAD

*Marta Jussara Frutuoso da Silva*

## Resumen

En la Literatura, la historia de identidad y del papel femenino puede ser muy bien apreciada en la obra clave de la edad media literaria “La Celestina”. En la obra paseamos por varios perfiles de mujeres donde podemos percibir la representación y los más diferentes papeles que la mujer ejerce en España del siglo XIV. La mujer ocupa, pues, espacios que nos ayuda a contar la historia de la sociedad española de la época y delinear la identidad femenina. En el presente trabajo presentaremos el perfil y analizaremos la identidad de los personajes femeninos, tanto los principales: Celestina y Melibea, como también presentaremos los personajes secundarios: Areusa, Elisia, Alisa y Lucrecia. Verificamos la importancia de su papel en la obra y el protagonismo femenino que todavía no era dado en esa época y la mujer solo era vista como coadjuvante. Tenemos presente en la obra “La Celestina”, la mezcla de mujeres que presentaban elementos de santidad y pecado, misticismo, ingenuidad, astucia, prostitución y subestimación del cuerpo. Para el aporte teórico nos serviremos de Brandão (2006), Bonicci (2007), Lázaro y Tusón (1999), Puértolas (1998) y Rojas (2004). Así creemos que nuestro trabajo será relevante para futuras investigaciones que busquen delinear el carácter y perfil de esas mujeres y nos haga reflexionar su papel en la sociedad de la época y sus reflejos en la sociedad actual.

**PALABRAS-CLAVE:** Literatura española – identidad femenina – La Celestina

## Introducción

La obra propuesta para análisis es una de las obra del género teatro y es considerada una de los cumbres de la literatura de fines del siglo XV “La Celestina” que en relación a autoría de la misma es dada la primera parte a un autor desconocido que escribió el primer acto y Fernando de Rojas que escribió los demás. Inicialmente con el nombre de *Comedia de Calisto y Melibea* constaba de 16 actos y fue publicada en 1499, Fernando de Rojas argumentaba que ya había encontrado escrito por un anónimo el primer acto y él continuó la obra. Ya en 1502 recibe el nombre de *Tragicomedia de Calisto y Melibea* adonde son añadidos más cinco nuevos actos y posteriormente tras esas modificaciones recibe el nombre definitivo que es *La Celestina*, un nombre bastante relevante y significativo acaso de ser el personaje eje de la obra.

La Celestina es una obra escrita en forma dialogada, o sea, es una obra teatral que narra la historia de amor de Calisto y Melibea. Calisto un joven enamorado, pero muy acomodado que se enamora de Melibea y para lograr su amor él, aconsejado por su creado Sempronio a buscar los servicios de la vieja alcahueta Celestina. Ésta hace trampas para encontrarse con Melibea y hablar del amor de Calisto, pero en el desarrollo de la obra percibimos el perfil de los varios personajes que participan (o no) directamente de las trampas hasta llegar al cierre.

El foco de nuestro estudio está concentrado en la cuestión de la identidad de los personajes femeninos de la obra y de cómo el contexto social influye en la construcción de sus identidades. Nos centraremos en los personajes femeninos presentes: Celestina, Melibea, Areusa, Elisia, Alisa y Lucrecia.

El objetivo de nuestro análisis en *La Celestina* es investigar la constitución de la identidad de los personajes femeninos y el perfil de las mujeres de la obra, pues como sabemos muchas sufrieron cambios por varios motivos, sea por amor, por dinero, acaso de la imposición de la sociedad de la época.

Fernando de Rojas buscó a través de la obra cuestionar hasta qué punto una persona es capaz de ir por amor (entre los protagonistas y entre las personas de baja clase social), por ambición (Ambición extrema en los criados y en Celestina, pero también en Pleberio, que ha dedicado su vida a almacenar bienes), la lucha de clases (Desde la primera a la última página se percibe el mundo como una lucha de todos contra todos. Una “morada de fieras” como dirá Pleberio, el padre de Melibea), etc... Él trata de esas

cuestiones y de varios otros temas como muerte, egoísmo y codicia para reflexionar la capacidad de carácter de un ser humano.

## 1. El autor y la obra

Fernando de Rojas nació en La Puebla de Montalbán (Toledo) hacia 1475, en una familia de judíos conversos (su padre fue condenado por la Inquisición en 1488 por judaizar). Estudió leyes en Salamanca y en esa época debió de componer *La Celestina* y seguramente fue influenciado por la comedia humanista de Petrarca. Sobre Rojas, Tusón afirma:

Que fue converso (judío convertido al catolicismo) o de familia conversa; que estudió leyes en Salamanca; que fue alcalde mayor de Talavera de la Reina en 1538; y que poseyó una notable biblioteca, en la cual figuraban algunos libros que Petrarca escribió en latín, cuya huella es tan abundante en *La Celestina* a partir del segundo acto. En un documento se le nombra, además, como autor de dicha obra. (1988, p. 71)

*La Celestina* es considerada una de las obras cumbres de la literatura española. “*La Celestina* es la obra más importante de la literatura española si descontamos el *Quijote*” (TUSÓN, 1988, p.71). Es una obra de bastante extensión y escrita de forma dialogada, por eso hay controversias en relación al género. Algunos la caracterizan como una obra de teatro por ser dialogada y a otros la caracterizan como una novela dialogada.

Los que creen que *La Celestina* se trata de una obra de teatro afirman que no existe ningún narrador, los personajes hablan siempre directamente y sus palabras son las que crean la realidad que los rodea y ordenan el tiempo y el espacio de la acción. La obra no estaría direccionada a la representación pública, sino a la lectura colectiva, según una extendida costumbre en los medios escolares de la época. Además de estas razones esenciales, la obra pertenecería al género dramático acaso de los modelos literarios de los que parte: la comedia humanística italiana y la comedia romana.

Los que creen que se trata de una novela sostienen que el libre tratamiento del tiempo y del espacio, la presencia de escenas no dramáticas y el diseño de los personajes, retratados en la intimidad, con cierta evolución psicológica y individualismo acentuado, serían características más propias de la novela que del drama, a lo que podría añadir el carácter irrepresentable del texto.

En relación al debate entre el género de la obra Vasconcellos (in Rojas) afirma que:

El principal objetivo del debate hay sido el género, si la obra es una pieza de teatro o una novela. De teatral, *La Celestina* contiene la forma dialógica, la relación de causa y efecto de los sucesos, la secuencia narrativa evolucionando a partir de voluntades y emociones, el conflicto principal encadenado a partir de un núcleo amoroso representado por Calisto y Melibea, conduciendo por la alcahueta Celestina y por los criados Pármeno y Sempronio. De no teatral, o de romanesco, llama la atención la desmedida de tiempo y espacio, lo que compromete su viabilidad como material a ser representado. A rigor, a los 21 actos de la pieza, si leídos o representados en una sentada, llevarían un número tal de horas que inviabilizaría la capacidad de atención del público, principal referencia de la magnitud de la obra dramática. (6-7, 2008)

## 2. Consideraciones sobre la identidad

### 2.1-Identidad Femenina

La división de clases se basa principalmente en las diferencias. En nuestro trabajo nos centraremos en la cuestión de género. Los hombres y mujeres pertenecen a la misma sociedad pero con valores distintos. Con eso el autor Hall afirma que:

...não importa quão diferente seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los como pertencendo a mesma e grande família nacional. (2006, p.59)

En la época la mujer no tenía “voz”, era una mera coadyuvante en la sociedad, sólo era vista como la persona hecha para cuidar de la casa de los hijos y el papel de una buena esposa, era una subordinada.. “...uma maneira de reverter esse estado de coisas: Cabe à mulher inverter os papéis. Ao recusar os desmandos que lhe são impostos pelo homem, ela se torna o sujeito e o opresor torna-se a “coisa”.(BONNICI, 2009, p. 224).

A la que huía de esos patrones era mal vista y estereotipada, asimismo percibimos los cambios de algunos personajes, como por ejemplo, Celestina que asumió distintas identidades para lograr algo que quería. De esa forma “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, P.13).

En la obra “La Celestina” tenemos el perfil psicológico de varios personajes, y hay también algunos personajes que llegan a la marca de crisis de identidad. Están presentes también personajes que cambian acaso de las imposiciones de la sociedad o por sus valores familiares culturales, etc. Pero como sabemos ni siempre el sujeto está constituido solo de una identidad. “O sujeito, previamente vivido com tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2006, p. 12)

La forma como la persona representa su identidad es bastante influenciada por elementos exteriores, podemos decir que en la obra la sociedad es uno de los principales factores que influyen en la identidad de los personajes femeninos.

### 3. El universo y los personajes femeninos de La Celestina

Los personajes de La Celestina son divididos en: personajes de alta clase social en que están inseridos Melibea y Alisa y personajes de baja clase social en que son presentadas Celestina, Areusa, Elisia y Lucrecia. En nuestro análisis vamos a dividirlos en personajes principales y personajes secundarios.

#### 3.1 – *Personajes principales*

##### CELESTINA

Ella es la figura central de la obra y que establece las relaciones entre todos los personajes. Maga, alcahueta y hechicera, con profundo conocimiento de la vida y del corazón humano. Muy astuta, ella piensa detenidamente en todo y consigue con sus palabras convencer a todos para lograr lo que quiera. Como Rojas expone, por ejemplo, en ese fragmento:

Celestina: Melibea es hermosa, Calisto, loco y franco; ni a él le dolerá gastar, ni a mí andar. Todo lo que puede el dinero. Pero ahora, voy a la casa de Pleberio. Quédate a Dios. Que aunque esté brava Melibea, no es ésta la primera a quien he hecho perder el cacarear. Todas son iguales. No sabré decirte lo mucho que hace en ellas el sabor que les queda de los primeros besos de quien aman. (1996, p.23)

Es una mujer que llevaba una vida de prostitución y con eso conoció a muchos hombres y no era bien aceptada en la sociedad de la época y lo que resultó en una persona marginalizada con el estereotipada, con eso ella presenta elementos de pecado, lujuria, misticismo y astucia.

Por su sabiduría y cegada por la ambición, eso la conducirá a la muerte como Rojas presenta en el siguiente fragmento:

CELESTINA : (Llamando.) ¡Elicia, Elicia, levántate de esa cama, dame mi manto presto, que, por los santos de Dios, para la justicia me vaya bramando como una loca! ¿Qué es esto? ¿Qué quieren decir tales amenazas en mi casa? ¿Con una vieja mansa tenéis vosotros manos y braveza? ¿Con una gallina atada? ¿Con una vieja de sesenta años? ¡Allá, allá, con los hombres como vosotros! Contra los que ciñen espada mostrad vuestras iras, no contra mi flaca rueca. Señal es de gran cobardía acometer a los menores y a los que poco pueden. Las sucias moscas nunca pican sino a los bueyes magros y flacos, los gozques labradores a los pobres peregrinos aquejan con mayor ímpetu (...) Como nos veis mujeres, habláis y pedís demasías, lo cual, si hombre sintieseis en la posada, no haríais; que, como dicen, el duro adversario entibia las iras y sañas. (1996, p. 75)

Rojas la representa como símbolo de la mujer peligrosa y mala con una connotación negativa por eso es finalizada su participación con su muerte “¡Ay, que me ha muerto! ¡Ay, ay! ¡Confesión, confesión!” (ROJAS, 1996, p. 76)

## MELIBEA

Es una joven rica y de buena familia. Se comporta de una manera muy activa en la obra y es muy ingenua como percibimos en ese fragmento presentado por Rojas:

Melibea: Amiga Celestina, mujer sabia y maestra grande, mucho has abierto el camino para que te diga mi mal. Tú lo pides como mujer que sabe muy bien curar estas enfermedades: mi mal es de corazón, la teta izquierda es donde más lo siento. Lo segundo, es nuevo en mi cuerpo. Que no pensé jamás que un dolor podía quitarse el seso, como peste hace. Si me cambia la cara, me quita el comer, no puedo dormir, ninguna risa quiero ver. La causa o pensamiento, que es la última cosa que me has preguntado, no sabré decirte. Porque nada me ha alterado, menos lo que creí que me pedías para aquel caballero Calisto, cuando me pediste la oración. (1996, p.57)

No oculta su pasión y muere finalmente por ella. Algunos críticos la ven, igual que a Calisto, como un ejemplo de una persona trastornada por la pasión y, por tanto, también paródica. Otros consideran que es un personaje de carácter rebelde, honesto y sincero, cuya pureza de sentimientos contrasta con los de su amante.

Rojas la presenta como el estereotipo femenino de mujer-ángel o indefensa/ incapaz.

### *3.2 – Personajes secundarios*

#### **AREUSA Y ELISIA**

Son conscientes de su clase. Representan el dominio de los sentidos, del interés de la codicia y el egoísmo. Son prostitutas y trabajan para Celestina, representan el lado crudo y realista del amor ya que trabajan en un prostíbulo, para ellas el amor es un negocio y no un sentimiento. Tras la muerte de Celestina van a buscar ayuda para vengarse su muerte y para eso son capaces de hacer trampas, ser ambiciosas y mentirosas.

Son también representadas de manera estereotipada pues son vistas como mujeres seductoras y peligrosas con connotación negativa.

#### **ALISA**

Es un personaje de poco relieve en la obra, pertenece a una elevada clase social, de poco relieve en la obra madre de Melibea, es un personajes de poco relieve, excepto al final de la obra, cuando se comportan como alguien que no conocía los verdaderos sentimientos de su hija y se muestra sorprendidos por los acontecimientos que se descubrirán en el final del drama. Aporta originalidad a la obra en cuanto hay una casi total ausencia de la madre en nuestro teatro posterior.

Rojas la representa como una mujer incapaz o impotente por no conocer las relaciones de su hija con Calisto y típicamente representada como la señora del hogar en consonancia con la ideología dominante.

#### **LUCRECIA**

Es como Areusa y Elisia consciente de su clase social, es un personaje de poco relieve. La fiel compañera de Melibea y que la aconseja y presencia

todos sus encuentros con Calisto. Con eso, ella se queda imaginando como sería la vida si tuviera un amor, y expresa eso a través de murmurios de deseo.

Dentro de los perfiles femeninos percibimos que hay varios perfiles de mujeres perfiladas en la obra “La Celestina” que podríamos clasificarlas como ideales y no ideales. Las ideales son aquellas que se comportan exactamente como la sociedad de la época deseaba y las no ideales son aquellas que huían de los patrones impuestos. Según Brandão:

O que nos interessa é o processo de idealização ou desidealização do feminino, partindo-se do seguinte pressuposto: é ideal a mulher que funciona como recusa da castração, que reassegura o narcisismo masculino, que é réplica da face da mãe, máxima figura fálica, enquanto completa com sua criança narcísica. É abjeta aquela que rompe com essa representação. O que se procura aqui é a imagem do feminino, enquanto *fantasia perversa*, recusa da castração, no seu processo insistente de suturar o vazio, o que se faz ilusoriamente. (2006, p. 30)

De acuerdo con BONNICI:

...as (os) críticos feministas mostram como é recorrente o fato de as obras literárias canônicas representarem a mulher a partir de repetições de estereótipos culturais, como, por exemplo, o da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher como megera, o da mulher indefesa e incapaz e , entre outros, o da mulher com anjo capaz de se sacrificar pelos que a cercam. Sendo que a representação a mulher como incapaz e impotente subjaz à rejeição e antipatia. (2009, p.226)

## Conclusión

Lo que podemos concluir es que las mujeres que componen el escenario de la obra “La Celestina” es que todavía siguen patrones de la sociedad, que la identidad es juzgada por la sociedad.

Los personajes principales tuvieron los finales trágicos, una acaso de la codicia y ambición y la otra acaso del amor y de la ingenuidad. Las personajes secundarias sufrían, eran discriminadas por la sociedad, pero tenían la plena consciencia de todo lo que les pasaba y aceptaban, pero no de una manera tan calma y pacífica.

La obra refleja ejemplarmente la mentalidad de la sociedad castellana de fines de siglo XV y los valores propios del capitalismo incipiente: la busca



de lucros, el pragmatismo, el individualismo, el placer de la vida. La mentira, la traición y el engaño marcan la vida de los personajes, así como el dinero, que lo puede todo.

Los personajes se utilizan los unos a los otros y no hay verdadera solidaridad ni amistad. Ni siquiera amor que es ciega pasión o puro interés, esto ocurre incluso ante el sentido planto de Pleberio tras el suicidio de su hija que parece lamentarse exclusivamente por la pérdida de la heredera ya que en esa época si los padres se mueren habían que dejar un heredero. Si fuera una mujer en especial, había que casarse para poder garantizar la herencia en efecto.

La Celestina ilustra de manera brillante los personajes, los sentimientos, incluso los modelos literarios son sistemáticamente destruidos en una sociedad competitiva y materialista. Fernando de Rojas niega los valores del pasado pero no propone otros.

### Referencias bibliográficas

BONNICI. Thomás, ZOLIN. Lúcia Osana (org). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Ed. rev. E ampl. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDÃO. Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROJAS. Fernando de. **La Celestina.** Ed. Edelsa: Madrid, 1996.

# LA CONQUISTA ESPIRITUAL DE MÉXICO: EL CONTAGIO DE LAS ALMAS Y LA RESISTENCIA INDÍGENA

*Mykeline Vieira da Silva*

*Jessica Soares Dantas*

*Orientador: Juan Ignacio Jurado-Centurión*

El encuentro de los dos mundos, mejor dicho, el mundo viejo y el nuevo, significó para América un referencial nuevo que provocó dos efectos, la conquista espiritual y la conquista militar. Así en esta investigación pretendemos mostrar cómo fue ese impacto desde el punto de vista espiritual, por consiguiente vamos a confrontar los textos literarios de Zumárraga (s.f.), Sahagún (2001) etc., con los textos críticos de Navarrete (2000), Oviedo (1995) etc., en los cuales iremos analizar la cuestión del contagio como una técnica de evangelización y la resistencia indígena.

Con eso, de acuerdo con Morán (1998) la conquista y la evangelización fueron procesos que caminaron juntos a mediados del siglo XVI, puesto que en un primer momento la conquista era vista como un instrumento que contribuiría para que la religión cristiana mostrase su fuerza y su poder delante de la religión pagana, así intentaban pasar a los indígenas que conseguirán vencerlos porque su Dios les permitieron. Sin embargo este aspecto de conquista, como podemos observar en la cita abajo, no debería ser usado para probar la validez de su religión o para hacer con que los indígenas aceptasen la religión cristiana, sino tendrían de ser utilizados para abrir el camino a la evangelización, haciendo uso de elementos que hiciesen con que los indígenas encontrasen semejanzas entre su cultura y la cristiana.

Quienes abordaron este punto suelen dejar en claro que la guerra no podría utilizarse para brillo del cristianismo, para ampliar la cristiandad, para convertir a los indígenas o para obligarles a que escucharan la predicación de los misionarios, sino únicamente

para que los nativos permitieran esa misma predicación, pero dejándoles en libertad para asentir a ella. (MORÁN, 1998, p. 289).

Por otra parte, la Bula del Papa Paulo III (1537) nos muestra que los indígenas ya eran considerados como seres humanos que tenían la capacidad de ser evangelizados por la fe cristiana, pues necesitaban alcanzar la salvación y encontrar con el Señor Jesucristo. Sin embargo, después de conocer la religión cristiana si no la quisiesen practicarla eran personas libres para vivir de acuerdo con sus deseos. ¿Pero será qué podrían hacer esa elección?

(...) prestando atención a los mismos indios que como verdaderos hombres que son, no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma; (...) aunque vivan fuera de la fe cristiana, pueden usar, poseer y goza libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades, que no deben ser reducidos a servidumbre y que se hubiese hecho de otro modo es nulo sin valor, (...) (PAULO III, Papa. 1537, s. p.)

Además, según Morán (1998) la conquista contribuyó en cierto momento para proteger la evangelización de la resistencia indígena por la fuerza armada, mejor dicho, durante la evangelización habían hombres armados que protegían a los misionarios, como también ella sirvió como argumento para asegurar la credibilidad de la religión cristiana, dado que los evangelizadores implantaban dudas en la cabeza de los indígenas imponiendo la idea de que sus dioses eran falsos, puesto que ellos atribuían una fuerte relación de poder con la guerra, pero quienes obtuvieron la victoria armada fueron los cristianos y no los indígenas. Partiendo de este aspecto, Freira (FREIRAS, apud. MORÁN, 1998, p.293) sugirió a los misionarios que en el proceso de evangelización ellos deberían suscitar cuestiones a los indígenas para hacerlos acreditar que sus dioses no existían. Algunas de esas cuestiones fueron “Si eran verdaderos vuestros dioses, ¿Qué han hecho después de que vinieran los cristianos? ¿Dónde se han ido? ¿Dónde están escondidos? ¿Para dónde han huido? ¿Por qué no vuelven por su ley y religión?”.

De acuerdo con Morán (1998) aunque esta argumentación de los franciscanos sobre los dioses paganos pareciera para los indígenas aceptable, aún seguían creyendo en su religión, sin embargo este punto de cierta forma afectó a su fe y posiblemente contribuyó a la “admisión” del cristianismo.

Por otro lado y aún con respecto al proceso de la conquista, nos damos cuenta de que la técnica del contagio usada por los franciscanos

para evangelizar, es decir, buscaban mostrar a los indígenas que todas sus creencias estaban equivocadas. Hicieron esto de dos maneras, una buena y otra mala, la buena se refería al propio ejemplo de los franciscanos, en el cual intentaban hacer con que los indígenas se identificasen con lo que estaban aprendiendo. Los cristianos indagaban elementos de la cultura pagana que se aproximase de la cultura cristiana, o sea, referentes comunes a las dos religiones. Veían se tenían un concepto de infierno para de ahí iniciar la educación por medio de la adaptación y atribución de sentido, de modo que no buscaban de inmediato acabar con la cultura de los indígenas, puesto que, determinar que ellos olviden su cultura no iba a funcionar. En cambio, la mala manera vuelve para el hecho de que los cristianos asociaban las enfermedades de los indígenas al paganismo, diciéndoles que estaban muriendo de estas enfermedades porque no abandonaban su religión. Por esta razón Sahagún (2001) en su texto ve al indígena como un enfermo al cual tenía que diagnosticar su enfermedad, que es el paganismo y por consiguiente como ya he observado, por medio de este diagnóstico intentar buscar una medicina, elementos similares entre el cristianismo y el paganismo, los cuales iban a curar la enfermedad que es la sustitución de la religión pagana por la cristiana.

El médico no puede acertadamente aplicar las medicinas al enfermo (sin) que primero conozca de qué causa proceda la enfermedad (...) Para curar las enfermedades espirituales conviene (que) tengan experiencias de las medicinas y de las enfermedades espirituales: el predicador de los vicios de la república, para enderezar contra ellos su doctrina; y el confesor, para saber preguntar lo que conviene y entender lo que dijese tocante a su oficio, convienen mucho que sepan lo necesario para ejercitar sus oficios, (...) otros muchos pecados hay entre ellos muy más graves y que tiene gran necesidad de remedio. Los pecados de la idolatría y ritos idolátricos, y supersticiones idolátricas y agüeros y abusiones y ceremonias idolátricas, no son aún perdidos del todo. (SAHAGÚN, 2001, p. 49)

Por lo tanto, la palabra contagio puede ser analizada a partir de dos sentidos: el contagio de los cuerpos, por medio de las enfermedades, y el de las almas, a través de la evangelización (contagio del espíritu).

Teniendo en cuenta estos aspectos entendemos que la conquista espiritual por medio de la técnica del contagio, como ya hablamos antes, intentaba pasar a los indígenas la esencia de ser cristiano, como también buscaban despertar en ellos el entendimiento y la necesidad de lo que estaban aprendiendo y de la religión a la cual estaban siendo convertidos. Además

según Paz (1950) uno de los grandes problemas que ocurrió cuando Cortés llegó a México y venció a los aztecas en la conquista, fue que los religiosos se aprovecharon de la miseria por la cual estaban pasando los indígenas para asociar al pecado y con esto el pueblo mexicano tuvo la sensación de desamparo de sus dioses y así la mayoría cometieron el suicidio, puesto que la muerte como sacrificio para ellos significaba la salvación.

Una parte del pueblo azteca desfallece y busca al invasor. La, sin esperanza de salvación; traicionada por todos, escoge la muerte. Ante la sola presencia de los españoles se produce una sensación en la sociedad azteca, que corresponde al dualismo de sus dioses, de su sistema religioso y de sus castas superiores.(PAZ, 1950, p.39)

Por otra parte, para que ocurriese la negociación de sentidos se hizo necesario conocer la cultura pagana. Por estas razones Sahagún (2001), como representante de los franciscanos, hizo estudios locales sobre la cultura indígena y con esto abrió espacio para la conquista espiritual, es decir, él veía la necesidad de primero conocer desde dentro al otro para poder implantar o enseñar otra religión, dando que los religiosos solo pueden pronunciarse contra la cultura pagana si la conocen, a lo contrario no hay como evitarla o sustituirla.

El estudio de Sahagún tenía el propósito de borrar el paganismo, pero lo que debería ser una investigación local se convirtió en antropológica, un trabajo minucioso, que tuvo problemas cuando la postura de la iglesia cambió, y determinó en un dado momento que todo el libro que hablase sobre los indígenas eran considerados diabólicos. Con esto, en 1572 Sahagún fue prohibido de continuar su estudio y Roma le retiró todas sus obras.

Zumárraga (s. f.), el primer obispo y arzobispo de la ciudad de México, el cual era fraile de la orden de San Francisco, hice una carta donde se nota un poco la negociación, que ya mencionamos anteriormente. Los franciscanos utilizaron de elementos similares entre las dos culturas, la cristiana y la pagana para inducir a los indígenas a aceptar la religión cristiana, tal como dijo Zumárraga (s. f.) construyeron iglesias, capillas con la cruz de Cristo y la imagen de Nuestras Señora en donde estaban antes los templos paganos, incluso en un lugar donde había un templo en el cual los indígenas adoraban a su Madre Diosa Tónatzin. Los de la orden de San Francisco construyeron el Santuario de nuestra Señora de Guadalupe, así todo esto fue hecho con la finalidad de que los indígenas se convirtiesen más rápido, y en el caso del Santuario de Guadalupe, querían hacer con que ellos se identificasen con la religión cristiana, puesto que ya tenían una Diosa y lo que hicieron fue intentar adecuar los conceptos ya ecistentes.

(...) nos, sólo emulamos a esos primeros evangelistas Cristianos, que levantaron sus altares en donde los romanos griegos, sajones, etcétera, etcétera, habían estado adorando a Júpiter, Pan y a Eos tras, etcétera...para que esos demonios fueran echados fuera por la divina presencia de Cristo Crucificado, y esos lugares que una vez fueron sitios de abominación e idolatría, has llegado a ser lugares santificados, en donde el pueblo puede ser inducido, de una manera más rápida, por los ministros del Verdadero Dios, a adorarlo conforme a su Alta Divinidad. (ZUMÁRRAGA, Obispo, s.f. / s. p.)

Sin embargo, según Zumárraga (s. f.), él mismo y sus compañeros no obtuvieron gran éxito puesto que frente a esta negociación de sentidos que intentaron hacer en el proceso de evangelización, ocurrió un proceso de negación o resistencia por parte de los indígenas. Describe Zumárraga que a pesar de la destrucción de los templos indígenas y de miles de sus ídolos y estatuas aún seguían venerando sus dioses por medio de figuras hechas de barro y cerámica; y cuando los cristianos percibían estos actos de adoración volvían a destruirlos, pero los indios como no eran tontos, hicieron con que los cristianos pensasen que la producción de esos ídolos era hecha solo para probarles que se habían convertido y no les incomodaba más la destrucción de tales, ya que fueron hechos solo con el objetivo de probar su fe cristiana y decir que ya estaban evangelizados.

La resistencia indígena, como podemos ver en la carta de Zumárraga, también ocurrió en los propios santuarios cristianos, pues los indios siempre iban a la iglesia o a la capilla a adorar a sus dioses, ya que habían escondido allí sus antiguas estatuas, y así hacían con que los cristianos pensasen que estaban allí para adorar a la Virgen, a la cruz de Cristo o a cualquier santo que estaba representado en aquel sitio. Con esto Zumárraga (s.f.) concluye en su carta que a pesar de los esfuerzos empleados en ese proceso de evangelización, fueron pocos los indios que se convirtieron en cristianos, uno de ellos fue “Juan Diego” un doméstico de los franciscanos.

Parece que nuestros severos sermones, provocaron una verdadera industria entre los artesanos indígenas, ya que apresuradamente fabricaron esas figuras, sólo con único propósito de que fueran mostradas y rotas delante de nos, en una aparente sumisión ante nuestras amonestaciones (...) para nuestra mayor pena y enfrentamiento, nos, supimos que numerosos ídolos verdaderos (...) habían sido escondidas a los ojos de nuestros frailes (...) Ellos las escondieron en los cimientos de nuestros santuarios, de nuestras capillas y de otros monumentos Cristianos, ¡ que fueron contruidos por trabajo indígenas! (ZUMÁRRAGA, Obispo, s. f. / s. p.)

Sin embargo según la interpretación de López (2011) también en la carta de Zumárraga (s.f.), se presenta una posible solución para esta resistencia, que sería usar de la fuerte superstición que tenía los indígenas para persuadirlos a abandonar su religión y así convertirían a los cristianos.

Su gente siempre ha sido despreciablemente supersticiosa, viendo siempre malos agüeros y portentos (...) Esa tendencia hacia la superstición y la credulidad, ambas cosas, nos han ayudado, e impendido a la vez, a continuar con nuestra campaña de hacer que la adoración al demonio se troque en cristianismo. (ZUMÁRRAGA, Obispo, s.f./ s. p)

Ese argumento de persuasión para hacer con que los indígenas abandonasen su religión como ya fue observado antes, puede ser visto en el siguiente trecho de la carta de Obispo Zumárraga, (s. f./ s. p)“(...) se lo dije – que el demonio y otros Adversarios del Verdadero Dios, sufrían una angustia indescriptible con la proximidad de la cruz Cristiana y de otros objetos santos de la fe”, en el cual los franciscanos pretendían por medio de este discurso descubrir dónde estaban escondidas las figuritas de adoración de los indígenas.

Ya de acuerdo con Oviedo (1995) los indígenas fueron obligados a aceptar los conceptos religiosos cristianos como una forma de sobrevivencia y también como una manera de adaptar sus historias y creencias dentro de la cultura de los conquistadores. Sin embargo, lo que hacían era someterse a lo que les imponían los españoles por la cultura cristiana y conociendo la cultura del invasor, reformulaban sus valores y adaptaban sus creencias de manera oculta, con el objetivo de mantener sus costumbres de forma que sus valores culturales fuesen aceptados frente a la conquista espiritual.

El mundo indígena se integró al de sus nuevos amos, se sumergió bajo el impacto de Occidente y le cedió en todos los aspectos prácticos y objetivos, pero, paciente y silenciosamente, reelaboró y adaptó sus viejos valores para darles nueva validez en el orden ajeno establecido por la conquista. Con un alto sentido histórico de conservación de lo propio, el indígena aceptó los moldes extranjeros pero mimetizó en ellos sus valores propios, marcados por una resonancia ancestral; es decir, crearon dentro, pero en contra, del sistema que teóricamente debía borrar de su memoria esas imágenes. (OVEDO, 1995, p.35)

Con esto, en la carta de Zumárraga (s. f.) y en el texto de Oviedo (1995) vemos como fue fuerte la resistencia indígena frente a la religión

cristiana y que en un momento dado los indígenas también empezaron a estudiar la religión cristiana. Incluso nos damos cuenta que para el Obispo Zumárraga el mito de Guadalupe fue creado por los Cristianos como una forma de enseñamiento y de intentar con esto acabar con la falsa idolatría de la religión Cristiana. Vemos esto porque en su carta no hacer referencia al milagro de la aparición de la Virgen; como también Guadalupe es el nombre de una provincia Franciscana.

Por otro lado, a esta versión Sahagún (2001) ya citado antes nos hace comprender que el mito de la Virgen de Guadalupe fue construido por los indígenas con la finalidad de adaptación de su religión pagana a la religión cristiana, ya que el lugar donde apareció la Virgen era el mismo monte donde se adoraba a la diosa indígena Tónatzin, con esto ellos podría continuar a ir a la montaña a adorar a su diosa.

Otro argumento a favor de esta versión es que la primera aparición del milagro de la Virgen Guadalupe fue en el libro Nican Mopohua, que es de origen Nahuatl. Con esta versión vemos los indígenas buscando conocer a la cultura cristiana con la finalidad de introducir dentro de esta la suya, como una forma de sobrevivencia de su religión. Según López (2011) aunque el mito de Guadalupe sea una construcción de los indígenas o de los cristianos lo esencial es conocer que él contribuyó tanto para que los franciscanos consiguiesen que los Nahuas aceptasen el culto de la religión cristiana, como también ayudó que la adoración a Nuestra Señora facilitase la continuidad oculta del culto de la diosa Tónatzin y con eso se nota claramente el proceso de transculturación. Tanto los cristianos adaptaron su cultura en la religión indígena como esos también lo hicieron en la cristiana.

Incluso nos dice también Navarrete (2000) en la siguiente cita a respecto de este proceso de transculturación, visto desde el hecho del mito cristiano:

(...) los historiadores indígenas nahuas y mayas adoptaron lo que hoy llamaríamos el “mito cristiano” del origen del hombre y de la historia de la salvación cristiana y procuraron adaptar a él las historias de sus pueblos (...) se trató de un proceso dialógico en que los indígenas supieron escuchar a los españoles, y en que éstos también supieron atender las razones de los primeros. (NAVARRETE, 2000, p. 17 y 18)

Por lo tanto, para ilustrar mejor esta idea de adaptación de la cultura indígena a la cristiana podemos ver como los indígenas empezaron a construir la cuestión de su creación en el Popol Vuh el libro sagrado de



los Quiches partido de la genealogía cristiana, mejor dicho, usaron de la historia que eran descendientes de Cam, Sem y Jafet los hijos perdidos de Adán y Eva que se habían separado durante el diluvio, con la finalidad de introducirse en la religión cristiana, sin que nadie diesen cuenta y con esto probarían su humanidad para poder disfrutar de sus derechos de acuerdo con las leyes españolas. (Navarrete, 2000)

Para los indígenas era importante demostrar su humanidad dentro del marco del cristianismo por varias razones. En primer para aquellos que se habían convertido sinceramente a esta religión, encontrar lugar para sí mismo, y para sus antepasados, dentro de su nueva fe era un imperativo intelectual y existencial de primera importancia, pues de su demostrada pertenencia a la familia de Adán dependía a la posibilidad misma de su salvación. (NAVARRETE, 2000 p.17)

Por último, después de analizar la cuestión de la resistencia indígena dentro del proceso de evangelización se puede concluir que si los españoles fuesen tan fieles a su religión como lo fueron los indígenas, tal vez la conquista espiritual hubiese tenido más éxito; puesto que los conquistadores enseñaban una fe que no demostraban. Para ilustrar esto decían que no se podría matar y mataban, que no se podía beber y bebían, así lo que era ofrecido a los indígenas en la religión Cristiana por los religiosos no se podía ver en la práctica. Por el contrario los indígenas eran tan fieles a su religión que cuando pensaron que fueron abandonados por sus dioses se murieron, pues para ellos como ya hablamos antes, la muerte era sinónimo de salvación y ese acto demuestra claramente su fidelidad a su cultura. Muchos fueron muertos por los conquistadores, los otros aún siguieron de forma oculta a adorar a sus dioses y a buscar una forma de mantener su religión viva, además aún hoy hay algunos cultos como por ejemplo el culto a la muerte etc. presente en la sociedad de centro América.

#### Referencias:

CARRERAS, Juan. *Documento. La conquista Espiritual de América*, 19 de septiembre de 2008. Disponible en: <<<http://profesorjlcarreras.blogspot.com.br/2008/09/documento-la-conquista-espiritual-de.html>>>. Accedido en 01/02/2012. A las 12:45 hrs.

FREIRA *apud*. Morán. Borges *La Conquista y Evangelización: Influencias Mutuas*. En: *La huella de España en América. Descubrimiento y*

fundación de los reinos de Indias (1475-1560) Colegio oficial de doctores y licenciados de Madrid, Madrid, 1998, p. 293.

LÓPEZ, Juan Ignacio Jurado-Centurión. *Os Franciscanos no Novo Mundo. Humanismo Cristão dos irmãos menores na Nova Espanha revelado através do seu epistolário*. UFPE. Recife. 2011. Disponible en: <http://www.pgletras.com.br/2011/teses/tese-Juan-Ignacio-Lopez.pdf>. Accedido en: 14 / 03/ 2013.

MORÁN, Pedro Borges. *La Conquista y Evangelización: Influencias Mutuas*. En: *La huella de España en América. Descubrimiento y fundación de los reinos de Indias (1475-1560) Colegio oficial de doctores y licenciados de Madrid*, Madrid, 1988.

NAVARRETE, Federico. *Como ser indígena, humano y cristiano*. Revista Ciencias, nº 60-61, Universidad Autónoma de México, México D.F., 2000.

NEGRETE, Joel. *Conquista militar y conquista espiritual*, Marzo del 2007. Disponible en: <<<http://www.scribd.com/doc/8338013/Conquista-Militar-y-Conquista-Espiritual>>>. Accedido en 22/12/2012. A las 14:13 hrs.

OVIEDO, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana*. v.1, Antes de Colón: El legado de las literaturas cap. 1. Madrid: Alianza, 1995.

PAULO III, PAPA. *Bula Sublimis*. 1537, Disponible en: <<[http://es.wikisource.org/wiki/Sublimis\\_Deus](http://es.wikisource.org/wiki/Sublimis_Deus)>> Accedido en 28/02/2013. A las 15:27 hrs.

PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*. Editora ISBN. Madrid 1950. Disponible en: <<<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/16/laberinto.pdf>>> Accedido en 22/03/2013. A las 12:45 hrs.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de. *Historia General de las cosas de Nueva España*. Col. Cronistas de América. 2 Vols. Madrid: Dastin Historia, 2001.

ZUMÁRRAGA, Obispo. *Sobre el mito Guadalupano*, s.f. Disponible en: <<<http://foros.forosmexico.com/showthread.php?t=42400>>> Accedido en 04/03/2013. A las 20:40 hrs.

## BORGES E SARAMAGO: DIÁLOGOS TRANSATLÂNTICOS

Nefatalin Gonçalves Neto

### Introdução

A *mimese*, termo levado a aura por Aristóteles em sua Poética, constitui-se de uma atividade representativa que, para além de refletir o universo, mas o interpreta a partir da tematização ficcional. Relativa às manifestações artísticas do homem, tem como desígnio o exercício criador, uma maneira de representação do mundo. Ainda segundo Aristóteles, a *mimese* produz um universo, um sistema de referências que é síntese do heterogêneo, interpretando, via discurso narrativo. Ou seja, é um processo de representação da ação enquanto síntese do mundo, tendo o herói como figura exemplar e confinada na lógica linear da trama.

Enquanto fenômeno natural, a *mimese* corresponde, como explicitado, a uma (re)apresentação do mundo em contextos que “poderiam ter acontecido”. Assim, para o filósofo estagirita, o processo mimético objetiva circundar a realidade e serve para afirmá-la por intermédio de imagens da tradição literária. Contudo, dentro do processo diacrônico da literatura, a *mimese* assume diversos matizes, variando de formas e ações nas mãos de diversos escritores da literatura universal.

Desta forma, nosso intuito será o de aventar quais as formas de uso do processo mimético nas mãos do argentino Jorge Luís Borges e de que forma este processo é retomado pela literatura portuguesa contemporânea, mais especificamente José Saramago. Assim, nosso percurso analítico passará por uma visada que tenta amalgamar texto e teoria em um processo dialético que permite à investigação a sondagem das camadas mais profundas do literário sem uma postura que torne o caminho um espaço para iniciados, cheios de termos e direções distantes do leitor comum, principal alvo de nosso escrito

(já que é o mesmo que sempre visita o texto e). Assim, pretendemos propor uma chave de leitura que, não excludente, permita com que o prazer da leitura se mescle às graças da catarse analítico-interpretativa.

## Referencial teórico

Como comentamos, o processo mimético é sempre retomado e atualizado por escritores chaves da literatura universal que, por meio de uma valorização deste em seus escritos, o reinventam. Um destes escritores foi Jorge Luís Borges, nascido em Buenos Aires em 1899 e grande representante da literatura latino-americana do século XX. Por sua genialidade e proeza literária, Borges é considerado um dos pais do chamado *boom* latino americano e, por conta de seus relatos imprevisíveis, leva também o estigma de ser um dos iniciadores do realismo mágico latino-americano.

Influências a parte, Borges renovou a linguagem de ficção equacionando, em uma mesma linha qualitativa o factual e o insólito. A argúcia em equilibrar o fantástico (elemento que estava renovando o fôlego literário europeu) com os elementos de ordem cotidiana permitiu que Borges criasse uma obra monumental e abrisse caminho para uma geração notável de romancistas hispano-americanos. Contudo, mesmo mesclando elementos reais e cotidianos a um acontecimento insólito, Borges não abriu mão de produzir narrativas de cunho fantástico na sua acepção tradicional. Dessa forma, seus livros mais famosos, *Ficciones*, de 1944, e *O Aleph*, de 1949, apresentam textos curtos, enxutos, mas interligadas por temas insólitos, nos quais a presença do sonho, do labirinto e da religião são a tônica.

Para além destas contribuições, Borges apresenta em sua escrita um outro qualificativo literário pouco estudado e que inaugura uma linha pós-moderna na literatura latino americana, a factualização de elementos ou pessoas fictícias. Dito de outra forma, Borges retoma o conceito de mimese aristotélica invertendo sua função. Assim, o escritor argentino, ao invés de criar um processo de aproximação entre suas narrativas com a realidade, cria algo novo, totalmente ficcional e a imprime a este artefato uma carga tal de elementos fictícios com aparente existência, que faz com que seu leitor acredite que o ficcional seja real. Talvez o seu “Pierre Menard, autor del Quijote” seja o mais famoso dentro desta linha temática. Neste conto, escrito como se fosse uma espécie de resenha literária, temos uma análise crítica sobre Pierre Menard, um escritor francês do século XX.

O curioso é que Menard se esforça em produzir uma releitura do *Dom Quixote*, de Cervantes, mas de forma a recriá-lo linha por linha, de maneira igual ao livro do século XVII. Dessa forma, o autor francês acaba por escrever seu *Dom Quixote* exatamente igual ao de Cervantes. Contudo, o “narrador” analista exalta as qualidades do escritor em escrever, em pleno século XX, numa linguagem tão característica do século XVI, além de considerar sua narrativa mais rica em elementos ficcionais por apresentar uma realidade mais distante de Menard do que a realidade de Cervantes em relação ao seu Quixote. O autor e seu texto, totalmente inventariado por Borges, recebem uma carga de existência máxima nas mãos do escritor, mas sua comprovação factual plena não acontece por o narrador ter perdido seu exemplar do livro. Assim, temos um processo mimético que recupera a assertiva aristotélica de que o literário é “aquilo que poderia ter sido”, mas agora acrescido de um discurso quase que histórico, em que o “que poderia” se afirma como sendo.

Por conta da discussão teórica inserida dentro do texto borgeano em questão e de sua tentativa de se querer factual, este é frequentemente usado para levantar questões e discussões sobre a natureza da autoria, da tradução e da interpretação.

Outro texto que segue a mesma vertente de factualizar o inexistente é “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, que se apresenta, também, em *Ficciones*. Neste texto, o narrador borgeano trata de uma enciclopédia forjada por uma sociedade secreta ao longo de gerações, que descreve a existência de um planeta fora do sistema solar, com idioma, leis físicas, política e cultura. Assim, a argúcia em criar textos ficcionais que tentam penetrar as tramas da realidade faz de Borges um escritor *sui generis*, um prosador diversificado que soube mesclar erudição e conhecimento literário em uma escrita solta e de fácil acesso.

Contudo, vale notar que um dos elementos que mais se faz presente nos textos do escritor argentino é o labirinto em suas diversas possibilidades. Por abordar temáticas filosóficas e seus desdobramentos matemáticos, assim como metafísica, mitologia e teologia, Borges cria um universo em que o fantástico passa por um processo de delírio racionalizante, no qual os labirintos lógicos e os jogos de espelhos imperam. Assim é com os dois contos citados anteriormente.

Em “Pierre Menard, autor del Quijote” as referências ao processo de criação do escritor e a enumeração de suas obras nos coloca em um processo labiríntico, no qual a tônica é o evidenciamento da existência de um sujeito

chamado Pierre Menard, que é escritor e tradutor. Já em “*Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*” esse mesmo processo acontece, mas dessa vez com o intuito de fazer provar a existência de um país, citado inclusive na Enciclopédia Britânica.

Dessa forma, o labirinto, mais que tema, é um elemento recorrente e significativo da obra de Borges, de tão grande consistência que terá repercussões por toda a literatura universal, não tendo influenciado escritores, mas sim gerações destes. Mesmo assim, ainda podemos encontrar autores em dívida com Borges, tais como Júlio Cortázar ou José Saramago.

### **Discussão: ricardo reis, homem-livro de labirintos**

Borges reinventa a narrativa labiríntica, que se deflagra construção e, ao mesmo tempo que se declara construção, afirma sua veracidade, busca por seu próprio meio – o literário. É esta conjugação entre realidade e ficção, verdade e mentira, possibilidade social e xadrez linguístico – tudo resumido à palavra jogo – que permite ao escritor *buenairense* reconfigura a narrativa do século XX, já em um momento de agruras e com alguns teóricos decretando sua prematura morte.

A narrativa romanesca do século XX, após seu enfraquecimento e posterior rejuvenescida com o fantástico kafkiano, não tem mais o que narrar. Segundo Benjamin a sociedade entre guerras havia perdido sua capacidade de narrar. Assim, a plenitude da eficácia narrativa será resgatada com o realismo mágico, que recupera o *modus operandi* da narrativa romanesca e enxerta sua visão de mundo, de forma a renová-la.

Assim, a proposta latino-americana se espalha pelo mundo romanesco e suas releituras modalizações passam a se refletir nos escritores europeus. Se pensarmos na literatura urdida por José Saramago, este português, além de suas investidas nos terrenos do realismo mágico, é também, confessadamente, herdeiro de Jorge Luís Borges. Assim, Saramago produziu uma literatura que esbanja elementos borgeanos, numa espécie de solidariedade escritora em que o projeto de um tem continuidade na escrita do outro.

*O ano da morte de Ricardo Reis*, romance de Saramago escrito em 1988 é um exemplo contundente deste projeto borgeano de emaranhar realidades. Mais que isso, o livro em questão é uma espécie de emaranhado de citações e ficções, um projeto que se constrói por meio de diversas vozes

que se apresentam para compor a sinfonia romanesca labiríntica que é. Contudo, para além desta sinfonia labiríntica, este romance recupera o processo mimético de factualização de elementos/pessoas fictícias.

Voltando à sinfonia labiríntica do romance em questão, esta é composta por diversas vozes intertextuais. A primeira delas, não poderia deixar de ser, é a de Fernando Pessoa, criador do heterônimo Ricardo Reis, um poeta clássico pagão. A narrativa gira em torno desta personagem reconstruída em cima de uma primeira criação. Assim, o romance inicia-se com o retorno de Ricardo Reis a Lisboa em 1936. O poeta, com seu característico alheamento, é um “homem sossegado, alguém que se sentou na margem do rio a ver passar o que o rio leva, talvez à espera de se ver passar a si próprio na corrente” (SARAMAGO, 1998, p. 296), demonstrando ser “espectador do espetáculo do mundo, sábio se isso for sabedoria, alheio e indiferente por educação e atitude, mas trêmulo porque uma simples nuvem passou” (SARAMAGO, 1998, p. 87).

Para além de Pessoa, Ricardo Reis e Camões, Saramago promoverá em seu livro a presença de diversos escritores, tais como Camilo Pessanha, Eça de Queirós, Álvaro de Campos, Alberto Caeiro, Almeida Garrett e, invariavelmente, Jorge Luís Borges. A presença do argentino se dá logo no início do romance. Este se inicia com a volta de Ricardo Reis do Brasil para Portugal em uma viagem marítima a bordo do irlandês Highland Brigade. Como forma de entretenimento, Ricardo Reis resolve ler o livro *The god of the labyrinth*, do escritor, também irlandês, Herbert Quain. Contudo, por conta do insucesso de sua leitura em alto mar, Reis resolve carregar o livro consigo como uma “deslembança” (SARAMAGO, 1998, p. 19) da Biblioteca do navio com o intuito de ler o livro até o fim. Dessa forma, o livro de Quain acompanhará a personagem por toda a narrativa.

*The god of the labyrinth* e seu escritor são, na verdade, produtos imaginários da *mimese* renovadora de Jorge Luís Borges. Tanto Herbert Quain quanto seu livro estão presentes no conto “Exame da obra de Herbert Quain”, integrante do livro *Ficções* do escritor argentino. Neste conto, o narrador borgeano realiza uma crítica à obra ficcional de Herbert Quain. Nesta, há o destaque de *The god of labyrinth*, o primeiro livro do autor em análise: “Declarei que se trata de um romance policial, *The god of the labyrinth*; posso acrescentar que o editor ofereceu-o à venda nos últimos dias de novembro de 1933” (BORGES, 1972, p. 77).

Insatisfeito com a descrição minuciosa em relação à obra de Quain, o narrador informa que o escritor irlandês morreu e, para confirmar

veridicamente sua afirmação, comenta as notas sobre a morte de Quain nas colunas necrológicas dos Suplementos Literários Times e Spectator. Por fim, o narrador lamenta sua impossibilidade de reler *The god of the labyrinth* por tê-lo “(...) emprestado a uma dama, irreversivelmente (...)” (BORGES, 1972, p. 78), mas afirma se tratar de um romance de natureza policial. Por ter lido já a sete anos passados, o narrador não nos conta o enredo do livro, mas esclarece o leitor de que o plano do livro é pobre:

Há um indecifrável assassinato nas páginas iniciais, uma lenta discussão nas intermédias, uma solução nas últimas. Já esclareci o enigma, há um parágrafo longo e retrospectivo que contém esta frase: Todos acreditam que o encontro dos jogadores de xadrez fora casual. Esta frase deixa entender que a solução é errônea. O leitor, inquieto, revisa os capítulos concernentes e descobre outra solução, que é a verdadeira. O leitor deste livro singular é mais perspicaz que o detetive (BORGES, 1972, p. 78).

Destas pequenas informações do conto, é possível depreendermos que Saramago se valerá de certos lugares comuns do texto borgeano para compor seu *O ano da Morte de Ricardo Reis*. Ao conceber a possibilidade de Ricardo Reis ler um exemplar do livro de Quain, o autor português Saramago dá continuidade à ficção borgeana, integra-a ao pacto lúdico de seu livro em exercício. Ricardo Reis é uma personagem em dupla ficcionalização: sua existência material é criada por Pessoa e, ao retomar a personagem pessoana, Saramago re-imagina Ricardo Reis de forma a usá-lo para compor seu romance. Ao colocar uma personagem em segundo grau de ficcionalização a ler um romance policial inexistente, de um ser que – tal como Reis – foi apresentado como real, mas não o é, a narrativa se deflagra como “alta invenção” (BORGES, 1972, p. 83), que continua na figura de Reis a qualidade literária expressa pelo narrador de Borges sobre Quain.

O escritor português retoma o processo de criação de Borges, homenageia o mesmo ao inserir e dar vida a uma sua personagem, e se apropria do processo mimético de criar algo ficcional imprimindo ao mesmo alta carga de elementos reais que acabam por plantá-lo no factual.

Contudo, este processo de criação que adventa o sujeito inexistente configura algumas regras narrativas. Dessa forma, por mais que tente, Ricardo Reis não consegue ler o romance de Quain, mas é sempre vencido pelo sono. Assim, a leitura ficcional não evolui e, como um enigma que não é capaz de ser decifrado, o leitor real precisará de inventar a história do livro de Quain. Realiza-se, pelo processo ficcional, a profecia borgeana de que o



“(...) leitor desse livro singular é mais perspicaz que o detetive” (BORGES, 1972, p. 78).

O jogo entre a leitura do romance de Saramago e a leitura do romance de Quain lido por Ricardo Reis, mas com trama narrativa inventariada pelo leitor estabelece um processo de construção *mise en abîme*, em que o tema borgeano do labirinto é retomado:

É seu título *The god of the labyrinth*, de Herbert Quain, irlandês, também, por não singular coincidência, mas nome, esse sim, é singularíssimo, pois sem máximo erro de pronúncia se poderia ler, Quem, repare-se, Quain, Quem, escritor que só não é desconhecido porque alguém o achou no Highland Brigade, agora, se lá estava em único exemplar, nem isso, razão maior para perguntarmos nós, Quem (SARAMAGO, 1998, p. 19-20).

O primeiro labirinto estabelecido no trecho em questão se dá por meio do jogo linguístico estabelecido entre o nome – Quain – e o pronome – quem –, que embaralha o leitor e o sua percepção. Mesmo sendo diferenciados pela escrita, Quain e quem se confundem no sentido textual, estabelecendo relações de semelhança (e/ou diferenças) e caracterizando o texto como trama, jogo que está dentro do jogo, de forma cada vez mais profunda. Dessa forma, o leitor do romance saramaguiano se questiona constantemente sobre como sair – isso se existirem saídas – para este jogo labiríntico instaurado pela *mise en abîme*.

Outro labirinto se apresenta na questão do romance que ficcionaliza a vida de uma figura ficcional que lê um livro de um outro ser ficcional, num novo processo *mise en abîme* que, somado ao primeiro, envereda o leitor para dentro da trama narrativa e o desconcerta no seu processo de estabelecimento relações de semelhança e diferenças. Este desconcerto labiríntico caracteriza, novamente, a narrativa enquanto trama, jogo do jogo do jogo. Um processo de eterno labirinto mitológico em que só o uso do fio de Ariadne – a aceitação da ficção enquanto realidade – que permite a “resolução”<sup>1</sup> do problema. A continuação da leitura do romance em suas primeiras páginas desvela o jogo irônico em que o real é constantemente afetado e descreditado pelo ficcional, que se faz, a cada linha, mais verdadeiro:

---

1 | A necessidade de colocar resolução entre aspas advém do fato de que, em verdade, nem Saramago e nem qualquer outro bom escritor literário propõe soluções plenas e específicas, mas mantém sempre sua obra em um processo de abertura, no qual a renovação via leitura é que permitirá sua temporária resolução.

O tédio da viagem e a sugestão do título o tinham atraído, um labirinto com um deus, que deus seria, que labirinto era, que deus labirintico, e afinal saíra-lhe um simples romance policial, uma vulgar história de assassinio e investigação, o criminoso, a vítima, se pelo contrário não preexiste a vítima ao criminoso, e finalmente o detective, todos três cúmplices da morte, em verdade vos direi que o leitor de romances policiais é o único e real sobrevivente da história que estiver lendo, se não é como sobrevivente único e real que todo o leitor lê toda a história (SARAMAGO, 1998, p. 20).

O fascínio despertado pelo título em Ricardo Reis mimetiza o jogo de leitura, tão comum a Borges e posto como signo primevo no romance de Saramago. Este jogo é reforçado por meio da questão da lembrança de Ricardo Reis. O narrador, em suas “investidas” para com o leitor, vai afirmar que “só os olhos da lembrança podem ser agudos como os do gavião” (SARAMAGO, 1998, p. 30). É justamente este olhar agudo, perspicaz que Ricardo Reis demonstra não ter:

(...) abriu mais uma vez *The god of the labyrinth*, ia ler a partir da marca que deixara, mas não havia sentido para ligar com as palavras, então percebeu que não se lembrava do que o livro contara até ali, voltou ao princípio, recomeçou (SARAMAGO, 1998, p. 404).

Assim, se as lembranças são os produtos de uma experiência vivida, Reis não as vive ou, se as vive, esquece. Dessa forma, tal qual Herbert Quain é um escritor em busca de uma obra consistente, que expresse felicidades que “(...) pode ministrar a literatura, a mais alta era a invenção” (BORGES, 1972, p. 83), o heterônimo de Pessoa é um sujeito em busca de um sentido, mesmo sem saber disso. Como Quain, que buscava produzir uma literatura inexistente, Reis vive uma aventura em busca de si mesmo, um eu inexistente. Assim, no final do romance, ao tomar consciência de que de fato não existe, Ricardo Reis vai embora com Fernando Pessoa e leva *The god of the labyrinth* consigo, mesmo sabendo que não poderá lê-lo. Dessa forma, as instâncias ficcionais permanecem juntas.

A literatura borgeana revisitada pelo romance, em certa proporção, constitui uma espécie de deambulação do personagem Ricardo Reis por expoentes da literatura universal. Mas, como bom escritor contemporâneo, Saramago não se limita a visitar suas influências narrativas, ele resgata a tradição por meio de um viés irônico, distanciado, reavendo, mas também relendo, reescrevendo, repensando e questionando.

## Conclusões

Para além das questões miméticas de sobreposição de labirintos temáticos e ficcionais e resultantes da acumulação de diferentes estratos aqui ressaltadas tanto em Borges quanto em José Saramago, os escritores em questão possuem uma verve muito mais caudalosa, mas que não cabem nos limites de nossa proposta, por isso deixado de lado. Contudo, é possível concluirmos que a literatura de Saramago se revela, assim como a de Borges, como indefinida, complexa, alucinante. Os autores, por meio de suas narrativas, deflagram que seus textos não possuem soluções, mas apresentam problemas e suscitam indagações. São narrativas que, mais que contar, exprimem o ser e suas diversas possibilidades. Assim, os escritores em questão podem ser considerados grandes pais da literatura, pois não só interpretam, mas recriam de forma a interferir no mundo. Assim, deixam a sua interpretação mimética por meio da palavra, nesse exercício de recriação denominado literatura.

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Eudoro de Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

# A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTO *EL OJO SILVA* DE ROBERTO BOLAÑO

*Norma Sulei de Araújo Menezes*

O que se pretende apresentar nesta comunicação intitulada “A representação da violência no conto *El Ojo Silva*, de Roberto Bolaño” são, ainda, ideias preliminares do projeto de pesquisa que desenvolverei para o Mestrado em Literatura de Língua Espanhola, a realizar-se na Universidade Federal da Bahia. O autor escolhido para objeto da referida pesquisa é Roberto Bolaño, escritor chileno, cuja obra ainda é pouco estudada no Brasil. Por ora, centralizarei minha análise no conto *El Ojo Silva*, identificando as várias representações da violência no referido texto.

Roberto Bolaño inicia o conto situando as personagens da narrativa: narrador e personagem principal em um contexto histórico real, a ditadura do Chile, ambos são chilenos nascidos nos anos de 1950, exilados e errantes pelo mundo. Nesse sentido, para falar da sua geração, o autor aborda principalmente como temas o exílio e a homossexualidade, que resvalam na religião e na violência à qual está subjugado o latino americano.

Lo que son las cosas, Mauricio Silva, llamado el Ojo, siempre intentó escapar de la violencia aun a riesgo de ser considerado un cobarde, pero de la violencia, de la verdadera violencia, no se puede escapar, al menos no nosotros, los nacidos en Latinoamérica en la década del cincuenta, los que rondábamos los veinte años cuando murió Salvador Allende . (BOLAÑO, 2001, p. 5)

A citação aponta para duas perspectivas da violência a que se refere repetidamente Bolaño: a violência como parte integrante da geração a que pertence o autor e da violência como um elemento inexorável. No

conto, o autor traz à tona a violência sofrida pelas pessoas que estão à margem, principalmente os homossexuais, os exilados e as crianças, violência essa que não se restringe ao Chile ou América Latina, passando principalmente pelos lugares onde a personagem esteve. “*Esa noche me confesó que era homosexual, tal como propagaban los exiliados, y que se iba de México*” BOLAÑO (2001, p. 6).

Portanto, a violência pode ser entendida como algo real, intrínseco, podendo ser sensorial, física e ou psicológica, embora possam parecer distintas, elas estão diretamente relacionadas, pois, geralmente uma dor desencadeia a outra.

Una tarde lo invitaron a tener relación carnal con una de las putas. Se negó educadamente. El chulo comprendió en el acto que el Ojo era homosexual y a la noche siguiente lo llevó a un burdel de jóvenes maricas. Esa noche el Ojo enfermó. (BOLAÑO, 2001, p.9)

A partir de um contexto histórico relevante para a América Latina, a ditadura, especificamente a chilena, o autor questiona a luta dos simpatizantes da esquerda ao mesmo tempo em que faz uma crítica a não romantização da mesma. Ou seja, Bolaño questiona a diferença entre a esquerda e a direita no que diz respeito às maneiras de pensar, isto é, apesar de ideologias distintas, no fundo elas tinham algo em comum.

Por aquellos días se decía que el Ojo Silva era homosexual. Quiero decir: en los círculos de exiliados chilenos corría ese rumor, en parte como manifestación de maledicencia y en parte como un nuevo chisme que alimentaba la vida más bien aburrida de los exiliados, gente de izquierda que pensaba, al menos de cintura para abajo, exactamente igual que la gente de derecha que en aquel tiempo se enseñoreaba de Chile. (BOLAÑO, 2001, p.6)

Cabe, aqui, apontar que a relação entre as crianças chilenas e as indianas, está particularmente, no fato de ambas conviverem diretamente com a violência, seja pela conjuntura do regime ditatorial no Chile ou pela questão religiosa na Índia. As crianças chilenas sofrem as consequências do regime ditatorial, enquanto que as crianças indianas são vítimas de uma violência brutal em nome da religião, visto que, em algumas partes da Índia é pública a prática de oferecer um garoto a uma divindade, o qual é submetido à castração em nome de um deus. Sendo assim, é possível identificar no conto uma correlação entre a religião e a violência. “*Es costumbre en algunas*

*partes de la India, me dijo el Ojo mirando el suelo, ofrecer un niño a una deidad cuyo nombre no recuerdo” Bolaño (2001, p.9).*

Ofrecen un niño a ese dios, retomó su historia tras escrutar la plaza en penumbras, como si temiera la cercanía de un desconocido, y durante un tiempo que no sé mensurar el niño encarna al dios. Puede ser una semana, lo que dure la procesión, un mes, un año, no lo sé. Se trata de una fiesta bárbara, prohibida por las leyes de la república india, pero que se sigue celebrando. (BOLAÑO, 2001, p.9)

Así que salieron de aquella casa y caminaron por calles estrechas e infectas hasta llegar a una casa cuya fachada era pequeña pero cuyo interior era un laberinto de pasillos, habitaciones minúsculas y sombras de las que sobresalía, de tanto en tanto, un altar o un oratorio. (BOLAÑO, 2001, p.9)

Merece ser realçado outro aspecto que aparece no conto relacionado ao Chile e a Índia. Refiro-me à associação direta entre homossexualismo e violência, a personagem principal sofreu discriminação dos exilados por conta da sua opção sexual, visto que, a ‘gente de esquerda’ o marginalizava, “*gente de izquierda que pensaba, al menos de cintura para abajo*”, Bolaño (2001, p.6), ou seja, os de esquerda tinham exatamente o mesmo ponto de vista da ‘gente de direita’ no tocante a homossexualidade. E na Índia o costume de castração dos meninos totalmente relacionado a violência como mencionado anteriormente.

Destaco também a mistura de memória e sonhos no desenrolar da narrativa, no entanto, essa memória é cheia de incertezas, já que em alguns momentos o narrador titubeia, não tem certeza se realmente aconteceu da maneira como ele recorda.

Con el paso del tiempo empecé a olvidar hasta su rostro, aunque siempre persistió en mi memoria una forma de acercarse, un estar, una forma de opinar desde cierta distancia y desde cierta tristeza nada enfática que asociaba con el Ojo Silva, un Ojo Silva que ya no tenía rostro o que había adquirido un rostro de sombras, pero que aún mantenía lo esencial, la memoria de su movimiento, una entidad casi abstracta pero en donde no cabía la quietud. (BOLAÑO, 2001, p.7)

El Ojo seguía sentado en el banco y sus ojos me miraban y luego miraban el suelo o a los lados, los árboles enormes de la pequeña plaza berlinesa y las sombras que lo rodeaban a él con más intensidad (eso creí entonces) que a mí. (BOLAÑO, 2001, p.7)

O conto *El Ojo Silva* é uma narrativa que mexe com nossos sentimentos, pois, o tema da violência como dito anteriormente, permeia o texto de maneira implícita e/ou explícita, visto que, ao abordar temáticas como o exílio, a religião e a política o autor nos faz reconhecer o quão presentes estes estão em nosso dia a dia, onde quer que estejamos, tal qual a personagem principal que se depara com a violência em todas as partes onde passou, seja na Europa ou na América Latina, centro ou periferia. Apesar disso, o narrador descreve poeticamente e com delicadeza *El Ojo Silva*:

un Ojo Silva que ya no tenía rostro o que había adquirido un rostro de sombras, pero que aún mantenía lo esencial, la memoria de su movimiento, una entidad casi abstracta pero en donde no cabía la quietud. (BOLAÑO, 2001, p.7)

Para encerrar, retomo que meu objetivo nessa análise foi apontar como a violência se apresenta nos temas abordados no conto de Bolaño: política, homossexualismo e religião, consolidando a citação do autor “*de la violencia, de la verdadera violencia, no se puede escapar, al menos no nosotros, los nacidos en Latinoamérica*” Bolaño (2001, p. 5). Como exposto anteriormente, este trabalho é apenas um estudo preliminar de uma pesquisa que será desenvolvida para um projeto de mestrado em Literatura de Língua Espanhola na Universidade Federal da Bahia, portanto, os resultados só serão observados posteriormente, à medida que a análise for aprofundada.

## EL DILEMA DE LA MODERNIDAD EN LA OBRA DE VALLE-INCLÁN

*Raquel da Silva Ortega*

El presente estudio tiene por objetivo presentar el dilema de la modernidad evidente en la obra del escritor español Ramón María del Valle-Inclán (1866-1936). El autor publica su primera novela, *Femeninas*, en 1895. En aquel momento, Europa pasaba por un intenso proceso social e intelectual llamado crisis de fin de siglo. Este concepto, según Hans Hinterhäuser (1997, p. 39), hacía referencia a las sensaciones asociadas al contexto histórico del siglo que se encerraba: la conciencia de la decadencia de la sociedad, junto al pesimismo y a la angustia de la expectativa de una catástrofe mundial, sentimientos que suelen ocurrir en los fines de siglo.

La sensación de estar viviendo un momento de decadencia se extendió por toda Europa, adoptando características y temáticas distintas a cada país. La España de fines del siglo XIX pasaba por un conturbado momento político. Entre los diversos problemas, lo que causa más impacto es la pérdida definitiva de las últimas colonias ultramarinas. Estados Unidos, que empezaba a establecerse como potencia y practicaba una política económica proteccionista a través del dominio de los mercados internacionales, fija su interés en las últimas colonias españolas en América y en Asia. España entonces se ve en medio de un conflicto para intentar defender, inútilmente, su territorio ultramarino. Sin embargo, sus flotas son destruidas por la marina norteamericana tanto en Cuba como en Filipinas en 1898. En aquel mismo año, el país también firma el Tratado de París, con el cual concede la independencia de Cuba y entrega el dominio de las islas de Puerto Rico, Guam y Filipinas a Estados Unidos.



La pérdida de las últimas colonias en América genera gran insatisfacción en el país y hace surgir un deseo de reforma en todos los ámbitos del país. Según Rafael Barrett, escritor español y amigo personal de Valle-Inclán, la España de fines de siglo XIX es un país enfermo, que va en debacle debido a su decadencia política (para el autor tanto la monarquía como el intento de república fracasan), al clero y a las fuerzas armadas, estas últimas responsables por las derrotas en los conflictos coloniales (CORRAL, 1994, p. 89).

Al mismo tiempo, el mundo seguía las transformaciones causadas por la industrialización y discutía los cambios generados por la modernidad. Las transformaciones estructurales sufridas con su advenimiento ocurrieron en dos puntos. En primer lugar, hubo una fragmentación de los aspectos culturales de clase, género, religión, raza y nacionalidad que antes ubicaban con seguridad el lugar y el papel del individuo en la sociedad y en el mundo. A la vez, las identidades personales se transforman, lo que inestabiliza la idea que los individuos tienen de sí mismo como sujetos completos, omniscientes. Esta pérdida de sentido personal, de saber con seguridad quiénes somos y cual es nuestro papel en el mundo consiste en lo que Stuart Hall define como desplazamiento o descentramiento del sujeto (2000, p XX). La crisis de identidad será entonces un desplazamiento duplo: el desplazamiento del individuo en la sociedad y en relación a sí mismo.

La fragmentación de las identidades personales y sociales empieza con el advenimiento de la industrialización y de los descubrimientos de la ciencia y de la tecnología, que aceleran el ritmo de vida, creando nuevos ambientes y destruyendo los antiguos. Lo que se creía como fijo, definitivo, todas las instituciones profesionales, sociales, familiares, religiosas, se pierden en la atmosfera moderna. Con la llegada de las fábricas, las funciones desarrolladas por las personas pierden sentido. La noción de individuo se esfuma y se empieza a tratar a las personas como masa, las relaciones ya no son individuales sino globales, genéricas. El hombre moderno ya no es un ser único sino una pieza en el gran engranaje que el mundo moderno se transformó. Además del individuo, la ruptura con el antiguo también afecta el paisaje, que deja de ser bucólico y pintoresco para enseñar los ladrillos de las fábricas, el asfalto de las calles y el humo de las chimeneas, entre otras cosas.

Para completar el cuadro, la humanidad moderna se encuentra delante de una total ausencia de valores que, así como la identidad y el paisaje, también se pierden delante de los nuevos tiempos. En medio a tantas

pérdidas, el hombre moderno se encuentra sin rumbo, puesto que lo que él conocía ya no existe más y de este modo no tiene control de su existencia.

En su libro *Tudo que é sólido desmancha no ar*, Marshall Berman afirma que

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz. (BERMAN, 1993, p.13)

Para el autor, el proceso de la modernidad está basado en la experiencia: la experiencia del hombre con el tiempo y con el espacio, con sí mismo, con los demás y con las nuevas posibilidades que la modernidad ofrece. Como estas categorías están en constante cambio, la experimentación del individuo con el espacio y el tiempo será continua, generando constantes transformaciones en el comportamiento humano y consecuentemente, en el pensamiento ideológico y artístico. En otras palabras, la pérdida de parámetros preestablecidos genera nuevas posibilidades de pensamiento: “*A moderna humanidade se vê em meio a uma enorme ausência e vazio de valores, mas, ao mesmo tempo, em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades.*” (Id, p. 21). Al vivir dichas experiencias, el individuo se insiere en el proceso de la modernidad.

Berman afirma que los grandes modernistas del siglo XIX e inicio del XX combatían las transformaciones de este nuevo puesto que creían que la sociedad se convirtió en una cárcel, algo no reconocible, traicionero y que la gente pasó a vivir sin libertad de pensamiento, de expresión, sin identidad y sin valores. En otras palabras, la humanidad no estaba constituida de personas sino de máquinas, lo que convierte el comportamiento humano en reproducciones mecánicas. Esta pérdida de parámetros preestablecidos ultrapasó las relaciones humanas y llegó a la producción artística. Para Berman, una de las principales características de la producción artística de la modernidad es la parodia del pasado, que consiste en buscar hechos históricos, una vez que se considera que estos guardan verdades desconocidas que podrán facilitar el entendimiento de los sucesos modernos. Al rescatarlos, los pensadores de la modernidad no los representaba de manera fiel a los

registros históricos sino los reelaboraba, presentando su interpretación del pasado y brindando a sus escritos un significado idealizado.

Las ideas de Berman nos ayudan a entender mejor los temas recurrentes en la producción artística del final del siglo – búsqueda de identidad, decadencia de la sociedad, valoración del paisaje no urbano – que también inciden en la producción literaria española. De este modo, vemos que la producción artística de Valle-Inclán no responde solamente a la situación interna de España, sino también a cuestiones mucho más amplias y universales.

Valle-Inclán afirmaba que un escritor tenía tres maneras de abordar un personaje: de rodillas, mirándolos de abajo hacia arriba en una actitud de contemplación, como lo hizo Homero con sus héroes; cara a cara, en una posición de igualdad, como lo hizo Shakespeare con sus personajes y, por último, de arriba hacia abajo, en una actitud de superioridad, como lo hizo Cervantes (DÍAZ-PLAJA, 1965, p. 175). Estos tres posicionamientos están presentes a lo largo de toda la obra de Valle-Inclán, asomando con intensidad distinta en diferentes momentos de la producción del autor. En sus primeras obras Valle-Inclán prioriza la mirada contemplativa, lo que lo acerca a los escritores de la Generación del 98 y del Modernismo. El paisaje recurrente de este período es una idealización de su Galicia natal. Valle adapta sus recuerdos a sus objetivos estilísticos y de esta manera, el paisaje adquiere matices de misterio, primitivismo y sensualidad:

Las almas en pena, los duendes, las pastoras de romance; los viejos señores, mayorazgos aristócratas, con gestos de cronicón de viejo latín; las abuelas aldeanas con aspavientos católicos supersticiosos que recuerdan las peregrinaciones compostelanas, viven al lado de pálidas mujeres d'annunzianescas que acarician con perversidad de lujurias hábiles, como diabólicas pecadoras de D'Aurevilly, o buscan refinadas crueldades gozosas que recuerdan al conde de Lautrémont. (Id, p. 129)

*Femeninas*, su primer novela, como ya queda evidente en el título, presenta únicamente personajes femeninas, aunque esto será una elección estilística que se extenderá por casi todos sus primeros escritos (CHABÁS, 1952, p. 127). Son mujeres de edades, motivaciones y clases sociales distintas, pero casi siempre unidas por el mismo sentimiento: la angustia. Sin embargo, la obra más relevante del período inicial presenta un personaje masculino. En las Sonatas, Valle-Inclán presenta las memorias del Marqués de Bradomín, que Sender (1965, p. 41) afirma ser el *alter ego* del autor en cuatro novelas:

*Sonata de Otoño* (1901), *Sonata de Estío* (1903), *Sonata de Primavera* (1904) e *Sonata de Inverno* (1905). Cada estación del año representa, de manera simbólica, una etapa en la vida del Marqués: la primavera es la juventud, el estío la madurez, el otoño la decadencia y el invierno el período que antecede la muerte (*Id*, p. 47). Aún de acuerdo con Chabás, (*op. cit.*, p.131), en las Sonatas encontramos dos valores fundamentales de la escritura de Valle-Inclán. El primero es la fantasía que surge en forma de recuerdo. Como los textos narran las memorias del Marqués, Valle-Inclán evoca y recrea los hechos, no como están registrados por la historiografía sino moldeados por su memoria. La retomada de hechos del pasado es el segundo valor al cual se refiere Chabás, que afirma que dicha retomada constante del pasado hace que este esté siempre presente en la memoria del pueblo.

En las Sonatas, Valle-Inclán exalta la sociedad española pero no como elogio sino para evidenciar su decadencia, como afirma Sender:

La España de las Sonatas es una España decadente a la que ningún autor se había referido antes de Valle-Inclán sino en aire de mofa y burla. (...) Valle-Inclán ha sido el primero a usar el acento rapsódico y reflejarla con el respeto del que escribe sobre su propia atmósfera y su propio mundo. Cree en él con una fe no política ni social ni mucho menos nobiliaria sino de artista. (*Id*, p. 86)

De acuerdo con Sender, Valle-Inclán representa la sociedad burguesa española a través de una visión deformada e irónica (lo que ya configuraba una anticipación del esperpento). Él no podía entender, en el contexto de final de siglo en el que vivía, preocupaciones como honor, cultura, amor y justicia, típicas del Romanticismo. Por su crítica a la sociedad española, en especial a la burguesía, Sender afirma que Valle-Inclán es un autor de fin de siglo puesto que presenta en su obra las principales características de este grupo: la crítica a la sociedad y el rescate de la temática medieval.

No hay duda de que el poeta era en el fondo un castellano, es decir un castrense pero con esto queremos decir que en su alma vivían y anidaban las viejas virtudes del medievo español. No se trata de resabios aristocráticos ni muchos menos de esnobismo porque Valle-Inclán escarnece y deprecia a la aristocracia de nuestros días, pero es un noble rezagado que le gusta de levantar la bandera del espiritualismo y del idealismo feudal de otros tiempos. (*Id*, p. 82)

El tema feudal, es decir, la búsqueda por la verdadera historia española, también está presente en la novela *Flor de Santidad*, donde Valle-Inclán cuenta, utilizando un relato de tonos místicos, legendarios, la historia

del nacimiento de otro mito (el hijo de Ádega, personaje principal, con el Peregrino). Para Sender,

Es Flor de Santidad un producto primitivo nacido del culto instintivo o atávico de los mitos más elementares en un tiempo y país donde los hombres no se han liberado aún de la esclavitud a la necesidad. (Id, p. 99)

Mientras que en las *Sonatas* Valle-Inclán critica a la sociedad exaltándola hasta llegar al punto en el cual su decadencia se vuelve evidente (y por eso Sender afirma que las *Sonatas* se acercan a las tragedias griegas, p. 97), en *Flor de Santidad* la crítica consiste en la exposición de la desgracia y de la infelicidad del pueblo español, representado por personajes arquetípicos como mendigos, ciegos, pordioseros, es decir, todo tipo de persona desamparada socialmente. La violencia humana, la vida aislada en el campo, los elementos satánicos, los problemas económicos están representados al lado de elementos mágicos, como la aparición del demonio y de brujas, la astrología, que junto con la retomada del pasado hace que asome un tono de “milagrería cristiana” típico de las leyendas. Las pocas marcas temporales de *Flor de Santidad* dificultan la ubicación en el tiempo de la historia, pero aún así remiten al primitivismo de los siglos XIII/XVI, como si estos tiempos aún tuvieran reminiscencias en el imaginario español, lo que también podemos considerar como característica de la generación del 98 (Id, p. 110).

Con la misma técnica que escribe sus narraciones con tono legendario, Valle-Inclán escribe novelas que tienen como telón de fondo las guerras carlistas<sup>1</sup>. La trilogía *La Guerra Carlista*, escrita entre 1908 y 1909, forma parte del período de transición entre sus primeros escritos, más próximos al modernismo y a la generación del 98 y la escrita esperpéntica. También forma parte de una serie de textos donde podemos ver que Valle-Inclán aborda a sus personajes cara a cara, una de las maneras propuestas por el escritor para abordar a los personajes. En esta, Valle-Inclán presenta el conflicto entre la exaltación heroica de los personajes históricos del carlismo y la denuncia de los abusos cometidos durante la guerra. En esta narrativa, el autor enfoca la acción en las orillas: aunque haya una aparición

---

1 | En 1830 nace Isabel, única hija del rey Fernando VII y de su cuarta mujer, María Cristina de Nápoles. En aquella época la sucesión femenina al trono estaba prohibida, así que para que Isabel pudiera heredar el trono el rey Fernando VII revoca la ley de prohibición. Sin embargo, después de su muerte, su hermano Carlos no reconoce a su sobrina como heredera del trono y se autoproclama rey, lo que genera una guerra civil que persiste hasta el año de 1860 (ROLDÁN, 1989, p.99).

rápida del infante Carlos, los personajes son siempre secundarios y la acción ocurre siempre lejos de los centros de conflicto. En estos textos ya podemos ver algunos elementos esperpénticos, pero los mismos solo aparecen en su máxima expresión en la siguiente trilogía sobre el carlismo, *El Ruedo Ibérico*. En esta obra, escrita entre 1927 y 1932, Valle-Inclán presenta una visión totalmente deformada y grotesca de la corte de Isabel II. El autor opta por suprimir totalmente la acción, enfatizando los personajes y el comportamiento humano, creando de esta manera la sensación de que nada ocurre pero que hay algo que está por ocurrir, es decir, la falta de acción antecede algún evento transformador.

Al tratar sobre el carlismo, una vez más Valle no escribe sobre el hecho histórico que está registrado de manera oficial sino mediante la evocación de sus recuerdos, de un pasado imaginado, lo que podemos considerar como una alteración de la realidad. Para acentuar todavía más esta alteración, Valle-Inclán une temas opuestos, presentando lado a lado la aristocracia y la miseria, el erotismo y el pietismo, la simplicidad y las formas elaboradas, por lo que Chabás afirma que el paso de la escritura de leyenda para la escritura de alteración de la realidad es el inicio de la escritura deformadora, puesto que a través de las novelas sobre las guerras carlistas podemos anticipar su escritura esperpéntica (*op. cit.*, p. 136). Más que un cambio de abordaje, el esperpento anuncia un cambio estético. Persiste el descontentamiento con los temas nacionales, sin embargo, la forma y el sentido pasan a estar deformados. La deformación del sentido es más sutil mientras que los matices cómicos y trágicos son exagerados al extremo, llegando al grotesco. Por otro lado, la deformación de la forma es más evidente, principalmente en las figuras humanas, que de tan deformadas llegan al punto de ser desfiguradas. Tanto la deformación del sentido como la de la forma se da mediante la deformación del lenguaje (*Id*, P. 141). Con el esperpento, es decir, con las deformaciones sucesivas de la forma, del sentido y del lenguaje, Valle-Inclán presenta los aspectos más oscuros de la vida española y los personajes grotescos de estos escritos son, de acuerdo con Chabás, héroes clásicos (*op. cit.*, p. 145): el amante enfurecido de celos, la adúltera, el incestuoso, el ciego escritor, entre otros, están exagerados hasta el punto de la deformación.

En suma, podemos decir que la obra de Valle-Inclán está íntimamente relacionada con las cuestiones de España a fines del siglo XIX. Sin embargo, no se relaciona solamente a las cuestiones nacionales inmediatas, sino a algo mucho más transcendente: al proceso de la modernidad, lo que nos impide

clasificarlo como un escritor modernista o de la generación del 98, puesto que tenía una escritura mucho más amplia y universal que la de ellos. En sus obras, percibimos claramente los dilemas enfrentados por el hombre moderno, principalmente, el sentido de vivir en una sociedad decadente. Esto se da no solamente en las temáticas abordadas sino también en la manera de escribir. Para retratar la deformación de la sociedad moderna, Valle-Inclán crea una manera de escribir, deformada y deformadora: el esperpento. Al lo largo de su obra, vemos como la crítica a la modernidad va evolucionando al mismo tiempo en que evoluciona su escritura, desde los primeros escritos más cercanos a la generación del 98, pasando por los del período de transición hasta llegar a los de la crítica política evidente, con el esperpento en su máxima expresión.

### Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHABÁS, Juan. *Literatura Española Contemporánea: 1898-1950*. La Habana: Cultural, 1952.
- CORRAL, Francisco. *El pensamiento cautivo de Rafael Barret: Crisis de fin de siglo, juventud del 98 y anarquismo*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- DÍAZ-PLAJA, Guillermo. *Las Estéticas de Valle-Inclán*. Madrid: Gredos, 1965.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HINTERHAÜSER, Hans. "Valle-Inclán, autor de fin de siglo". In: IGLESIAS FEIJOO, Luis et alli (ed.). *Valle-Inclán y el Fin de Siglo*. Congreso Internacional, 23-28 de octubre, 1995, Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1997.
- MAINER, José-Carlos (dir.). *Historia de la literatura española: Modernidad y nacionalismo (1900-1939)*. Madrid: Crítica, 2010 (v.6).

ORTEGA, R. S. *Modernidade e Religião em Flor de Santidad, de Ramón del Valle-Inclán*. 2004. 121 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Neolatinas, 2004.

ROLDÁN, José Manuel. *Historia de España*. Madrid: Edelsa, 1989.

SENDER, Ramón J. *Valle-Inclán y la dificultad de la tragedia*. Madrid: Gredos, 1965.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VALLE-INCLÁN, Ramón Maria del. *El Ruedo Ibérico I. La corte de los milagros*. Madrid: Espasa-Calpe, 1986.

\_\_\_\_\_. *El Ruedo Ibérico II. Viva mi dueño*. Madrid: Espasa-Calpe, 1993.

\_\_\_\_\_. *El Ruedo Ibérico III. Baza de espadas/Fin de un revolucionario*. Madrid: Espasa-Calpe, 2002.

\_\_\_\_\_. *Femeninas / Epitalamio*. Madrid: Espasa-Calpe, 1978.

\_\_\_\_\_. *Flor de Santidad / La Media Noche*. Madrid: Espasa-Calpe, 2002.

\_\_\_\_\_. *La Guerra Carlista I. Los cruzados de la causa*. Madrid: Espasa-Calpe, 1993.

\_\_\_\_\_. *La Guerra Carlista II. El resplandor de la hoguera*. Madrid: Espasa-Calpe, 1993.

\_\_\_\_\_. *La Guerra Carlista III. Gerifaltes de antaño*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.



# FERRABRÁS DE ALEXANDRIA: A PRESENÇA DA PERSONAGEM DO ROMANCE DE CAVALARIA NO TAMBOR DE MINA MARANHENSE.

Regina Célia de Lima e Silva

## Introdução

A presente comunicação faz parte de minha tese de doutorado em Literatura e que se encontra em elaboração. A tese aborda o tema de uma narrativa bastante difundida no Brasil até o início do século XX e que repercute até hoje no nosso imaginário através de representações festivas relacionadas muitas vezes às religiões de origem africana e ao catolicismo popular. *História de Carlos Magno e dos doze pares de França* é o nome dessa narrativa surgida na idade média e trazida pelas mãos dos navegadores em suas cargas junto com outros objetos, às vezes escrita em *pliegos sueltos* ou em prosa, em impressões baratas ou em livros mais elaborados. Importante é que ela percorreu nossas terras e foi assimilada com maior interesse pelo sertanejo que se identificou de maneira profunda com as aventuras vividas pelos seus personagens mais importantes, como o próprio Carlos Magno, o gigante Ferrabrás, sua irmã Floripes e alguns dos pares de França. Minha pesquisa nasce de meu interesse em entender a relação que existe entre essa narrativa e uma religião chamada de Tambor de Mina. Religião que se destaca no Maranhão e no Pará, tem como peculiaridade a mistura de tradições culturais africanas, indígenas e europeias representadas por deidades que carregam marcas destas tradições em sua maneira de expressar-se, vestir-se e agir nos momentos de festas ou de culto.

Foi ao assistir ao documentário intitulado *A descoberta da Amazônia pelos turcos encantados* que comecei a pensar nas relações entre religião do Tambor de Mina e as personagens do livro *História de Carlos Magno e dos doze pares de França*. O documentário, que faz parte de uma série apresentada pela TV Cultura, conta a história de como o Rei Turco veio parar em terras

brasileiras com suas filhas, as princesas Mariana, Jarina e Erondina, fugindo da Guerra Santa. No caminho os navios se perdem e cruzam um portal entre-mundos. O que seria considerado um naufrágio foi entendido como encantamento, fenômeno que se dá com aqueles que não morrem, que apenas se encantam, passando a transitar entre a o mundo dos vivos e o do sobrenatural. O rei e as princesas vão assim habitar lugares da natureza, as encantarias e se tornam seres cultuados dentro da mina. É dessa maneira que se conta como foi início das conexões feitas entre a cultura europeia e a religião do Tambor de Mina.

Predominante no Maranhão e no Pará, o Tambor de Mina tem como uma de suas referências a Casa das Minas, fundada em 1840 por uma princesa africana escravizada, Nã Agotimé. Ali são cultuados *voduns*, procedentes do Reino do Daomé. A palavra mina especificamente, vem do termo negro-mina, nome dado aos escravos procedentes do Castelo de São Jorge da Mina, fortificação que servia de entreposto e mercado escravo, na região de Gana.

Ao Tambor de Mina associa-se à encantaria, que já é uma introdução de entidades não africanas como os caboclos, relacionados à cultura das regiões Norte e Nordeste do Brasil e as de fidalgos, da cultura europeia. É parte da religião que não se vincula à Casa das Minas, mas que aparece em terreiros posteriores, como a Casa de Nagô, o Terreiro do Egito e o Terreiro da Turquia.

O Terreiro da Turquia é o espaço sagrado ao qual está vinculada minha investigação, pois é nele que encontrei um laço profundo com uma narrativa que tanto influenciou nossa cultura popular. Naquele lugar não são cultuados apenas os *voduns* mina, mas os caboclos e fidalgos da encantaria, pela ligação de sua fundadora com a entidade do Rei Turco ou o conhecido gigante Ferrabrás. Tal personagem entidade, como me atrevo a chamar, dá nome à casa e foi recebido por mãe Anastácia Lúcia dos Santos em outra casa no fim do século XIX vindo a comandar posteriormente o próprio terreiro e a trabalhar com as outras. A partir do conhecimento desses fatos comecei a questionar como seria possível que as personagens da narrativa se apresentassem na mina nos momentos de culto. Ao mesmo tempo descobri que um exemplar do ivro de Carlos Magno havia sido encontrado no terreiro em posse da sucessora de mãe Anastácia. Foi assim que decidi aprofundar-me mais na pesquisa, para tentar decifrar como se construiu o imaginário dos participantes da mina e se a voz de suas zeladoras de santo seria o eixo dessa construção.

Se pensamos mais atentamente à questão do imaginário que extrapola a convivência no interior do Terreiro da Turquia, devemos lembrar que a história de Carlos Magno está entranhada em outras tradições folclóricas desde muito antes do aparecimento da mina. Representações de batalhas entre mouros e cristãos nas cheganças e cavalladas já estavam presentes no meio do povo.

Na cavallada, em especial, podemos ver a presença da princesa Floripes e dos pares de França durante a encenação. Tal tradição se origina da Península Ibérica e até hoje podemos ver eventos similares em Múrcia e Valencia. A intenção é a reafirmação da identidade nacional, além de relemburar um fato marcante que foi a Reconquista. A tradição carolíngia, que nasce na gesta medieval, nos chega mostrando um Carlos Magno vencedor, legendário, defensor da fé cristã. É uma tradição que tem papel preponderante não só no Império Germânico ou na Inglaterra, mas de acordo com pesquisadores como Menéndez Pidal, seria matéria intrinsecamente ligada à Península Ibérica, já que foi ali o cenário do mito fundador da epopeia.

Os romances de cavalaria do ciclo carolíngio tiveram extraordinária difusão na península no fim do século XV e correram o mundo em séculos posteriores. A versão espanhola da história de Carlos Magno, escrita por Nicolás de Piamonte foi de suma importância nessa divulgação e sua tradução ao português, de J. Moreira de Carvalho chegou ao Brasil para ser consumida no início do século passado. A história de Carlos Magno passou a fazer parte do cotidiano do povo, a influenciar costumes e até escritores como Guimarães Rosa. Ganha força no meio popular e junto às minorias, como as que seguem as religiões de origem africana, sendo Mãe Anastácia uma delas. A diferença é que os mouros ou turcos, que sempre perdem as batalhas contra os cristãos nas cavalladas, são aceitos nos terreiros mina como heróis valorosos. O ciclo carolíngio é revisitado no terreiro, mas representado sob um olhar diferente e o livro de Carlos Magno passa ao patamar de objeto sagrado. A presença dele no terreiro não é algo aleatório ou fruto do acaso. É um documento que não pode ser ignorado dentro do contexto da encantaria. É nesse contexto que também não se pode deixar de pensar na personagem Ferrabrás de Alexandria, o turco que desafiou Carlos Magno e seus pares de França. Personagem que lutou, foi capturado e se converteu ao cristianismo para não morrer. É Ferrabrás a personagem entidade (denominação minha), que descia no Terreiro da Turquia e se comunicava através de Mãe Anastácia.

Pensar nos motivos pelos quais a personagem turca seria a escolhida para travar o desafio de representar a encantaria no Tambor de Mina e não uma das personagens cristãs, como Carlos Magno, é algo que deve ser pensado. Acredito que a afinidade da *ialorixá* com os valores trazidos por Ferrabrás seja uma dessas razões, sem querer atrever-me a entrar nos meandros dos fenômenos mediúnicos e espirituais, que não cabem a esta investigação. Creio também que a função da oralidade dentro do terreiro seja de extrema importância no intercâmbio entre aqueles valores, a zeladora de santo e seus filhos. Recorro, então, ao capítulo da tese onde abordo o tema da oralidade para começar a entender como se deu a relação entre todos os participantes da encantaria.

## Referencial teórico

Nesta pequena parte da tese apresentada, aqui busco apenas demonstrar alguns aspectos referentes ao poder da *ialorixá* no espaço sagrado ao compartilhar seus conhecimentos espirituais com seus filhos. Para tanto apresento meus argumentos através de autores como Paul Zumthor e Walter Ong ao tratar dos temas oralidade e performance. No caso das questões religiosas e míticas, procuro basear-me em Maria Salete Joaquim, Juana Elbein dos Santos e Ernst Cassirer. Quanto às questões sobre memória e narração, me utilizo dos autores Walter Benjamin, Maurice Halbwachs e Marcel Proust.

### *Ialorixá* e oralidade: a voz como elo entre os dois mundos.

As religiões de matriz africana, como o candomblé, o xangô e o tambor de mina, por exemplo, são instituições complexas, pois além de religiosas, são sociais e culturais. Possuem seu próprio universo simbólico e todos os envolvidos se vinculam a elas pelos orixás (JOAQUIM,2001,P.37). Para seu funcionamento é necessário seguir algumas regras e uma delas é a escala hierárquica, na qual cada pessoa exerce sua função de acordo com o cargo que possui e que foi designado pelo orixá. Na ponta dessa hierarquia encontramos o *babalorixá* (homem) ou a *ialorixá* (mulher), que são o elo entre os ancestrais, orixás e os homens naquelas pequenas comunidades.

Falando especificamente da *ialorixá*, é ela a representação máxima no terreiro, abaixo dos orixás, é claro. Dona dos segredos e da voz no espaço

sagrado, todos os seus conhecimentos são passados oralmente. Seus filhos aprendem as tradições através dos ritos, das festividades, dos preparativos de oferendas, mas principalmente pela transmissão oral de mitos e tradições. De acordo com Juana Elbein dos Santos, sendo a *ialorixá* a sacerdotisa suprema e a que detém os maiores conhecimentos do terreiro (2008,p.43 a 46) é ela a que repassa pela voz tudo o que aprendeu de ouvido. É pela sua boca que se sustenta o imaginário, que se nutrem e se confirmam os mitos no espaço sagrado (ZUMTHOR,2001,p.67). A força vital do terreiro, chamada de axé, é passada por ela pela palavra, que ultrapassa seu conteúdo semântico e adquire poder de realização. Para que o axé seja transmitido é necessário que haja a junção de outros elementos que farão com que ele se perpetue continuamente. Os gestos, o movimento do corpo, a respiração e o hálito servem como tal complemento e aparecem destacadamente nos momentos mais importantes dentro do terreiro, que são os dias festivos ou de rituais mais complexos. Como consequência a sacerdotisa consegue angariar para si o respeito e a confiança de todos os que a seguem, além de conquistar a simpatia dos meros visitantes do terreiro e dos apreciadores de sua religião.

Um bom exemplo para compreender como funciona a troca de informações sagradas é o caso no qual uma adepta precisa aprender como se faz uma comida para o santo. Seu aprendizado será feito pela observação, pelos ouvidos e finalmente pela prática junto à pessoa encarregada da cozinha do terreiro. Se os filhos precisam aprender as toadas cantadas nos momentos festivos da casa isto será feito pelo ouvido e pela repetição continuada das mesmas. Como resultado haverá uma melhor memorização de seus versos. Assim acontece com todo o resto, como as danças, os movimentos de saudação e de respeito para com os mais velhos, etc. Cito Juana Elbein dos Santos que afirma que

os conhecimentos são apreendidos por meio de uma experiência vivida no nível bipessoal e grupal, mediante um desenvolvimento paulatino pela transmissão e absorção de uma força e um conhecimento simbólico e complexo a todos os níveis da pessoa, e que representa a incorporação vivida de todos os elementos coletivos e individuais do sistema, parece que a perspectiva que convencionamos chamar “desde dentro” se impõe quase inevitavelmente. (2008,p.17)

Pensando na questão dos rituais, são eles que oferecem os momentos cruciais na vida dos participantes dessas comunidades. Neles há o encontro de todos e são momentos onde os sons dos atabaques, associados aos pontos

cantados e às danças sagradas concretizando tudo o que foi memorizado pelos adeptos. No caso específico dos pontos, a palavra poética é retransmitida após incontáveis vezes e favorece, assim, a representação dos mitos que se perpetuam desde tempos passados. Através dessa representação dos mitos será possível presenciar um desfile de seres sobrenaturais no centro do terreiro.

Explicando um pouco melhor sobre a presença de seres sobrenaturais no terreiro e no caso aqui específico, dos encantados, busco em E. Cassirer o conceito de pensamento mítico. O pensamento mítico é parte intrínseca de comunidades como a do Tambor de Mina. É através desse tipo de pensamento que se constrói seu imaginário. No pensamento mítico não há um corte nítido que separe a esfera da vida da esfera da morte. A morte é pensada como continuação (2004,p.75) e por isso é possível que o ser espectral, ou incorpóreo, como destaca o autor, possa aparecer, possa ser perpétuo. Para ele, a existência física, não é interrompida com a morte e o ser apenas troca de cenário (2004,p.76). Como os encantados são tidos como pessoas que não morreram fica mais fácil compreender sua presença nos rituais. Além do mais os rituais não são meras encenações ou alegorias, têm um sentido real (2004,p.79) e dão credibilidade ao que acontece no terreiro.

Retomando à questão da oralidade, Paul Zumthor afirma que a palavra proferida cria o que ela diz (2001,p.75) e se pensamos na presença das personagens da história de Carlos Magno na mina pelo transe mediúnico essa recriação estaria vinculada primeiramente à voz da ialorixá e em segundo lugar à força dos pontos cantados. E mais, a força da voz dessa sacerdotisa

adquire tal poder de ação, é porque ela está impregnada de àse (axé)<sup>1</sup>, pronunciada com o hálito – veículo existencial – com a saliva, a temperatura; é a palavras soprada, vivida, acompanhada das modulações, da carga emocional, da história pessoal e do poder daquele que a profere (SANTOS,2008,p.46)

Podemos entender então que as personagens da história de Carlos Magno ressurgiriam no terreiro pelo hálito da ialorixá.

Reforçando a ideia da importância do ritual na incorporação dos mitos no terreiro, recorro a Walter Ong que considera a sua repetição

---

1 | Força que assegura a existência. Princípio que torna possível o processo vital. Como toda força, o axé pode ser transmitido a pessoas ou a objetos. Cabe a todos do terreiro recebê-lo, acumulá-lo, mantê-lo e desenvolve-lo (2008, p. 39)

constante um facilitador da retenção pela memória de uma tradição se que pretende manter viva. A estrutura formular, que preserva determinados conteúdos, os mesmos mitos, simbologias e músicas seria primordial para essa memorização (1998,p.78). Somar-se-ia a isto a *performance* e os instrumentos utilizados nos rituais auxiliam nos pontos cantados e na dança dos membros do grupo (1998,p.81). No candomblé, além dos atabaques, chamados de *rum*, *rumpi* e *le*, existem o agogô, ilú e xequerê, dependendo da nação a qual pertence determinado terreiro. Sacralizados, estes instrumentos anunciam a palavra verdadeira, exalam o sopro dos ancestrais. Sua batida acompanha a voz e sustenta sua existência (ZUMTHOR,2010,p.188).

Fonte e modelo mítico dos discursos humanos, a batida do tambor acompanha em contraponto a voz que pronuncia frases, sustentando-lhe a existência. O tambor marca o ritmo básico da voz, mantém-lhe o movimento das síncopes, dos contratempos, provocando e regando as palmas, os passos de dança, o jogo gestual, suscitando figuras recorrentes de linguagem: por tudo isso ele é parte constitutiva do “monumento” poético oral (2010,p.188).

Os ritos africanos levam muito a sério a palavras, que ritmada e cantada, retém o poder da vida e da morte (2010,p.296). Foi dentro dos ritos arcaicos que surgiu a poesia oral, como afirma Zumthor, sendo que para ele o rito é aquele que se insere num determinado grupo social que se preocupa em assegurar sua relação com o divino. Essa relação se constrói e se atualiza quando se transforma em drama vivido através do gesto, da voz declamada ou cantada (2010,p.297). A voz ritual, como palavra secreta e imperativa, traz a divindade de outro espaço para o meio do grupo. O rito se transforma em imagem teatralizada e é no centro do terreiro que há o grande encontro das vozes, dos instrumentos, da *performance* e dos mitos revividos.

Segundo Walter Ong a fé entra pelos ouvidos e a palavra pronunciada agrupa, reúne (1998,p.88). No Tambor de Mina, como em outros grupos de religião africana, é a palavra cheia de axé da sacerdotisa que faz com que se mantenham as tradições trazidas de outras culturas. A sua voz é recheada de experiência, que passou de pessoa para pessoa e é dessa experiência que se nutrem e se nutriram todos os narradores. As histórias que vêm de longe, trazidas pelos viajantes são recontadas por aquela mulher, que funciona como a única fonte de informação para seus seguidores (BENJAMIN,1985,p.198). Ela é a grande narradora do terreiro.

A memória do grupo se constrói encima da memória da *ialorixá*. A primeira é coletiva e a segunda individual, mas devemos salientar que a

memória da sacerdotisa também se construiu sob as lembranças dos outros, que não foi inventada, mas emprestada de seu meio (HALBWACHS,1990,p.54). As coisas que ouviu, as coisas que leu e viveu são o suporte para a memória do grupo.

A voz da sacerdotisa é o elo entre o sagrado e o profano. Ela fala uma língua comum aos mortais e aos deuses. Ela traz a marca do estranho e não é totalmente humana, sendo seu timbre, sua altura ou sua articulação diferente da nossa (ZUMTHOR,2010,p.297). Por ser um ser diferente de nós é que consegue comunicar-se com o intangível. Como narradora é aquela que sabe dar conselhos, portanto detém a sabedoria (BENJAMIN,1985,p.200) dentro do espaço sagrado. Como exerce forte liderança dentro da organização operacional do terreiro, contribui não só para o desenvolvimento religioso do grupo, mas também quanto a questões sociais e culturais vinculadas a ele.

Como sacerdotisa dos Orixás, a mãe-de-santo detém um carisma, que é o conjunto de qualidades especiais da liderança derivada do próprio deus para atender às necessidades do candomblé, existindo um relacionamento, uma mútua ligação íntima, entre a mãe e os membros.(JOAQUIM,2001,p.40)

Como não documenta seus ensinamentos, a *ialorixá* deixa para seus filhos um legado de conhecimento que sempre depende do outro para ser perpetuado e a união desses grupos é construída e reforçada pelos segredos que não podem ser escritos, porque podem perder o seu caráter secreto.

Pode-se concluir então que os grupos como os do Tambor de Mina se fortalecem e se mantêm pela força das mães-de-santo. Como algumas sociedades, a exemplo da africana, têm em alta conta os anciãos e anciãs que procuram contar e conservar histórias antigas (ONG,1998,p.52), torna-se incontestável o poder dessas mulheres. Se a palavra é fêmea e conatural à mulher, como afirma Paul Zumthor (2010,p.67) não se pode duvidar que devemos muito à ela o nosso conhecimento de certas tradições.

## Conclusão

Num mundo como o de hoje, onde a informação nos chega de forma contínua, rápida e no qual a arte de contar histórias é rara (BENJAMIN,1985,p.203) torna-se muito importante a persistência das mulheres que procuram preservar e difundir as velhas e surpreendentes histórias de lugares que nunca serão visitados por seus filhos.



Se a princesa Floripes, Ferrabrás e o príncipe Balão estão entre as várias entidades encantadas da mina, muito se deve a essas zeladoras dos terreiros e, como não também, zeladoras de uma cultura que se refaz a cada vez que aqueles personagens descem na *guma*. Além disso, suas façanhas conhecidas pelo povo pelas repetições contínuas e reelaboradas da narrativa de Carlos Magno reforçam a sua preferência no imaginário dos praticantes da mina.

As função das *ialorixás* é a de transmitir aos seus filhos os segredos guardados nos terreiros. São elas as que aprenderam, tanto o que veio da África como o que veio dos colonizadores. Seu imaginário é carregado do que ouviram de outras *ialorixás* e dos cantadores que percorriam tanto os sertões como os litorais nordestinos. As duas vozes se mesclam e se perdem no espaço-tempo, mas o que contam não, pois se não fossem elas não teríamos acesso a um conhecimento que, na maioria das vezes, não está escrito.

As correntes culturais trazidas para o Brasil durante o ciclo da escravidão, fizeram florescer alguns instintos de “narradores” e “contadores de histórias”, representados nas pessoas de negros velhos e negras velhas que contavam aos filhos dos senhores de engenhos as histórias dos antepassados, resgatadas da tradição oral ou do imaginário popular. Muitos não tinham nome de família, mas representavam a figura dos tradicionais gritos, importantes na transmissão e manutenção da memória coletiva (MELO, 2009,p.150)

A perpetuação de narrativas como a de Carlos Magno e a predominância de determinadas personagens dessas narrativas na encantaria do Tambor de Mina é o reflexo do imaginário que extrapola o mundo sertanejo. O eco das vozes de todos, anônimos ou não, como a Mãe Anastácia, espalhou pelo Nordeste príncipes, princesas, cavaleiros, turcos, mouros, gigantes, ditos populares de além-mar, tradições, crenças e superstições. É possível deparar-se com uma dessas personagens em alguma esquina nordestina. Uma figura que lembre o Ferrabrás ou outra que lembre a princesa Floripes. É possível pensar a tradição do cangaço como a reelaboração das lutas entre cristãos e pagãos. É possível também sonhar e imaginar-se naquele mundo legendário e sentir-se como parte dele pelas vozes de todos os que contam histórias.

A memória dentro do terreiro é alimentada pelas mães narradoras e se essa tradição se extinguir será muito difícil a continuidade do contato de seus filhos com o passado. É a reminiscência que mantém a tradição da transmissão de acontecimentos de geração em geração e que tece a rede

de conexões infundáveis entre os narradores (BENJAMIN,1985,p.211). Tanto memória como narração se alimentam um do outro e não podemos esquecer que antes de ser narradora a *ialorixá* foi leitora. Através de sua leitura provocada talvez apenas pelo prazer, ela reelaborou a história de Carlos Magno e a recontou a seus filhos, a sua maneira. Sua leitura está no limiar da vida espiritual (PROUST,2009,p.46), pois introduz seus filhos nesse universo com suas palavras encantadas. É pela *ialorixá* que há a inusitada possibilidade de entrarmos em contato com Ferrabrás de Alexandria, personagem imaginada das aventuras de Carlos Magno.

### Referências bibliográficas:

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia das formas simbólicas. O pensamento mítico*. II parte. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- JOAQUIM, Maria Salete. *O Papel da Liderança Religiosa na Construção da Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990..
- MELO, Marilene Carlos do Vale . A figura do griot e a relação memória e narrativa. In: LIMA, T., NASCIMENTO, I. e OLIVEIRA, A. (organizadores). *Griots – culturas africanas. Linguagem, memória, imaginário*. 1ªed. Natal: Lucgraf, 2009.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- [PROUST, Marcel. \*Sobre a leitura\*. 3ª edição. Lisboa: Veja/Passagens, 2009.](#)
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte*. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A letra e a voz. A “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Documentário:

A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados (Doc Tv2 – Tv Brasil)  
disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=23LAdsP1mK0>.  
Acesso em: 12 de janeiro de 2011

# LA VALENCIA DEL VERBO LITERARIO EN LA PRODUCCIÓN DE JUAN RULFO

Roberta Maria da Silva Muniz

## 1. Introducción

Este ensayo pretende analizar la condición latinoamericana en la contemporaneidad a través de la producción de Juan Rulfo, uno de los principales exponentes del *boom*, fenómeno que posibilitó la inserción de las letras latinoamericanas en el escenario mundial viabilizando su afirmación en el dicho contexto. La producción de Rulfo revela la ambivalencia del verbo literario pues consiste, simultáneamente, en crítica social y metáfora de la inquietud humana.

El mexicano Juan Rulfo (1918-1986), fue partícipe en la renovación de la narrativa hispanoamericana del siglo XX. Su producción, un libro de cuentos y una novela, está inserida en el contexto de las transformaciones que, en el ámbito literario, auspició el ingreso de la literatura latinoamericana en el contexto universal.

En la obra de cuentos, *El llano en llamas*, publicado en 1953, es posible verificar que el tono más acentuado en la composición rulfiana es el tono de denuncia. Hay la delación de una realidad severa, a causa de las injusticias sociales, hambre y miseria que marcaron la sociedad mexicana al principio del siglo XX.

Pero, es a través de la novela *Pedro Páramo*, 1955, que la realidad histórica y social de México, reinventada desde una mirada crítica y sensible, trasciende tiempos y fronteras y hace con que la actitud del protagonista sea una llave para la comprensión de la situación del hombre latinoamericano en la contemporaneidad: la búsqueda por la afirmación identitaria.

## 2. Referencial teórico

Para realizar un análisis de la producción rulfiana en el dicho enfoque serán utilizados como aporte teórico, sobre todo, los significativos estudios de Lienhrad (1990), Paz (1950) y Rama (2001).

## 3. Discusión

El mexicano Juan Rulfo (1918-1986), fue participe en la renovación de la narrativa hispanoamericana del siglo XX. Dicho siglo es considerado un momento de transformaciones en los numerosos sectores: políticos, económicos y sociales en el escenario mundial. En México, la Revolución mexicana es el reflejo más sobresaliente de esto periodo turbulento. Según Paz (1963), en el dicho momento histórico, la clase de campesinos vivía desamparada delante de un sistema de gobierno que visaba los intereses de caciques, señores feudales e industriales, bajo la égida de la dictadura de Porfirio Díaz. Delante de tales circunstancias, los campesinos hicieron una revolución con el intento de obtener mejores condiciones de vida, a través de la recuperación de las tierras que, en el transcurso de la colonia y del siglo XIX, les habían arrebatado los latifundistas. Por eso, surge en México, numerosos grupos y manifiestos luchando por una causa: la tierra.

Octavio Paz (1963), señala que la Revolución del Sur y su jefe, Emiliano Zapata, y la del Norte, liderada por Francisco Villa, plantearan el problema con más nitidez. Sus programas (zapatismo y villismo, respectivamente) consistía en la liquidación del feudalismo y en la institución de una legislación que se ajustase a la realidad mexicana, por eso ellos plantearon la reforma agraria como una alternativa válida. Esto planteamiento, según el crítico mexicano, más que un regreso a la tradición indígena simbolizaba una reivindicación histórica:

El radicalismo de la Revolución mexicana consiste en su originalidad, esto es, en volver a nuestra raíz, único fundamento de nuestras instituciones...el zapatismo no sólo rescataba la parte válida de la tradición colonial, sino que afirmaba que toda construcción política de veras fecunda debería partir de la porción más antigua, estable y duradera de nuestra nación: el pasado indígena (PAZ, 1963, p .60).

Lo mismo autor reconoce la Revolución como intento de afirmación identitaria al enfatizar que ella “es una súbita inmersión de México en su propio ser...La revolución es una búsqueda de nosotros mismos y un regreso a la madre. (PAZ, 1963, p. 61). Ratificando esa constatación Rama (2001, p. 196), agrega que *Pedro Paramo* “es una narración de la vuelta a los orígenes”.

Además de la Revolución mexicana, otro acontecimiento significativo para la comprensión de la producción rulfiana, es la rebelión de los cristeros ocurrida en 1926. En el dicho periodo, el gobierno con la finalidad de proporcionar la modernidad, propuso “descatolizar” el México. Este hecho puso en marcha una feroz persecución contra una gran institución: la Iglesia Católica. Por llevar la cruz sobre el pecho, los católicos revueltos fueron llamados “cristeros”.

Pero, el factor más significativo concierne al hecho de que la producción de Rulfo, aunque llena de elementos locales, trasciende tiempo y espacio pues adquiere connotaciones universales, como será comprobado.

### *El llano en llamas*

En la obra de cuentos de Juan Rulfo, *El llano en llamas*, 1953, es posible verificar que el tono más acentuado de su composición es el tono de denuncia. En esta obra hay la delación de una realidad severa, a causa de las injusticias sociales, hambre y miseria que marcaron la sociedad mexicana en las primeras décadas del siglo XX. A través de los cuentos, es posible verificar el pesimismo del autor.

En el cuento titulado *Es que somos muy pobres*, es posible percibir que el intento de Rulfo es transcribir la realidad de manera cruda, porque así la concibe. Esto queda evidente en el relato de la historia de una familia marcada por la pobreza, y en la manera como esta acarrea la desestructura familiar. En *Es que somos muy pobres*, el autor mexicano relata la actitud de un padre, que preocupado con el futuro de su hija menor, Tacha, decide darle una vaca de regalo con el intento de que ella amontone recursos financieros y no tenga el destino de sus otras dos hermanas: la prostitución.

[...] mi papá con muchos trabajos había conseguido a la (vaca) *Serpentina*, desde que era una vaquilla, para dársela a mi hermana, con el fin de que ella tuviera un capitalito y no se fuera a ir de piruja como lo hicieron mis otras dos hermanas, las más grandes. Según mi papá, ellas se habían echado a perder porque éramos muy pobres en mi casa y ellas eran muy retobadas.[...] (RULFO, 1953).

Los esfuerzos del padre de Tacha son vanos porque la vaca que le regaló, la Serpentina, se muere arrastrada por el río. Delante de este hecho, queda implícita una visión de incapacidad del hombre delante de la infalibilidad de su destino. La última frase del cuento es horrendamente determinista: “El sabor a podrido que viene de allá salpica la cara mojada de Tacha y los dos pechitos de ella se mueven de arriba abajo, sin parar, como si de repente comenzaran a hincharse para empezar a trabajar por su perdición.”(Ídem)

Como podemos comprobar, la causa de la prostitución de las hermanas mayores de Tacha es el escenario de pobreza. En la narrativa queda implícita una visión de mundo negativa de un artista que, sensible a los problemas en los cuales la sociedad que él está inserido, hace críticas. Estos problemas son de orden política y social esencialmente: el hambre, la pobreza y de la desgracia. Esto revela que Rulfo, transforma su verbo en *El llano en Llamas*, bajo una perspectiva pesimista, en crítica social. En consonancia con tal constatación, Arturo Azuela señala que “la visión de Rulfo respecto a México sigue la línea de los narradores de la Revolución; es una visión profundamente escéptica, cargada de muchos desengaños”. (AZUELA, 1985, p. 48).

### *Pedro Páramo*

Publicada en 1955, la obra de Juan Rulfo titulada *Pedro Páramo* puede ser descrita como una narrativa densa, compleja, transcendente y por lo tanto, fascinante. El enredo trata de un viaje que Juan Preciado, hijo del cacique Pedro Páramo, hace hasta Comala, con el intento de conocer a su padre y reivindicar lo que le fue negado. Según Rodríguez Monegal (1972), esa obra representa “o paradigma do novo romance latino-americano: uma obra que aproveita a grande tradição mexicana da terra mas que a metamorfoseia, a destrói e a recria por meio de uma fundíssima assimilação das técnicas e da visão de Faulkner.”( MONEGAL et al, 1972, p. 151).

Los elementos relacionados a la tradición, presentes en *Pedro Páramo*, son los que aluden a la realidad de la sociedad mexicana de las primeras décadas del siglo XX. En la dicha obra, hay implícita una de las égidas del gobierno de Porfirio Díaz, el caciquismo. En diferentes pasajes, es posible asociar la figura de Pedro páramo a la de un prototipo cacique, que es responsable de dominar una gran propiedad de tierra sin la intervención

del Estado. Eso queda demostrado a través de los siguientes pasajes (el resaltado es nuestro):

[...]Y sin embargo, padre, dicen que las tierras de Comala son buenas. Es lástima que estén en *manos de un solo hombre*. *¿Es Pedro Páramo aún el dueño, no?*  
-Así es la voluntad de Dios.  
-No creo que en este caso intervenga la voluntad de Dios. *¿No lo crees tú así, padre?*  
-A veces lo he dudado; *pero allí lo reconocen*. [...](RULFO, 1955, p.25)

Y también en esto diálogo entre Pedro Páramo y Fulgor, un empleado suyo:

[...] -La semana venidera irás con el Aldrete. Y le dices que recorra el lienzo. Ha invadido tierras de la Media Luna.  
-Él hizo bien sus mediciones. A mí me consta.  
-Pues dile que se equivocó. Que estuvo mal calculado. *Derrumba los lienzos si es preciso*.  
-¿Y las leyes?  
-¿Cuáles leyes, Fulgor? *La ley de ahora en adelante la vamos a hacer nosotros*. [...]"(Op. cit. p. 41)

Además del caciquismo, es posible verificar también la alusión a uno de los movimientos generados con la Revolución mexicana, el villismo:

[...]Vienen del Norte...  
Llegaron unos heridos a Comala. Mi mujer ayudó para eso de los vendajes. Dijeron que eran de la gente de Damasio y que habían tenido muchos muertos. Parece que se encontraron con unos que se dicen villistas. (Idem, p. 56.)

Otro acontecimiento aludido en *Pedro Paramo*, es el hecho del Padre Rentería ser partícipe de una especie de revuelta, la dos “cristeros” posiblemente.

[...]¿Qué, no fuiste a ver al padre Rentería?  
-Fui. Pero me informaron que andaba en el cerro.  
-¿En cuál cerro?  
-Pos por esos andurriales. Usted sabe que andan en la revuelta [...]. (Ibíd. p. 66)

Estos elementos permiten inserir esta producción rulfiana en la coordenada del realismo. Los elementos históricos (Revolución, caciquismo,



villismo y revuelta de los cristeros) permiten atribuir una interpretación alegórica de un determinado contexto social del México.

El rasgo local de la dicha narrativa es además notable en el nivel da cosmovisión, pues ella esta permeada de ritos y creencias populares Mexicanos. Lienhard (1990, p. 278), lista cinco rasgos de la cultura popular presentes en la composición de *Pedro Páramo*. Según él, en la dicha obra de Rulfo se insinúa: que la muerte de una persona se percibe a distancia; que uno puede entregar mensajes a los muertos antes de que enfríe su cuerpo; que las oraciones sirven para rechazar el demonio que anda suelto. También en la dicha obra, se ofrece una lista de enfermedades folklóricas donde la más sobresaliente es el susto, que según Lienhard, es la enfermedad folklórica más prestigiosa. El doble susto de la narrativa ocurre cuando Juan Preciado, hijo de Pedro Páramo, toma al constatar que se murió y el susto, en cuanto artificio retorico, es extendido al lector empírico ocurre al constatar que Juan Preciado muere antes de iniciar su relato.

Pero, la modernidad también permea la esa obra que ya es clásica de la literatura latinoamericana. Según Mariana Frenk (1961), algunas técnicas narrativas propias de la narrativa moderna perceptibles en *Pedro Páramo* son: “eliminación o reducción del papel del narrador; eliminación de los nexos que alteran la sintaxis narrativa; predominio de lo alusivo y elusivo en la conformación del discurso y transgresiones provocadas por la irrupción de elementos fantásticos”, (FRENK,1961 apud VENTURA, 1985, p.126) .

Cuanto al primer rasgo, eliminación o reducción del papel del narrador, es notorio en toda la obra, pues no hay un eje narratorio, hay numerosas intervenciones de voces y murmullos que construyen la narrativa y atribuyen tesitura a la obra.

Con respecto a la técnica de eliminación de los nexos que alteran la sintaxis, conviene decir que consiste en uno de los recursos que tornan la narrativa compleja, pero fascinante. En *Pedro Paramo* es constante la quiebra, la interferencia de otro discurso, y la retomada del discurso narrativo anterior, es una forma de progresión en espiral mediante regresión. Tal mecanismo de composición puede ser verificado en el siguiente fragmento, donde la conversación de Juan Preciado y Eduvirges Dyada es interceptada, de manera inusitada, por una voz, que suponemos ser la de Pedro Páramo:

[...]-Mi madre -dije-, mi madre ya murió.

-Entonces ésa fue la causa de que su voz se oyera tan débil, como si hubiera tenido que atravesar una distancia muy larga para llegar hasta aquí. Ahora lo entiendo. ¿Y cuánto hace que murió?

-Hace ya siete días.

-Pobre de ella...

«Pensaba en ti, Susana. En las lomas verdes. Cuando volábamos papalotes en la época Del aire. Oíamos allá abajo el rumor viviente del pueblo mientras estábamos encima de él, arriba de la loma, en tanto se nos iba el hilo de cáñamo arrastrado por el viento. “Ayúdame, Susana.” Y unas manos suaves se apretaban a nuestras manos. “Suelta más hilo. [...] (RULFO,1955, p. 10).

Semejantemente al proceso de este fragmento, hay muchas otras rupturas en la dicha narrativa. El abundante uso de eliminación de los nexos manejados como recurso de composición aclara que *Pedro Paramo* es una narrativa no lineal.

La reflexión respecto a las transgresiones provocadas por la irrupción de elementos fantásticos, hace necesario el conocimiento de ese recurso literario y también y de su configuración. Con el intento de hacer una exposición más amplia, nos basaremos en los estudios de Tzvetan Todorov (1980). Él define el fantástico como “a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (TODOROV, 1980, p. 16).

Al leer *Pedro Páramo*, el lector se depara con acontecimientos sobrenaturales. Para Juan Preciado avanzar hasta su destino, es necesario bajar cada vez más, hasta llegar a Comala situada “en la mera boca del infierno, sobre las brasas de la tierra”. Pero, no es posible comprobar con leyes naturales que el infierno existe, por consiguiente, en la narrativa queda explícito que la región de Comala está ubicada en un mundo distinto del mundo real, en un inframundo. Allá no hay nada ni nadie, solamente voces, murmullos y ruidos, porque todos los personajes son muertos. Las leyes naturales tampoco pueden explicar el hecho de los muertos comunicarse. Fijemos algunos de los acontecimientos sobrenaturales que encontrados en la dicha obra en el fragmento que relata el reencuentro de Damiana y su hermana Sixtina, muerta hace años.

-¡Damiana! ¡Ruega a Dios por mí, Damiana!

-¿Qué andas haciendo aquí? -le pregunté. Entonces ella corrió a esconderse entre las demás mujeres.

-Mi hermana Sixtina, por si no lo sabes, murió cuando yo tenía 12 años. Era la mayor.

Y en mi casa fuimos dieciséis de familia, así que hazte el cálculo del tiempo que lleva muerta.[...].(Op. Cit. p. 25).

En la composición de la narrativa de *Pedro Páramo*, hay la mezcla de elementos reales e irreales, verosímiles e inverosímiles, este hecho permite

inserirlo en el ámbito del realismo mágico, una innovación de la literatura latinoamericana en fundir con maestría, realidad local y fantasía. Un modo peculiar de crear un mundo literariamente que provocó el *boom* y auspició la afirmación de la literatura latinoamericana en el escenario universal.

Respecto al elemento universal presente en *Pedro Páramo*, una lectura atenta podría señalar la inclusión del mito, recurso de composición tradicional en la literatura europea, como hizo el crítico Carlos Fuentes. Él no duda en relacionar la búsqueda del padre por parte de Juan Preciado, hijo de Pedro Páramo, con la búsqueda análoga de Telémaco personaje de la *Odisea* (FUENTES, 1980 apud LIENHARD, 1990, p. 274).

Sin embargo, la producción de Rulfo no puede ser interpretada como mera copia o asimilación de autores europeos, pues, en ella, el verbo literario trasciende y adquiere idiosincrasia por sus connotaciones propias. Como constató el crítico uruguayo “Nada é mais inútil do que tentar ajustar as histórias de Comala aos modelos fixados nas mitologias greco-latinas: não há duvidas de que sem cessar esses são ligeiramente tocados, ou melhor, turvados pelas invenções de Rulfo”. Pero, su significación, agrega el crítico, “está fora deles, procedem de outras chamadas e buscam outros perigos (RAMA, 2001, p. 279).

Consonante a tal constatación, y, sugiriendo una interpretación en ámbito más amplio Mircea Eliade (1975, apud VENTURA, 1985, p. 130), constata que “bien puede ser Comala un símbolo de América y Juan, la promesa del hombre nuevo que ha de llegar enunciando la superación del parricidio y la devastación”. Pues, como Comala, América fue un territorio dominado y subyugado por el colonizador europeo, que al igual que el cacique Pedro Parámo, apropiase de tierras pues “Así es la voluntad de Dios”, como afirma el padre Rentería, personaje de la narrativa. Por lo tanto, el viaje de Juan Preciado podría ser interpretado como una inquietud del hombre latinoamericano en búsqueda por su afirmación identitaria.

Además de quedar explícita la diestra habilidad del autor mexicano en fundir realidad e imaginación, tradición y renovación, *Pedro Páramo* expresa también la transcendencia desde lo local hasta lo universal. Dicha obra puede ser interpretada como una alegoría de la sociedad mexicana, como quedó demostrado; además de ser una metáfora de América. Comala también puede ser interpretada como metáfora de uno de los mayores dramas del hombre: la soledad. Pedro no consigue poseer la mujer amada; Juan Preciado queda alejado del seno materno y busca incesantemente su padre;

Dolores es abandonada por el padre de su hijo, todos estos factores hacen de la soledad un tono muy acentuado en la narrativa. Como lucidamente constata Volpi en el prólogo:

A pesar de la fidelidad de Rulfo al lenguaje de los altos de Jalisco, o a la recreación de la historia completa de un pueblo mexicano durante la época revolucionaria, Comala podría estar en cualquier parte justamente porque no está en ninguna. Su aridez y soledad son universales.

#### 4. Conclusiones

A través de las páginas de Pedro Páramo, es posible constatar la maestría de Juan Rulfo, su habilidad en manejar los recursos tradicionales e innovadores, originando una obra maestra en la literatura hispanoamericana y, tras de ella, también expresar la angustia del hombre, indistintamente de límites geográficos. En esto consiste la peculiaridad de la narrativa de Rulfo, aunque mezclando recursos de la tradición occidental, la trasciende y logra al universal, y crea una narrativa que expresa el anhelo de búsqueda y autoafirmación por una identidad latinoamericana. Como perspicazmente constató Cordiviola (2002, p. 9-10), el otro europeo opera como “permanente termo de comparação, como espelho invertido, como modelo distante. Um outro a partir do qual pode ser pensada por subtração ou acréscimo a própria identidade e os modos latino-americanos de se inserir na modernidade”.

#### Referencias bibliográficas

- AZUELA, Arturo . **Perfiles de Juan Rulfo**. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>. Accedido en: 20 de Jun. 2013.
- CORDIVIOLA, Alfredo (org). **Um projeto inacabado: identidades latino-americanas no ensaio do século XX**. Recife : Edições Bagaço, 2001.
- LIENHARD, Martin. **La voz y su huella**. La Habana: Casa de las Americas, 1990.
- MORENO; CÉSAR; BAREIRO et al. **America Latina em sua literatura** . (Trad. Luiz João Gaio). São Paulo: Perspectiva, 1972.

PAZ, Octavio. **El Laberinto de la Soledad**. Carretera Picacho Ajusco: Cuadernos Americanos. 1950. 93 p. Disponible en: <http://www.hacer.org/pdf/Paz00.pdf>. Accedido en: 21 de Jun. 2013.

RAMA, Ángel. AGUIAR, Flavio; GUARDINI, Sandra (orgs). **Literatura e cultura na América Latina**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

RULFO, Juan. **Pedro Páramo**. 1955, 68 p. Disponible en: <http://www.esociales.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/esociales/RulfoJuan-PedroParamo.pdf>. Accedido en 20 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **El llano en llamas**. 1953.

TODOROV, Tzvetant. **Introdução à Literatura Fantástica** (Trad. Silvia Delfy): Perspectiva. 1980.

VENTURA, Enriqueta Morillas. **Lectores de Rulfo**. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>. Accedido en: 20 de Jun. 2010.

## ANSEIO E REALIDADE POR TRÁS DOS MUROS EM *LA CASA DE BERNARDA ALBA* DE FEDERICO GARCÍA LORCA.

Rociele de Lócio Oliveira

Analisa-se as personagens femininas de *La casa de Bernarda Alba*, obra de Federico García Lorca, verificando seu comportamento no seio de uma sociedade fundamentalmente patriarcal, a da Espanha do início do século XX, e a maneira como as relações sociais, tanto familiares quanto vicinais, acabam por determinar as atitudes do dia a dia. Observa-se a divisão dos papéis desempenhados por homens e mulheres no casamento, na casa, na vizinhança, para comprovar como ocorre nessa obra a separação dos espaços público e privado — **cabem às personagens femininas o dentro, o interior, o escondido, enquanto para as masculinas se reservam os grandes espaços e as decisões importantes.**

A peça tem início durante a cerimônia do enterro de Antonio Benavides, marido de Bernarda e pai de quatro de suas cinco filhas, e trata do momento em que ocorre a transferência do poder patriarcal para as mãos de Bernarda. Uma casa dominada por mulheres com diferentes vontades e desejos, sob o cajado da autoridade da mãe e sob os olhares dos vizinhos e empregados, e três dessas mulheres tomadas de paixão por um único homem, Pepe El Romano, estruturam o drama. Examina-se ainda o estado de tensão, que ocorre quando a família perde o componente que seria o centro da casa e de sua vida privada, constatando-se com a morte do patriarca a ocorrência de importantes alterações no cotidiano familiar como, por exemplo, a fratura econômica, resultante da perturbadora partilha da herança.

As leituras sobre o teatro grego em Junito Brandão (1978), sobre as características do trágico no teatro de Garcia Lorca em Ester A. V. de Oliveira (2009) e Claudio Castro Filho (2009) e a perspectiva histórica dada por Perrot e Duby (2009) **ajudam na recepção do texto lorquiano para entender-se o que passa fora dos muros e dentro da casa de Bernarda.**

**Palavras chave:** Federico García Lorca. *La casa de Bernarda Alba*. Personagens femininas. Existência e aparência.

A peça teatral *La casa de Bernarda Alba* apresenta três atos, passados no interior da casa da protagonista e se inaugura com uma didascália em que se descreve o interior da casa, branquíssima, onde reina o silêncio e a ordem, com os quadros de ninfas e lendários reis. Muros grossos parecem proteger-lhe a pureza, separando-a do exterior, mundo maculado, na concepção de Bernarda. Ao longe os sinos tocam dobrado.

O espaço da casa está tomado exclusivamente por personagens femininas: a própria Bernarda, sua mãe Maria Josefa, suas cinco filhas, Angustias, de 39 anos, Magdalena, de 30, Amélia, de 27, Martírio, de 24, Adela, de 20 anos, a criada La Poncia e outra criada sem nome, designada apenas pela função que exerce.

O primeiro ato se dá dentro da casa de Bernarda, durante a cerimônia de enterro de Antonio Benavides, em que se encontram vários vizinhos e conhecidos da família. Nessa cena entra Bernarda, sempre apoiada pelo cajado que lhe dá segurança, com sua força e seriedade, duas características bem marcadas na protagonista e que aparecerão ao longo de toda peça, ela anuncia a palavra que inicia e termina sua participação na peça: (*A la Criada.*) ¡Silencio! (2008, p. 52)

Ao entrar na sala, Bernarda dá ordens a La Poncia para que faça todos saírem por onde entraram, sem invadirem os outros cômodos, para que não contaminem ou sujem a casa com sua presença. Assim também a filha Magdalena, ao chegar da igreja, deveria, por imposição da mãe, ir para o seu quarto chorar sozinha e não se lamentar na frente de todos na sala, o que poderia ser visto como um sinal de fraqueza, mesmo sendo esse um momento de dor. Na ordem de Bernarda para a criada fica clara a separação social dos ambientes, sendo o externo dos homens, eles estavam no jardim da casa, e o interno das mulheres, onde se encontram 200 mulheres que lamentam a morte de Benavides.

Tratando-se do espaço do privado, nada que demonstre fraqueza ou qualquer outro sintoma deve chegar aos ouvidos externos, e Bernarda é a responsável por manter esse véu que esconde as irregularidades da casa muito bem fixo e escuro. Através de mentiras e ameaças, é ela que carrega o cajado e a última palavra dentro da casa, e tudo que foge ao que ela tem como apropriado deve ser, de qualquer forma, escondido dos olhos dos de fora.

Nas primeiras linhas do texto o leitor se vê diante da Criada e La Poncia no interior da casa, em uma conversa sobre o demorado tocar dobrado dos sinos e sobre a beleza da igreja, local onde estão as demais

pessoas da casa, entre elas Magdalena, que desmaiou durante a primeira oração ao falecido pai.

São as criadas também que apresentam Bernarda, segundo elas, mulher tirana, mandona, dominante e avarenta, a quem temem e de quem se escondem para comer. E é nesse momento que se ouve um grito de uma voz feminina, aparentemente desesperada, que vem do alto da casa. La Poncia, ao ouvi-la, diz a Criada:

Poncia: La vieja. ¿ Está bien encerrada?

Criada: Con dos vueltas de llave.

Poncia: Pero debes poner también la tranca. Tiene unos dedos como cinco ganzúas. (2008, p. 45 - 47).

E o leitor fica sem saber quem seria essa mulher que fica trancada e escondida no alto da casa e não sai nem para o enterro de um ente da família. Essa personagem ocupa o espaço da casa, mas sem participar ativamente do enredo. Ela só aparece em momentos de conflito e suspense.

O motivo do tocar dobrado dos sinos é revelado com a notícia da morte do marido de Bernarda, que mereceu, segundo Poncia, um bom descanso, já que sempre tinha que suportar aquela que se achava a mais pura e decente de todas e que na verdade era odiada por todos os parentes do falecido. Pai de quatro das cinco moças da casa, Antonio Benavides morre e deixa uma casa com nove mulheres sozinhas e pobres. A exceção a esse estado de pobreza está em Angustias, filha do primeiro casamento de Bernarda e herdeira de bens deixados pelo pai.

As criadas apresentam todos os personagens da peça e têm uma intensa participação junto à família, nos espaços da casa. São elas que deflagram os reais caracteres das moradoras da casa, e dos vizinhos que passam pelo lado de fora.

Essas mulheres ocupam ao mesmo tempo o espaço interno e o externo da casa da família; são elas as responsáveis por verificar o que está acontecendo na cidade e por reportar a Bernarda todos os acontecimentos. Também são elas que verificam se algo está sendo dito sobre a família que elas servem. Michelle Perrot (2009, p. 163) fala sobre a participação dessas figuras dentro dos círculos familiares, observando que quando uma família obtinha uma criada, essa ato representava certa ascensão social dos donos da casa, que passavam a pertencer à casta de pessoas que eram servidas. As esposas, por sua vez, ganhavam um tempo livre para a representação e para a ostentação diante dos outros. Como a maioria dos servos eram



mulheres, cresciam as desconfianças das esposas com relação às empregadas que estavam dentro de suas casas. Perrot fala do momento em que houve um apagamento da figura da criada, do seu corpo e do seu nome, e um afastamento em relação à família. Para elas foi reservado um quarto distante, geralmente no sexto andar da casa, afastado do quarto dos senhores, mas só essa medida não foi suficiente, e logo esse espaço ficou conhecido como “lugar das fantasias e dos fantasmas sociais e sexuais” (2009, p. 313). A figura da criada passa então de um estado de troca, trabalho em troca de salário, para um estado de serventia total, em que se diminuía o valor dessas mulheres e todos os patrões da casa passavam a usá-las conforme lhes convinha.

E é essa configuração que vemos em *La casa de Bernarda Alba*, em que encontramos duas criadas, La Poncia e a Criada, que mesmo sabendo que são apenas criadas da casa e servem unicamente para as vontades dos donos, muitas vezes as duas se sentem parte da família, e se envolvem nos assuntos das outras mulheres da casa. La Poncia acredita ter uma relação íntima com seus patrões e se julga a melhor amiga de Bernarda, mas sempre é colocada “no seu lugar de serviço” pela dona da casa, e a Criada mantinha, aparentemente em segredo, relações sexuais com Antonio Benavides.

O interior e o exterior não se tocam e ficam totalmente – ou aparentemente – separados, mas García Lorca inseriu as personagens das criadas e as fez transitarem por esses dois mundos e transmitirem as notícias do espaço de fora para o espaço de dentro.

O mundo de dentro, o interior da casa de Bernarda, sempre é descrito como sendo branco e limpo, e o exterior, sujo cheio de invasores e de pessoas impuras. Nesses dois mundos, declaradamente separados, o de dentro se relaciona à família, e à aparente tranquilidade e pureza, e é em defesa dessa máscara que Bernarda mente e esconde todos os desvios as normas que acontecem naquele espaço que ela deseja sagrado.

Aproveitando o momento de luto, Bernarda reforça essa separação entre a família e a comunidade, como comprova a sua declaração:

BERNARDA. (...) En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordar el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas (2008, p. 59).

Aqui percebemos como o distanciamento dos personagens de dentro com relação aos outros era comum naquele lócus, onde nem o vento

pode entrar pelas janelas daquela casa, onde nada nem ninguém poderia macular o seu lar, se pensarmos no vento como aquele que trás a poeira e a sujeira para dentro da casa.

Enquanto a única função das mulheres da casa é preparar o enxoval daquela que vai se casar, as criadas se preocupam com o sustento da família e com o futuro das meninas, que ficaram com pouco dinheiro da herança. Em uma das conversas em que La Poncia se abre com a Criada, aquela fala sobre seu desejo de conversar abertamente com Bernarda sobre tudo o que ela sente e pensa, e esse pensamento vem carregado de fúria e preocupação, notamos aqui mais um momento em que as criadas agem com intimidade familiar com seus patrões:

La Poncia: Ese día me encerraré con ella en un cuarto y le estaré escupiendo un año entero. “Bernarda, por esto, por aquello, por lo otro”, hasta ponerla como un lagarto machacado por los niños, que es lo que es ella y toda su parentela. Claro es que no le envidio la vida. La quedan cinco mujeres, cinco hijas feas, que quitando a Angustias, la mayor, que es la hija del primer marido y tiene dineros, las demás mucha puntilla bordada, muchas camisas de hilo, pero pan y uvas por toda herencia (2008, p. 49).

Em uma casa formada por mulheres sonhadoras que desejam casar-se e realizar sonhos de felicidade afetiva fica bastante difícil impedir o olhar sobre aqueles que passam do lado de fora dos portões de sua casa. Assim os homens ocupam, juntamente com as criadas, o papel de passar pelos dois mundos e tocar nos muros da casa. E Pepe El Romano, o noivo de Angustias, amante de Adela e amado por Martírio, é o único que sai da rua e se aproxima do mundo fechado, mas ele não entra na casa, seu contato se dá por meio de conversas com as mulheres da casa através de suas janelas, e, no final do drama, de um encontro – em que não se sabe ao certo se houve realmente um ato sexual ou não; o assunto é polêmico já que na peça encontramos muitas referências para sua comprovação, mas nenhuma fala explícita de sua realização - entre ele e Adela no curral junto aos animais da casa. Assim as mulheres da casa praticam o que Freud, em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), chamou de escopofilia, segundo ele seria o prazer ligado diretamente ao ato de olhar, sem relação com a perversão ao olhar sobre o ato sexual ou a genitália, e sim sobre o olhar para a beleza do corpo como um todo. Elas sempre procuram olhar os homens que aparecem em volta da casa, assim acontece com Pepe e com os outros homens que surgem na peça, como os rapazes da rua, os *segadores*, e os que estavam presentes na

cerimônia fúnebre. Elas não se relacionam direta ou intensamente com eles, apenas os vêem passar pelas ruas através dos muros da casa.

A aproximação de Pepe com o interior da casa ocorre no último ato, quando Martírio encontra Adela despenteada e com as “enaguas llenas de paja de trigo”, denunciando que esta estava com Pepe no curral. Após ver a situação de Adela, Martírio acorda sua mãe e conta o ocorrido, esta logo resolve pegar uma arma de fogo e atirar em Pepe, na tentativa de matá-lo. Mesmo não conseguindo acertar o homem, Bernarda mente para sua filha, e diz que “se acabó Pepe el Romano”, o que faz com que Adela corra e se tranque em seu quarto, enquanto as irmãs descobrem que Pepe, na verdade, conseguiu fugir ileso. Quando La Poncia tenta entrar no quarto para consolar a jovem, a criada percebe que ninguém responde dentro no cômodo e, ao arrombar a porta, vê Adela pendurada no teto.

Podemos lembrar e relacionar uma cena que ocorreu no momento do jantar da família, em que o cavalo da casa estava dando coices muito fortes nas paredes e Bernarda pede para soltá-lo antes que ele as derrube. Mas essas mesmas paredes são demolidas por Pepe, que derruba simbolicamente as muralhas da casa deixando à mostra as mentiras em que as filhas de Bernarda estavam envolvidas.

Em suas palavras, Adela sempre se mostra sonhadora, cheia de planos sobre sua vida fora daquela casa e sobre seu casamento. Mesmo com a declaração da sua mãe, sobre os oito anos que elas devem ficar em luto, Adela se mostra feliz com o fato de bordar os tecidos para o seu enxoval. Em uma conversa com Magdalena ela parece muito confiante e entusiasmada com seus sonhos de casar-se com aquele que ela ama, ainda em segredo. Mesmo quando Magdalena se mostra cansada e desanimada para bordar o tecido, Adela lê diz: “Si no queréis bordarlas irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más”. Diante dessa declaração Magdalena não se mostra interessada, pelo contrário, em suas palavras: “Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura” (2008, p. 59).

O casamento também é um desejo recorrente para Maria Josefa, mãe de Bernarda, que exige sair do quarto onde está trancafiada por toda a peça para encontrar um marido. Burlando a vigilância a que está submetida, ela foge e anuncia: “Me escapé porque me quiero casar, porque quiero casarme con un varón hermoso de la orilla del mar, ya que aquí los hombres huyen de las mujeres” (2008, p. 80).

A ligação de Maria Josefa com Adela se evidencia em vários pontos, assim como o desejo de sair de casa e de desvendar o desconhecido, desbravar a vida, aparece também o anseio do casamento e a menção à loucura. Em *La loca del desván*, [Sandra M. Gilbert](#) e [Susan Gubar](#) (1998, p. 11) tratam desse tema recorrente na história da vida das mulheres, e relação entre a loucura e as mulheres. Na obra percebemos que a louca é aquela que tenta romper com os paradigmas da sociedade. A loucura é tida como a expressão de um desejo muito querido, e que muitas vezes é abafado, mas não esquecido. Assim, é nomeado como sendo louca aquela pessoa que interrompeu o sonho e escondeu uma vontade muito forte, mas que depois decide não mais fazer isso, e quando essa vontade retorna como algo necessário, ela é classificada de louca.

E é esse desejo que aparece na obra estudada aqui. Não podemos esquecer que Adela é chamada de louca por suas irmãs, por querer fugir das obrigações impostas a todas por sua mãe. Mas logo que esse termo é mencionado, também é reprimido, pois a loucura está na casa na figura da sua avó, Maria Josefa, que deseja sair daquele lar, casar-se, ter filhos e ser feliz. Na casa de Bernarda encontramos duas mulheres tidas como loucas, mulheres fortes e cheias de desejo que querem fugir das amarras de uma matriarca sempre disposta a colocar todos sob a ordem do seu cajado. E, não sem motivos, na última cena, em que é descoberta a relação de Adela com Pepe, essa toma da mãe o cajado e o quebra, dizendo:

Adela: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (Adela arrebata un bastón a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe! (2008, p. 150).

Em outra cena também podemos perceber sua constante rebeldia às ordens da mãe. No momento do luto na casa, Adela se sente ameaçada por Angustias, sabe que esta tem dinheiro e herança para se casar, e não precisa ficar reclusa em casa. Quando ela descobre que o noivado está para ser anunciado declara:

ADELA: (*Rompiendo a llorar con ira*) ¡No, no me acostumbraré! Yo no quiero estar encerrada. No quiero que se me pongan las carnes como a vosotras. ¡No quiero perder mi blancura en estas habitaciones! ¡Mañana me pondré mi vestido verde y me echaré a pasear por la calle! ¡Yo quiero salir! (2008, p. 76).

Após o enterro do pai e a saída dos amigos do falecido, Adela resolve que quer ser vista, coloca seu vestido verde para aparecer para todos, mas como não há ninguém para observá-la, ela decide sair para o quintal para ser reverenciada pelas galinhas. Quando ela volta pra casa percebe que as pulgas das galinhas subiram por suas pernas. Esse evento aparece como uma invasão das sujeiras de fora, um castigo recebido por ter ela tentado sair de casa e não ter obedecido às ordens da mãe. Adela volta para o seu limpo lar com algo de fora, a pureza é tocada pela sujeira das pulgas.

Aqui vale lembrar uma peça de Miguel de Cervantes, em *El Retablo de las maravillas*, vemos a cena em que pequenos ratos sobem pelas saias da moça que assiste à peça: “REPOLLA: Yo sí soy la desdichada, porque se me entran sin reparo ninguno; un ratón morenico me tiene asida de una rodilla. ¡Socorro venga del cielo, pues en la tierra me falta!” (Cervantes, 2004, p. 72). A invasão dos seres ocorre com o intuito de deflagrar um desejo contido na personagem, assim também Adela que, ao desejar sair da casa, branca, limpa e segura, é invadida pela sujeira, pela imundície do mundo.

Adela sempre se mostra como uma mulher que não tem medo de nada, ela quer ver as estrelas que rasgam o céu, enquanto Angustias fecha os olhos diante do desconhecido. Ela quer se aventurar e participar da vida, daí se tem seus primeiros sinais de rebeldia que farão com que ela enfrente a suas irmãs e sua própria mãe e lute pelo seu desejo.

O ambiente descrito pelas didascálias iniciais em cada ato descreve sempre o interior da casa de Bernarda, e ele vai se transformando, de branco, vai se tornando escuro com o passar dos atos. No primeiro ato ele é descrito como sendo branquíssimo, passando para branco e, por fim, para branco azulado. Poderíamos pensar no escurecimento da casa em relação às mentiras e aos segredos que sua matriarca, Bernarda, descobre e passa a encobrir durante a peça? Não esqueçamos que Bernarda traz a cor branca em seu sobrenome, Alba, e logo no dia da cerimônia fúnebre de seu esposo o leitor/expectador depara com uma das criadas revelando seu amor pelo falecido, e sua saudade dos momentos íntimos e das relações sexuais que mantinha com ele. Com o passar da peça esses segredos vão aumentando: a loucura da mãe de Bernarda, que é mantida presa em um quarto no alto da casa, o fato de Bernarda ter visto Pepe na praça, a (possível) vida sexual e gravidez de Adela, o real motivo de Angustias ter sido a escolhida para se casar, e assim já no final da peça a casa está escura. Não só a casa, mas Bernarda Alba também, mesmo com tantas tentativas de manter os segredos da casa protegidos, eles são revelados com a morte da sua filha mais nova, e

assim a brancura trazida em seu nome já está corrompida, junto com a casa, que vai escurecendo, perdendo a pureza e a solidez de seus muros.

Outra obra de García Lorca, *Doña Rosita La soltera*, que traz em seu enredo a rosa mutabile, que, como diz o poema escrito na peça, muda de cor conforme o dia se passa e morrer no final dele, e assim também acontece com a casa de Bernarda que muda com o passar dos atos e dos acontecimentos. Vejamos o poema:

Cuando se abre en la mañana.  
roja como sangre está.  
El rocío no la toca  
porque se teme quemar.  
Abierta en el mediodía  
es dura como el coral.  
El sol se asoma a los vidrios  
para verla relumbrar.  
Cuando en las ramas empiezan  
los pájaros a cantar  
y se desmaya la tarde  
en las violetas del mar,  
se pone blanca, con blanco  
de una mejilla de sal.  
Y cuando toca la noche  
blando cuerno de metal  
y las estrellas avanzan  
mientras los aires se van,  
en la raya de lo oscuro,  
se comienza a deshojar. (GARCÍA LORCA, p. 39, 1943)

Durante toda a obra o leitor se vê diante de mulheres fortes, e vê, frente à ausência do pai, esposo e gerenciador dos bens da casa, ocorrer uma mudança em que a mãe passa a ocupar, de forma autoritária e violenta, o espaço e as funções desempenhadas até então pela figura masculina, deixando ver que o comportamento tirano não se restringe aos homens, mas a todo aquele que toma como ilimitado o seu poder. Na casa também estão as cinco filhas que desejam livrar-se das rédeas agora controladas pela mãe, porém não essas apenas, mas, principalmente, as que ditavam os direitos e deveres das mulheres, e seu papel na sociedade, sempre subjugadas aos pais e maridos, e muitas vezes sem voz, nome ou identidade. Com o subtítulo de “*Drama de mujeres en los pueblos de España*”, podemos crer que com essa cena García Lorca desmascara uma sociedade retrógrada, à beira da Guerra Civil Espanhola e bem próxima da Segunda Guerra Mundial.

## Referências bibliográficas

- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Retablo de las maravillas / Retábulo das maravilhas*. Tradução, prólogo, notas e estudos introdutórios de Ester Abreu Vieira de Oliveira, Jorge Luiz do Nascimento, Maria Mirtis Caser. Brasília: Thesaurus, Consejería de Educación de La Embajada de España, 2004.
- FREUD, Sigmund. Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade, vol. VII, 1905. In: \_\_\_\_\_. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Obras completas*. Recopilación y notas de Arturo Del Hoyo. Madrid: Aguilar, 1966.
- GARCÍA LORCA, Federico. *La casa de Bernarda Alba – Drama de mujeres en los pueblos de España*. Edición de Mario Hernández. Madrid: Alianza, 2008.
- GILBERT, Sandra M; GUBAR, Susan. *La loca del desván*. Valencia: Cátedra, 1998.
- PERROT, Michelle (Org.) *História da vida privada, 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução de Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

## O UNIVERSO CAÓTICO DE *EL ZORRO DE ARRIBA* Y *EL ZORRO DE ABAJO*, DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

Roseli Barros Cunha

Resumo: Ao começar a escrever, *El Zorro de arriba y el zorro de abajo*, publicado postumamente, José María Arguedas (1911-1969) passava por uma crise de depressão. Fora aconselhado por sua analista a escrever para tentar se recuperar. O romance se apresenta ao mesmo tempo como um espécie de diário desse processo de escritura e como relato do cotidiano dos habitantes de Chimbote, no Peru (que ele conheceu em suas pesquisas antropológicas). O objetivo deste artigo é promover uma aproximação e uma comparação entre esses dois momentos do romance: os relatos da angústia do escritor ao tentar escrever para se curar – que não deixam de ser ficcionalizados – e os discursos religiosos proferidos pelo louco Moncada ao longo da ação da obra. Para levar adiante esta proposta realizo uma análise literária da obra em questão estabelecendo relações com outras disciplinas tais como a antropologia, a sociologia e a psicologia. Reviso a extensa bibliografia sobre Arguedas e seu último romance, por meio de autores como Antonio Cornejo Polar (1996; 2008), Roland Forgues (1996), Carlos Huamán (2004), Alberto Moreiras (2001), entre os vários críticos que trataram amplamente da obra do peruano, e outros que tratam do tema da depressão, loucura e inaptações sociais tais como Alina Marques (2010) e Edmundo Gómez Mango (1996). Concluo ao final do artigo que há um ponto de contato entre os discursos de Moncada, ao tentar interpretar e transformar o caos em que vivem ele e os outros habitantes de Chimbote, e o procedimento de busca de Arguedas pela cura por meio da escritura.

Palavras-chave: romance, depressão, sociedade



## Introdução:

O escritor e antropólogo José María Arguedas escreveu *El zorro de arriba y el zorro de abajo*<sup>1</sup> (1971) na tentativa de recuperar a própria saúde mental. O peruano passava por mais uma crise de depressão e escrever era a recomendação médica que recebera. As primeiras linhas do romance, em “Primer diario”, fazem referência à tentativa frustrada de suicídio do autor, em 1966. O relato prossegue com a quase confissão de que, ao escrever para salvar-se, o tema que o persegue é o da morte e o modo de encontrá-la:

Pero como no he podido escribir sobre los temas elegidos, elaborados, pequeños o muy ambiciosos, voy a escribir sobre el único que me atrae: esto de cómo no pude matarme y cómo ahora me devano los sesos buscando una forma de liquidarme con decencia, molestando lo menos posible a quienes lamentarán mi desaparición y a quienes esa desaparición les causará alguna forma de placer (ARGUEDAS, 1996, p. 8).

Entretanto, o romancista deixa-nos entrever que seu problema é bem anterior. Em 1944, “hizo crisis una dolencia psíquica contraída en la infancia y estuve casi cinco años neutralizado para escribir” (ARGUEDAS, 1996, p. 7). Esse descontentamento com a vida, a vontade de morrer e seu estado depressivo podem ser reconhecidos em um episódio de infância lembrado por ele nos “Diarios” de EZAEZA, mas também nas várias cartas que enviou aos amigos e à psiquiatra que o acompanhava e, ainda, quando comenta publicamente fatos de sua vida.

### Caos interno e externo em EZAEZA:

Em 1965, no Primer Encuentro de Narradores Peruanos, contou diante de uma plateia um desses momentos que teriam causado impacto negativo por toda a sua existência. Nos “Diarios”, ele incorporou alguns fragmentos dessa história. Tanto eles quanto as cartas ou seu relato no encontro de narradores mostram que as lembranças povoam viva e constantemente a memória de Arguedas. O peruano lembra que a dor e a ineficácia das pílulas eram iguais às das preces que fizera solicitando a uma força divina que não o deixasse viver. Expressa seu profundo sentimento de abandono ao dizer que nas duas ocasiões até mesmo a morte “no me quiso” (ARGUEDAS, 1996, p. 11).

---

1 | Daqui em diante, a obra aparecerá citada pela abreviação EZAEZA.

Naquele momento, em 1968, sente-se “otra vez a las puertas del suicidio” (1996, p.7). O estado depressivo de Arguedas fica evidente pela escolha do tema e obsessão com que o trata, mas claro que não podemos nos esquecer de que o autor ficcionaliza sua dor, como bem assinala Eve-Marie Fell (1996, p. XXII).

Não é a morte que angustia Arguedas, e sim a busca de um modo de consumá-la. Seu relato volta-se para as pílulas que provocam uma morte “macanuca”, mas não funcionaram, e escreve o que lhe vem à mente buscando outras formas de encontrar uma morte rápida. Seguramente, as páginas escritas nesse estado foram posteriormente revisadas pelo autor, entretanto é evidente o desejo de que a angústia e o estado de delírio transpareçam e sejam compartilhados pelo leitor: “Bueno, voy a releer lo que he escrito: estoy bastante confundido, pero, aunque muy agobiado por el dolor de la nuca, algo más confiado que ayer en el hablar.” (ARGUEDAS, 1996, p. 12)

Por outro lado, o peruano também se mostrará temeroso diante da vida. Não deseja transformar-se em um “enfermo inepto” ou em uma lamentável testemunha dos acontecimentos. Tornar-se um indivíduo passivo, improdutivo, seria para ele pior que a morte. Essa passividade encontraria reflexos em diversos âmbitos: no literário, por sua atividade como autor; no pessoal, em sua relação com a esposa e família; e, no social, em suas atitudes como professor-pesquisador e cidadão. Arguedas temia não ser mais capaz de produzir sua literatura, onde buscava interpretar as profundas mudanças socioeconômicas e culturais que vivenciava no Peru e também não saber agir como cidadão nessa sociedade em amplo processo de transformação.

Cornejo Polar (2008) trata das mudanças sociais, econômicas, culturais e literárias vivenciadas e promovidas por Arguedas e sua geração. O autor de *EZAEZA*, atento a essas transformações, sente-se paralisado pela depressão que o persegue. Diante desse impasse, sentencia para si mesmo: “Porque yo si no escribo y publico, me pego un tiro.” (ARGUEDAS, 1996, p. 14).

Seguindo os passos de Fell, que enfatiza o conteúdo ficcional dos “Diarios”, nota-se que para descrever seu estado depressivo o autor cria um narrador-personagem. Como narrador, inscreve seu sofrimento nos “Diarios”, fazendo com que o leitor participe de sua peregrinação por outros lugares onde tentava retomar a escritura de seu romance, ou ainda opinando sobre os rumos da sociedade e do meio literário-cultural peruano e latino-americano, invocando autores de sua preferência e de seu círculo de amizade. Mas também se inscreve no âmbito do romance, uma vez que

esse é interrompido e permeado por sua história. Além disso, esse narrador desdobra-se em personagem, faz com que nós, leitores, participemos de sua paixão e vivenciemos por meio das interrupções sua dificuldade e em alguns momentos incapacidade de escrever.

Tudo o que saberemos ou não dos personagens e suas vidas (incluindo a do narrador-personagem) dependerá do espaço a ser disputado entre o romance – aquilo que ele deseja escrever – e os “Diários” – o que lhe é possível relatar.

O presente do autor está paralisado. Há, por um lado, uma idealização do que poderia ser realizado no futuro: escrever sobre os temas de sua escolha, levar adiante seu projeto de estudo e preservação da cultura andina em intenso processo de modificação. Por outro, há um grande apelo à memória e um padecimento pelo que não conseguiu realizar, pelo que não foi possível resgatar, seja em sua história pessoal, seja em sua postura como cidadão atuante.

O suicídio parece ser, na perspectiva do autor/narrador/personagem, uma maneira de resolver os impasses nos âmbitos social e pessoal. Seria um modo de sair do turbilhão de pensamentos que não o deixam produzir. Obviamente, da perspectiva de um indivíduo em crise, essa seria a maneira ativa de mudar sua história, a única que ele conseguia antever e que de fato o levou à atitude radical de pôr termo à própria vida.

Carlos Schwab defende a ideia de que *EZAEZA* é um romance que trata da crise tanto da autoridade do discurso etnográfico quanto da “história total” (1997, p. 115) atrelando a indubitável crise pessoal pela qual o autor passava às crises da sociedade e cultura contemporânea. Sem descrever dessa possibilidade, é interessante recordar que Arguedas era um indivíduo que transitava também pela cultura indígena, e o suicídio poderia ser entendido dentro desta perspectiva como uma possibilidade cíclica de renovação pessoal e social, visto que ele não apenas estudava o modo de pensar mítico indígena, mas o vivenciava (CUNHA, 2010, p. 15-16).

Sobre o suicídio do autor de *EZAEZA*, Gómez Mango argumenta:

El rito mágico del escribir para no morir fracasa con su propia victoria: la obra, la cosa escrita, fascina y posee a quien la ha engendrado; no hay ya separación posible, y la cosa exorcizada, la vida y muerte de la obra, se transforma en la inevitable cripta, mausoleo, “tumba” literaria del escritor. (1996, p. 368)

Sabidamente, um dos temas autobiográficos recorrentes na obra literária de Arguedas são os problemas de relacionamento e adaptação

enfrentados em sua infância e que teriam moldado seu caráter. O psicólogo Manrique Gálvez, em um estudo sobre o intelectual peruano, considera a possibilidade de o autor haver sido portador de um distúrbio denominado “esquema mal-adaptativo precoce” (2005, p. 4).

Se Arguedas não encontra racionalmente um motivo para sua dor, ela não deixa de ser intensamente vivida e expressa por inúmeros termos que a recordam; e muitas vezes, ao longo do relato nos “Diarios”, ela faz-se acompanhar pelo sentimento de culpa. O esforço para superá-la é tão grande que nesse momento o autor, que dividia seu sofrimento com o narrador-personagem nos quais ele se fragmentara, coletiviza-se em um “nosotros”, buscando nesse movimento forças para uma aproximação de seu leitor (ARGUEDAS, 1996, p. 21).

Na eleição de um vocabulário relacionado ao âmbito religioso, tanto no relato que faz no encontro de autores (“confissão um pouco curiosa”) quanto nos “Diarios” (suplica pela morte na infância, a tentativa de suicídio e a nova busca pela morte ao longo de seu relato) o peruano parece tentar expurgar sua culpa (ARGUEDAS, 1996, p. 16).

O estudo de Alina Marques (2010) corrobora a tese de Manrique Gálvez sobre o caso do peruano. As recordações de traumas sofridos na infância determinariam a forma de pensar, sentir e agir de uma pessoa e ainda como ela se relaciona com os outros indivíduos: “Aun cuando pareciera que la persona tiene todas las cosas – estatus social, un matrimonio ideal, el respeto de la gente cercana, éxito profesional – con frecuencia es incapaz de disfrutar de la vida o de creer en sí misma.” (MANRIQUE GÁLVEZ, 2005, p. 12)

Em uma passagem que mais parece um delírio, Arguedas demonstra a culpa que sentira e ainda sentia diante de fatos ocorridos. Há uma confusão de sentimentos que culminam com uma referência ao pecado nas duas culturas pelas quais o autor transita: “El veneno de los cristianos católicos” ao mesmo tempo em que se refere a “oraciones quéchua sobre el juicio final” (1996, p. 22).

Na sequência desse trecho, que não é muito longo, ocorre um corte para o momento em que a personagem Fidela deixa a fazenda de sua madrastra. Nesse instante, as recordações da infância são interrompidas pela aparição dos Zorros. Eles comentam sobre a “Fidela preñada” – que, segundo eles, deixara o menino confuso por ser também ele um forasteiro (ARGUEDAS, 1996, p. 23).

O diálogo entre os Zorros anuncia o começo da ação do romance. Eles realizam uma transição entre o mundo “real” dos “Diarios” para o

ficcional do romance, seriam os encarregados de acompanhar o leitor nessa passagem do inferno pessoal e autobiográfico do autor/narrador/personagem ao mundo não menos infernal e caótico das personagens do romance em Chimbote.

Fidela, em seu desamparo pelo mundo, também recorda ao próprio Arguedas suas culpas e frustrações, aquelas que acabam por levá-lo ao suicídio. O autor parece buscar um modo de se livrar desses sentimentos colocando a cena de despedida da forasteira não apenas em seu diário, mas praticamente abrindo o momento propriamente ficcional de sua obra. Portanto, segue a determinação médica, repassa a história da própria vida, escreve para viver, para recuperar-se.

Esse modo de extravasamento talvez já fosse o que ele, intuitivamente, sempre usara em suas obras repletas de referências autobiográficas. Entretanto, não surtiram efeito, pelo que se percebe da descrição de seu sofrimento e pelo desfecho que dá à sua vida.

Arguedas explicita que não escreve por vaidade ou por encomenda, como os autores profissionais que recrimina, e sim por ser um amador, amador da literatura, de seus temas e também por perceber nisso uma contribuição à sociedade (ARGUEDAS, 1996, p. 9). Em outros momentos autor alegra-se por não ter obtido sucesso em sua primeira tentativa de suicídio e assim conhecer a ilha e a grande utopia que seu novo regime de governo propiciava a muitos latino-americanos como ele: “... cuando llegue aquí el socialismo como el de Cuba, se multiplicarán los árboles y los andenes que son tierra buena y paraíso!” (ARGUEDAS, 1996, p. 9)

São muitos os episódios e os acontecimentos que o desagradam em sua vida pessoal, profissional (ainda que não se considere um escritor profissional) e na sociedade em que vive. E nessa frustração tem a consciência de que seus atos não são os ideais: “hice algo contraindicado anoche, contraindicado por mí. Cada quien toma veneno, a sabiendas, de vez en cuando; y yo siento los efectos en estos instantes.” (ARGUEDAS, 1996, p. 17).

Ao longo do relato dos dois dias seguintes, faz uma descrição ao mesmo tempo em tons poéticos e com traços de estudo antropológico sobre o pó amarelo da flor *ayaq sapatillan*<sup>2</sup> e um inseto grande e negro, o *huayronqo*. As cores lhe chamam especialmente a atenção. Faz uma detalhada exposição, realçando o “negrismo metal brillante” do inseto (1996, p. 19), refere-se aos lírios brancos nos quais ele pousa (p. 19), ao cinza claro da *salvajina* (p. 20).

---

2 | Para Huamán “la flor *ayak ‘zapatillan* es símbolo de la vida y la muerte renovadoras”. (2004, p. 259)

Mas sua fixação, sem dúvida, é pelo amarelo: “En mi memoria, el sol del alto pueblecito de San Miguel de Obrajillo ha cobrado, de nuevo, un cierto color amarillo, semejante al de esa flor” (ARGUEDAS, 1996, p. 17).

Ao sabor da memória, Arguedas revê, sob o efeito do veneno contraindicado, o pequeno povoado e novamente há uma referência forte à morte. Essas flores amarelas estão presentes nas cerimônias fúnebres. E ele sabe que recordar “tan fuertemente al *huayronqo* y esos ramos de flores y el sol de San Miguel de Obrajillo a medio crepúsculo, es un síntoma negativo” (ARGUEDAS, 1996, p. 17). O amarelo, explicará, não era somente um mau pressentimento, mas também a própria matéria da morte (p. 18) e que era como se seus olhos estivessem “enlodados en ese polvo amarillo” (p.19).

Não sabemos sob efeito de que substância estaria Arguedas quando se refere ao veneno contraindicado que havia ingerido. De todo modo, talvez essa substância possa ter sido a causadora de uma lembrança tão sensível às cores e sobretudo ao amarelo.

É praticamente inevitável a comparação com os fortes e variados tons de amarelos dos quadros de Vincent van Gogh. Recorde-se desde a série dos girassóis que perfazem um total de sete telas onde as nuances dessa cor são predominantes até *A noite estrelada*, de 1889. Segundo a biografia de Van Gogh, assim como Arguedas, ele viria a cometer o suicídio após sofrer crises de depressão. Nas cartas escritas ao irmão do pintor, E. H. Gombrich encontrará: “(...) o sentimento de missão do artista, sua luta e seus triunfos, sua desesperada solidão e ânsia de companhia, e ficamos conhecendo a imensa tensão sob a qual trabalhou com febril energia”. (1985, p. 435)

Para alguns estudiosos da produção de Van Gogh, o predomínio da cor amarela em suas obras seria fruto não apenas de uma preferência artística, mas – e então não há um consenso – fruto de intoxicação por chumbo ou de transtornos psiquiátricos, epilepsia, abuso de absinto, intoxicação por medicamento ou ainda, para outros, apenas influência da boa luminosidade do sul da França.

No pequeno quadro pintado pela descrição de Arguedas, o *huayronqo* é o ser encarregado de espalhar o pó amarelo da *zapatilla de muerto* – do mesmo modo como o autor parece sentir-se portador de uma missão<sup>3</sup>. Ao menos nos “Diários”, não tem dúvidas com relação a isso: “Yo vivo para escribir, y creo que hay que vivir desincondicionalmente para interpretar el caos y el orden.” (ARGUEDAS, 1996, p. 18).

---

3 | Tanto Cornejo Polar (1996, p. 298) quanto Ángel Rama (1989, p. IX-X) endossam essa visão.

Esse estado depressivo e desgostoso é um reflexo não apenas da vida pessoal de Arguedas, mas de seus anseios e dúvidas com relação às transformações que nota na sociedade peruana – tanto nas relações de trabalho como nas que relata em seus personagens de Chimbote quanto ainda nas da produção literária. Não podemos nos esquecer de que a época de escritura do romance é considerada como a do *boom* literário da América Latina, fenômeno que proporcionou visibilidade e reconhecimento de vários autores, dentro e fora do subcontinente, e que apontava mudanças na relação dos autores com as editoras e com o público, mudanças que não agradavam a Arguedas.

Eve-Marie Fell destacará que EZAEZA:

(...) es indudablemente uno de los prototipos más paroxísticos de lo que se podría llamar una *literatura de crisis*: crisis abiertas y exploradas las que interrumpen en el largo proceso creativo la capacidad de escritura del autor, las que acompañan la dolorosa adaptación de los serranos al mundo de los trabajadores costeros y pervierten el límpido lenguaje de ayer, las que precipitan al “Perú amado”, en busca de fusión cultural, hacia los terribles enfrentamientos del odio (...) crisis que se responden y se asemejan, en las que el narrador Arguedas es eco de Diego el zorro y del loco Moncada, en las que la pasión del novelista se confunde con el cataclismo social que cierra un tiempo del Perú y abre otro. (ARGUEDAS, 1996, p. XXIII)

Ao longo do romance, acompanhamos os problemas dos personagens que povoam Chimbote. E o autoproclamado porta-voz desses habitantes é um indivíduo essencialmente em crise – o louco *zambo* <sup>4</sup> Moncada.

A descoberta da cidade com quarenta *barriadas*, população com 70% de origem andina e uma grande massa de imigrantes da serra (ARGUEDAS, 1996, p. 278-279), o encontro com personagens reais como Moncada, promovem uma mudança nos planos de pesquisa do autor peruano. Estar no meio desse turbilhão o fascina e, ainda que apresente momentos de depressão, vive outros de muito entusiasmo pelo tema. Essas pessoas são conclamadas a ajudarem o autor em sua necessidade de escrever:

Lola insiste em que pida seis meses más de licencia para concluir esa tambaleante y tan sarandeada novela. (...) en el caso de que

---

4 | Em espanhol, diz-se do filho de negro e índia ou o contrário. No português do Brasil, além da ideia da mestiçagem, o termo pode abranger a de indivíduo com alguma confusão mental. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1986, p. 1802): “3. Bras., RS. Gir. Desnordeado, tonto, atoleimado”.

en estas semanas haya calentado o hervido el relato hasta que mi sangre también entre en calor, hasta que don Esteban, Moncada, Maxwell, Caullama, Tinoco, los Diegos, el Tarta, revivan, se alcen de sus casi sepulcros y me ayuden a formar como es debido a Max, Solano, Toro Muerto, etc., apenas nacidos en los capítulos anteriores (...) (ARGEDAS, 1996, 294)

O narrador do romance esclarece que Moncada trabalhava limpando peixes na praia nos dias em que estava são, pois não era um “loco continuo” (1996, p. 57). Nos momentos em que lhe faltava sanidade, apresentava-se pelas ruas da cidade como o “torero del Deus” ou “méndigo de su cariño, no del cariño falso de las autoridades, de la humanidad también.” (p. 53). Nas andanças pelo mercado, promove sua pregação messiânica com o intuito de purificar o mundo. Sofre pela miséria da sociedade em que vive como excluído e impõe-se a missão de absorver as mazelas da caótica Chimbote, simbólica e literalmente, como no episódio em que recolheu a mescla de sangue, carne, tábuas e penas da gaiola com um galo e coelhos atropelada pelo trem e: “Tragó el bocado de carne de gallo embarrada y siguió predicando.” (1996, p. 131)

Seu objetivo parece ser o de devolver, por meio de seus discursos acalorados e desconexos, numa forma purificada, o caos que a cidade lhe obrigava a engolir. Cria desse modo uma lógica própria na babel que vivencia. Explica nos discursos sua suposta capacidade de expurgar as culpas do mundo, sente-se a “mariposa-mensajera” promotora de mudanças e purificações: “Caballeros, damas, autoridades terrestres – dijo – ; voy a orinar carbón sobre el encerado del piso. ¡No temáis! El agua-carbón saltará de “me ojo” de “me pecho”, del “mensajero mariposa que en el ramaje flores de retama...” (1996, p. 144). Assim como o narrador-personagem dos “Diarios” em seu delírio, Moncada destaca as cores amarela e preta no sermão que profere. Em ambos os discursos, elas se apresentam em uma espécie de simbiose<sup>5</sup>.

O zambo que quer explicar o caos que encontra no mundo é entendido pelos outros personagens de diversas maneiras. O amigo Don Esteban acredita em sua capacidade purgatória: “¡Me compadre, caray, me compadrito, lindo! Mariposa mensajero. ¡Cierto! Mariposa negro hay. Lindo es mariposa negro, cuando aletea, mejor que tornasol, que amarillo.” (1996, p. 156). Outros, como Jesusa, se compadecem dizendo que sua loucura era

---

5 | Segundo Huamán a *mariposa* condensa a simbologia de vida-morte (2004, p. 248) e a *retama* “es la representación de vida” (2004, p. 250).



fruto dos pecados do mundo: “predica y como a santo lo martirizan” (p. 164). Entretanto, para alguns não passa de um “cochino negro” ou de um “cristiano reventado” (p. 59). Outros ainda não compreendem de onde viria a sensatez de seus discursos: “Moncada es algo muy especial, original. Habla como hombre que hubiera recibido mucha instrucción, ese negro.” (p. 144).

O crítico José Luis Rouillón (1996, p. 351) entende o personagem como um princípio “extraño de coherencia” sobre o caos de Chimbote. No entanto, o zambo representaria para Roland Forges uma mudança no modo como Arguedas até então, em seus relatos anteriores, via a sociedade:

El mundo infernal de Chimbote descrito de modo apocalíptico por el loco Moncada nos ofrece la imagen trastocada de lo que José María Arguedas había imaginado en forma ideal para su país en sus relatos anteriores. En esta ciudad portuaria, que huele a harina de pescado, plata y sexo, indios, negros, cholos y zambos pierden su identidad y sus raíces y se hunden en un mismo irremediable proceso de degradación y alienación. (FORGES, 1996, p. 308)

## Conclusão:

O personagem Moncada com seus momentos de “loucura sensata” funcionaria como uma espécie de intérprete de Chimbote, uma tentativa de resgatá-la e aos demais personagens do turbilhão em que vivem e até uma esperança de que isso fosse possível na sociedade peruana da época. Porém, ao final do romance, no “¿Último diário?”, por meio de seu narrador-personagem o autor interdita a voz do negro. Outros personagens também terão suas vidas tolhidas pelo narrador-personagem. Mas essa opção refletiu-se de maneira mais forte em Moncada, visto que ele é caracterizado ao longo do romance por seus discursos-pregações.

O balanço final que ele apresentaria sobre Chimbote e seus habitantes não chegará ao conhecimento dos leitores por sua voz. Do mesmo modo como Arguedas, descrente de seus projetos pessoais, acadêmicos e sociais, desiste de levá-los adiante, o autor/narrador/personagem impõe silêncio àquele que em sua loucura mais denunciava e tentava transformar o caos de Chimbote:

No aparecerá Moncada pronunciando su discurso funerario, de noche, inmediatamente después de la muerte de don Esteban de la Cruz; el sermón que pronuncia en el muelle de La Caleta, ante decenas de pescadores (...). Los Zorros iban a comentar y danzar

este sermón funerario en que el zambo “loco” enjuicia al mar y a la tierra. Y el último sermón de Moncada en el campo quemado, cubierto de esqueletos de ratas, del mercado de La Línea que la municipalidad manda arrasar con bulldóseres. Allí el zambo hace el balance final de cómo ha visto, desde Chimbote, a los animales y a los hombres. Porque él es el único que ve en conjunto y en lo particular las naturalezas y destinos; y los Zorros danzarían a salto y luces estas últimas palabras. (ARGUEDAS, 1996, p. 243)

### Referências bibliográficas:

ARGUEDAS, José María. *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Edição crítica de Eve-Marie Fell (Coord.). 2ª ed. Madrid, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro: ALLCA XX, 1996.

CORNEJO POLAR, Antonio. “Un ensayo sobre *Los Zorros* de Arguedas”. In: ARGUEDAS, José María. *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Edição crítica de Eve-Marie Fell (Coord.). 2ª ed. Madrid, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro: ALLCA XX, 1996, p.298-306.

\_\_\_\_\_. “Hipótesis sobre la narrativa peruana última”. In:\_\_\_\_. *La novela peruana*. Lima: CELACP – Latinoamericana Editores, 2008, p. 241-258.

CUNHA, Roseli Barros. “Entre huayronqos e ayawantus: o ciclo de vida e morte no projeto literário de José María Arguedas”. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, vol. 5, p. 1-17, 2010.

FORGUES, Roland. “Por qué bailan los zorros”. In: ARGUEDAS, José María. *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Edição crítica de Eve-Marie Fell (Coord.). 2ª ed. Madrid, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro: ALLCA XX, 1996, p.307-315.

FRAYSE-PEREIRA, João A. Obra trágica: o segredo de Van Gogh. In:\_\_\_\_. *Arte e Dor*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2005, p. 229-235.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte* (tradução Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

GÓMEZ MANGO, Edmundo. “Todas las lenguas. Vida y muerte de la escritura en *Los zorros* de J. M. Arguedas”. In: ARGUEDAS, José María. *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Edição crítica de Eve-Marie Fell (Coord.). 2ª ed. Madrid, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro: ALLCA XX, 1996, p.360-368.

- HUAMÁN, Carlos. *Pachachaka puente sobre el mundo: narrativa, memoria y símbolo en la obra de José María Arguedas*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2004.
- MANRIQUE GÁLVEZ, Edwin. "Huayronqos e ima sapras en la vida y obra de Arguedas: depresión y esquemas maladaptativos tempranos". *Revista de Psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, Huánuco, vol. VI, n° 2, p. 3-32, 2005.
- MARQUES, Alina. *Esquemas maladaptativos precoces: ansiedade, depressão e psicopatologia em reclusas*. Dissertação de mestrado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto: Porto, 2010.
- MOREIRAS, Alberto. O fim do realismo mágico. O signifiante apaixonado de José María Arguedas. In: \_\_. *A exaustão da diferença. A política dos estudos culturais latino-americanos*. São Paulo/Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2001, p. 221-247.
- RAMA, Ángel. "Introducción". In: ARGUEDAS, J. M. *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1989, p. IX-XXVII.
- \_\_\_\_\_. "El boom en perspectiva". In: \_\_. *La novela latinoamericana. Panorama 1920-1980*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1982, p. 235-293.
- ROUILLÓN, José Luis. "La luz que nadie apagará. Aproximaciones al mito del cristianismo en el último Arguedas. In: In: ARGUEDAS, José María. *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Edição crítica de Eve-Marie Fell (Coord.). 2ª ed. Madrid, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro: ALLCA XX, 1996, p. 341-359.
- SCHWALB, Carlos. "La ima sapra como metáfora del caos". *Cincinnati romance review*, Cincinnati, vol. 16, p. 109-117, 1997.

# LAS IMÁGENES Y LA SIMBOLOGÍA EN “LA NOCHE OSCURA”: EL LENGUAJE DE LOS SENTIDOS

Rosiane Marinho Castillo

## Resumen

En el contexto de la lírica renacentista de la época, surge de forma espontánea la obra de San Juan de la Cruz, fraile reformista que nos ofrece una visión cuya ambigüedad, a la hora de explicar lo sagrado mediante lo pagano, llega a confundir de manera evidente a los lectores. Este trabajo tiene por objetivo presentar los aspectos lingüísticos y la (re)construcción de imágenes por los que la poesía “La noche oscura” es identificada como poesía religiosa mística cuya descripción se lleva a cabo a través de una impronta plagada de un lenguaje de los propios sentidos puesto que no se podría explicar de otra manera la relación entre alma y Dios. Para ello, contemplaremos en nuestro trabajo los aspectos directamente embridados al lenguaje de los sentidos, la simbología y construcción de imágenes y metáforas de su poesía contemplados por los críticos Botta (2007), López-Baralt (2010), Mancho Duque (2008), Valdés (1535) y Octavio Paz (1993). Partimos pues de proponer una respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Por qué alguien que no conoce el contexto o el autor de la poesía pensará que ésta se refiere al amor humano? ¿Por qué usa San Juan de la Cruz, en “La noche oscura”, la metáfora, la ambigüedad y un lenguaje de lo cotidiano para expresar su Revelación de Dios? ¿Cómo comprender la experiencia mística de San Juan de la Cruz en “La noche oscura” y su poesía lírica?.* La metodología consiste en acercar el ensayo a las teorías de los críticos mencionados, mediante el análisis pormenorizado de los versos que forman parte de las estrofas que dan cuerpo al escrito del Santo en cuanto a las imágenes, simbología, lirismo, refinamiento del texto, metáforas, alegorías y demás figuras literarias y gramaticales. A ese respecto, todos los críticos coinciden en que la lírica renacentista es la clave del erotismo de la obra, ya que es el único camino existente para explicar la mística de San Juan. Es pues, la sutileza tal que ha de adjudicarse al Santo a la hora de producir, que todos los críticos terminan concluyendo que éste, llevado por un hilarizante deseo de transmitir y reflejar la pasión que le provoca la búsqueda del motivo de su existencia en la unión mística de él mismo, su propia alma y su amado Dios, alcanza el zenit literario del siglo de oro de las letras españolas y de todos los tiempos, que, por el momento, no ha sido posible su superación por ningún otro autor. Sin embargo, y a pesar de que el propio San Juan de la Cruz comenta de sus propios versos que no dejan de ser simples dislates, no pueden estos desprenderse de su aroma profano, sensual que terminamos por concluir, basándonos en los comentarios que a respecto nos ofrece Octavio Paz de que su poesía también puede ser tomada como erótica o sensual y, a la vez, mística.

Palabras-clave: lenguaje de los sentidos; misticismo; poesía erótica.

Este trabajo tiene por objetivo presentar los aspectos lingüísticos y la (re)construcción de imágenes por los cuales la poesía “La noche oscura” es identificada como poesía religiosa mística. Para ello, partimos de la propuesta de responder las siguientes cuestiones: *¿Por qué alguien que no conoce el contexto o el autor de la poesía pensará que ésta se refiere al amor humano? ¿Por qué usa San Juan de la Cruz, en “La noche oscura”, la metáfora, la ambigüedad y un lenguaje de lo cotidiano para expresar su Revelación de Dios? ¿Cómo comprender la experiencia mística de San Juan de la Cruz en “La noche oscura” y su poesía lírica?*

Empecemos por pensar en un ejercicio de propuesta a un lector de leer el texto “La noche oscura”, de San Juan de la Cruz, al cual se suprime las referencias tanto del autor como del tiempo en el que está escrito para que nos facilite su primera impresión sobre el mismo. Seguramente le pasará lo que nos pasó en nuestra experiencia en que no se comprende el texto sino como expresión del amor humano. Entonces, hemos de preguntarnos: *¿Por qué alguien que no conoce el contexto o el autor de la poesía pensará que ésta se refiere al amor humano?* Para contestar a la pregunta, hay que analizar, fuera del contexto religioso, las influencias externas que recibe San Juan de la Cruz, tanto en la forma de expresar sus ideas, como en el fondo de las mismas, además de otros aspectos sobre su creación poética.

Botta (2007, p.1), trabajando el poema en el medio de un estudio sobre literatura medieval, lo describe puntualizando que, el mismo, “está escrito en liras garcilasianas, lo que supone un ejemplo más de marcadas reminiscencias medievales que se casan perfectamente con la corriente renacentista en pleno auge en la poesía española de la época”. Según encontramos en el texto *San Juan y la tradición* (2003, p.9),<sup>1</sup> San Juan “acusó la presión de las corrientes culturales de su época, especialmente las representadas por el neoplatonismo pujante del Renacimiento. Ya Menéndez Pelayo había advertido de la raigambre platónica de las ideas de los místicos sobre la hermosura y el amor.”

Estos autores comparten la idea del concepto del amor como deseo. Lo encontramos como expresión del cosmos que manifiesta el movimiento “gravitatorio” del mismo presentes en la teoría amorosa vigente en el Renacimiento en que, en el texto *San Juan y la tradición* (2003, p.15) a que nos referimos anteriormente, se afirma que “El alma, de estructura geométrica circular y centrípeta para San Juan, es donde se manifiesta un

---

1 | En el texto “San Juan y la tradición” encontrado en Centro Virtual Cervantes no aparece su autoría.

movimiento gravitatorio del amor que refleja la teoría copernicana del universo.

Hablando de la huella de la poesía culta renacentista, la primera impresión que nos llega de la poesía de San Juan es la influencia renacentista garcilasiana encontrada en la misma por el uso de la lira o estrofas aliradas que en el texto *San Juan y la tradición* (2003, p.22) encontramos la evolución que se produjo de profana a espiritual y de ésta a divina, afirmando: “si bien no son claros los caminos que condujeron al Santo carmelita al uso de esta estrofa, no demasiado extendida en el ambiente carmelitano.” Botta (2007, p.1) asiente en el mismo corolario: que San Juan de la Cruz utiliza la técnica de la ‘vuelta a lo divino’, dando carácter divino a lo profano.

Volviendo a la cuestión inicial que planteamos *¿Por qué alguien que no conoce el contexto o el autor de la poesía pensará que ésta se refiere al amor humano?*, destacamos:

“Es mucho y evidente el sentido Divino que se le ha dado al estudio de La Noche, pero sin embargo, se ha dejado de lado el aspecto humano que se desprende de su interpretación literal, dejando de lado el fuerte simbolismo del que se ve preñado, o sea, el análisis simple de la relación amada-amado sin más, a modo de canción popular cantada por una mujer en concreto.” [...] “...el carácter cancioneril y humano del poema, y, más concretamente en la estrofa número 7, también se personifica y se convierte en símbolo erótico tradicional, ya que <<hiere>> el cuello de la amada desde la almena, dándonos a la vez la imagen de la herida producida por al amor.” (BOTTA, 2007, p.5-6)

La estrofa número 7 dice:

*El aire de la almena,  
cuando yo sus cabellos esparcía,  
con su mano serena  
en mi cuello hería,  
y todos mis sentidos suspendía.*

En esta estrofa se puede apreciar que sigue existiendo esa unión entre amantes que les lleva al éxtasis, haciéndoles percibir en su comunión todos los matices que recogen sus sentidos de la naturaleza bucólica y que les envuelven de una forma total, dotando de movimiento a todos y cada uno de ellos. Como destaca el texto *San Juan y la tradición* (2013, p.23), lo denominado *agustinismo platonizante de los siglos medios*, que en los textos

renacentistas “acuñan conceptos tan comunes al pensamiento erótico - presentes en la poesía sanjuanista- como la visión del amor como itinerario ascendente,<<escala>>, la búsqueda del amado en las entrañas del amante, la metafísica de la luz, la autosuficiencia de la experiencia amorosa, etc.”

El texto *San Juan y la tradición* (2013, p. 20) destaca que la teoría platónica amorosa, mezclada con otros componentes de origen aristotélico, que aproxima a la literatura mística con lo profano, hacen que las menciones al beso, las caricias, el desfallecimiento, la transformación de los amantes, la herida de sentidos, la unión gozosa, el olvido, las quejas, la participación de los sentidos, la música de la armonía cósmica y la concepción de la luz como imagen de la hermosura intelectual, estén presentes en la misma de igual manera. Esto también lo podemos encontrar en los versos de *La noche oscura*: “en amores inflamada”; “corazón ardía”; “que juntaste amado con amada”; “En mi pecho florido/que entero para él solo se guardaba,/allí quedó dormido,/y yo le regalaba/y el ventalle de cedros aire daba”. La vista se revela como uno de los principales de los sentidos, ya que detenta la primacía sensorial y es capaz de permitir el conocimiento, hasta el punto de adjudicarle poderes tan grandes como la capacidad de poder saetear y herir a amada y a amado, en la estrofa de número siete.

Botta (2007, p.6) declara que “Es sabido que el poema era cantado entre las monjas en su ambiente conventual, con gran regocijo, ya que había sido compuesto por un Santo”, pero López-Baralt (2010, p.5), comentando sobre la extrañeza que causó en esa época, dice de la incompreensión de los versos escritos por San Juan de la Cruz por entender su poesía como “erótica” y de ahí el surgimiento de las glosas y comentarios escritos por el autor con la intención de describir la revelación de Dios a través de su experiencia mística plasmados en su poesía. Ros García (2009, p.2) declara que resulta un grave error el “suponer que la experiencia profunda del misterio se pueda traducir en ideas, si no es un lenguaje que sea simbólico” porque “lo propio del símbolo es su profundidad” y “Es en la experiencia mítica de donde surgen los símbolos”. La razón la explica de la siguiente forma:

“[...]toda la poesía de San Juan de la Cruz dimana de esa experiencia mística, al estar ésta constituida por la presencia originante de Dios en el fondo del hombre y de toda la realidad presencial absolutamente trascendente, cuyo contenido es superior e inaccesible por ningún otro medio, operando un efecto transformador sobre el destinatario inmediato y último.” (ROS GARCÍA, 2009, p.4)

Afirma Ross García (2009, p.5) que “su poesía es de naturaleza bíblica, configurada como canciones de apariencia amoroso-profanas, como una mística imitación de la Escritura”, lo que es conocido con el nombre de “mimesis” del Espíritu Santo, y que constituye su personal forma de imitar lo que tan profusamente viene leyendo en los textos bíblicos, como en especial lo es El Cantar de los Cantares, de tal forma que, San Juan usa el símbolo del amor conyugal como ejemplo del amor místico, pero con un carácter profano, inherente a su propia euforia al intentar describir su experiencia personal e íntima.

La estrofa o canción número 6 dice:

*En mi pecho florido,  
que entero para él solo se guardaba,  
allí quedó dormido,  
y yo le regalaba,  
y el ventalle de cedros aire daba.*

Señala Ros García (2009) que aquí se produce un cambio de lo místico a lo profano y lírico, ya que los personajes, amado y amada, y demás elementos ornamentales, se transforman y toman vida propia, adquiriendo formas humanas en los protagonistas principales. Así, de esta forma, ella, la amada, lleva la iniciativa de la misma acción y toma la iniciativa de la misma. Y todo ello, ni más ni menos, como culmen del más puro simbolismo, ya que amado y amada no son más que meras representaciones de Dios, en el papel estelar y el mismo autor. Y tal es así, que Ros García (2009, p.18) describe y cita: “Así como el aire hace fresco y refrigerio al que está fatigado del calor, así este aire de amor refrigera y recrea al que arde con fuego de amor”.

A su vez, no deja de recordarnos que la acción, como es de suponer, se desarrolla en un ambiente íntimo o intimista, pues de él se deriva la auténtica comunión entre él y Dios. Es decir, el simbolismo desarrollado entre amado y amada es solo extrapolable a la unión cósmica entre alma y Dios, producida en supuesto lecho, cual tálamo nupcial se tratase, alcanzando un verdadero “clímax”, que alegoriza en su final, la unión entre ambos al orgasmo.

El amor humano es una metáfora que emplea San Juan para que sea entendido lo sublime de la comunión con Dios en su grado máximo; la relación entre un hombre y una mujer es un símil de esa “euforia” - el



estado de excitación del encuentro con Dios. El lenguaje cotidiano es el vehículo que acerca al hombre para que éste sepa cómo debe amar a Dios, una representación por lo que era conocido por el hombre: el amor entre un hombre y una mujer, pero San Juan lo describe como un amor perfecto del amado con su amada, como una explicación de lo divino a través de lo conocido, lo profano, pero en su punto más idealizado. La obligatoriedad del uso de un lenguaje limitado para expresar en su plenitud las ideas y los sentimientos de la mística, “para traducir la Divinidad”, hace que López-Baralt (2010) afirme sobre la desesperación del escritor que considera la Biblia como su mejor apoyo y antecedente comentando en la Noche Oscura a respecto:

“De lo cual [imposibilidad de traducir a Dios] tenemos autoridades y ejemplos juntamente en la divina Escritura; porque la cortedad del manifestarlo y hablarlo exteriormente mostró Jeremías cuando, habiendo Dios hablando con él, no supo sino decir A, A, A (1,6); y la cortedad interior ... también lo manifestó Moisés delante de Dios delante de la zarza (Ex. 4,10) cuando no solamente dijo a Dios que después que hablaba con Él no sabía ni acertaba hablar, pero [ni] aún ... con la imaginación interior no se atrevería a considera[...].”(De la Cruz *Apud* LÓPEZ-BARALT, 2010, p. 2)

Según Barbolani (1982, p.47), así como ocurre con Juan de Valdés en su libro “Diálogo de la lengua”, que se ocupó de estructurar, de dar forma y de hacer grande la lengua castellana, aproximando lo cotidiano con lo religioso en su acción evangelizadora y, “[...] quiere contactar con los que le rodean, es el castellano la lengua que utiliza para su proselitismo” por verse en la necesidad de aproximar el hombre a Dios, mostrando que la lengua hace parte también de la vida religiosa, también lo hace San Juan de la Cruz que nos muestra lo sublime del lenguaje de los sentidos - en justa posición a lo que se podría entender vulgarmente como los sentidos físicos del olfato, del tacto o gusto:

“[...] el *Diálogo de la lengua*, con su airoso desarrollo, con su sustancia profana, podría parecer un paréntesis sosegado en una vida de inquietudes religiosas y de dificultosa actividad evangelizadora. Y en este caso nada hay menos cierto: el problema de la lengua está fuertemente vinculado al religioso”. (VALDÉS, *Apud* Barbolani, 1982, p.45, 46)

Al hilo de lo comentado hasta el momento, en este sentido, también encontramos lo siguiente:

“El lenguaje del poema revela un desarrollo dramático, no tan intenso como en el *Cántico*, en el que se da un cambio de conciencia de actitud, en la frontera indecisa de la noche. Su ambigüedad es la que construye una relación o un espacio de fluido intercambio entre los amantes, para que el otro pueda ser percibido como un misterio en la tactilidad del aire, elemento poético por excelencia. (CASTRO, 1997, p. 104)

Castro (1997, p.105) expone que “Este fuego místico de la unión total, cuya luz interior arde en el corazón, es difícilmente comunicable a través del lenguaje discursivo[...] para expresar la doble transfiguración de la divinización de lo humano y de la humanización de lo divino”.

Realmente, esos sentidos hacen mención a los sentimientos que el autor, a través de sus versos nos quieren hacer llegar y, para ello, usa el idioma de tal manera que el mismo Valdés aplaudiría, porque usando ese mismo lenguaje que en su mano tiene, San Juan de la Cruz concatena las palabras para conformar sus versos de manera tan excepcional, tan sublime, que hace que ese mismo lenguaje se torne en una cascada irrefrenable de un erotismo sin parangón.

San Juan intenta plasmar su experiencia mística en poesía lírica, a pesar de lo enorme de la tarea que, según López-Baralt (2010, p. 2) lo hace sabiendo que “lo que Dios comunica al alma...totalmente es indecible y no se puede decir nada, como del mismo Dios no se puede decir algo que sea como Él” y, según San Juan de la Cruz, es por solamente una razón:

“No sólo Dios ‘no se puede decir’ sino que ni siquiera se puede entender: ‘Dios, a quien va el entendimiento, excede al [mismo] entendimiento, y así es incomprensible al entendimiento; y, por tanto, cuando el entendimiento va entendiendo, no se va llegando a Dios, sino antes apartando’[...] (VO.,895-96 *Apud* López-Baralt, 2010, p. 2)

Siendo la tarea que se propuso San Juan casi imposible en su ejecución, dice López-Baralt (2010, p. 3) que no “fue comprendido por sus coetáneos [...] ni por sus supuestos seguidores; ni, salvo contadas excepciones, por sus críticos [...] por reinterpretar la lengua castellana [...] necesita ser entendido en sus propios términos”, por ese motivo sigue en sus escritos en la intención de explicar las tres vías místicas que encierra en el poema *La noche oscura*:

Según confesión del autor, era también el sentido más genuino y auténtico de los versos de la “Noche oscura”, cosa que no aparecía

en la somera “declaración” iniciada en la Subida. Interrumpir esta obra equivalía a no cumplir lo prometido. Juan de la Cruz no quiso defraudar a los suyos y volvió sobre el poema de la “Noche” afrontando un nuevo comentario: el conocido actualmente como la obra *Noche oscura*. (PACHIO, s/d p.27)

Por mucho que lo intente el hombre no es capaz de arrancar de raíz todas las tendencias naturales desordenadas. Necesita la intervención divina para llegar a la pureza total, a la “raíz del espíritu”. Es obra de la “noche oscura de contemplación” (N 2,8-10), que tiene lugar antes de alcanzar la meta de la unión, antes de celebrar el matrimonio espiritual. Se produce en forma de intervalos “de paz y amigabilidad amorosa” con Dios (N 2,6-7), que se suceden como “interpolaciones” de la obra catártica (N 2, 6). Es un periodo caracterizado por un “amanecer y anochecer a menudo” para el alma (N 2,1,1). (PACHIO, s/d, p.33)

Como ya comentado anteriormente, *La noche oscura* presenta las tres vías místicas que pasamos a identificar: *la vía purgativa*, encontrada desde el propio título del poema *En la noche oscura* y en las dos primeras estrofas, en que la amada – el alma – busca a Dios en una noche oscura dejando su casa sosegada a través de purgación de sus pecados y pasiones; *la vía iluminativa*, en los versos 11-25, de la tercera y cuarta estrofa, se hace notar esa vía por la luz que le guiaba en que el alma era iluminada por la fe (luz) que le permite caminar hacia Dios; y, finalmente, *la vía unitiva*, cuando se da el encuentro y la unión con la amada, en las estrofas siguientes, 6, 7 e 8, en que “Amado con amada,/amada, con el Amado transformada” finalmente se unen – el alma es la amada que se une a Dios, el Amado. Mancho Duque (2008, p.2) detalla la relación existente entre la mística y la poesía de San Juan y señala que las vivencias místicas de éste se ven plasmadas mediante recursos líricos con gran carga simbólica en el sentido doctrinal subyacente, por lo que la poesía se refiere. Y sin embargo, en los comentarios sobre su poesía realizados en prosa, se advierte una clave interpretativa del simbolismo del poema, doctrinal, mística y vital.

Por lo que a las figuras empleadas por San Juan se refiere, Mancho Duque (2008, p.3) señala como las principales las metáforas, los símbolos y las alegorías, indicando, como podemos apreciar en comentarios hecho a respecto por innumerables autores que el propio San Juan califica de “extrañas” ya que las mismas al posible oyente o lector le suelen provocar tanto admiración como hilaridad o desprecio. A este fenómeno, el mismo San Juan lo tacha de “dislates”<sup>2</sup> de sus escritos al saberse incapaz de usar

---

2 | El término “dislates” tiene aquí el significado disparates dado por San Juan de la Cruz que pide ayuda al lector para la comprensión de su texto <<producen extrañeza o desconcierto>>

el mismo lenguaje del Dios mismo. Las figuras utilizadas cumplen una función poética que proporciona un gran placer al ser creaciones lingüísticas y literarias. Imágenes y símbolos constituyen en sí la realidad del “hecho místico” siempre presentes en su obra. En la poesía *En la noche oscura*, San Juan de la Cruz nos relata su propia experiencia mística que es la principal característica del símbolo poético que es en sí mismo dinámico porque, como hay un dinamismo en la experiencia mística, San Juan intenta expresarlo con la dinámica del símbolo.

Considerando lo que acabamos de afirmar sobre la experiencia mística vivenciada por San Juan de la Cruz expresada en *La noche oscura* con el uso de la simbología y metáforas en un lenguaje considerado profano en su época, como ya lo describimos anteriormente, defendemos que la poesía mística se expresa de esa manera porque es en el componente de la misma poesía erótica donde se encuentra la naturaleza sensual del éxtasis místico que es donde se obtiene la mayor sublimación.

Para respaldar nuestra forma de pensar sobre *La noche oscura* como un poema sensual y, en este momento afirmar que se trata también de poesía erótica, además de religiosa, encontramos en Octavio Paz (1993, p.10;12) el mismo pensamiento en su ensayo *La llama doble*: “La relación entre erotismo y poesía es tal, que puede decirse, sin afectación, que el primero es una poética corporal y que la segunda es una erótica verbal[...]. El agente que mueve lo mismo al acto erótico que al poético es la imaginación.”. Sobre San Juan de la Cruz, también expone que el fraile “[...] no quería decir nada que se apartase de las enseñanzas de la Iglesia; no obstante, sin quererlo, sus poemas decían otras cosas.” Y reafirma respecto de la poesía erótica encontrada en los textos religiosos:

“Muchos textos religiosos, entre ellos algunos grandes poemas, no vacilan en comparar al placer sexual con el deleite extático del místico y con la beatitud de la unión con la divinidad.[...] Como en el caso del *Cantar de los cantares*, el sentido religioso del poema es indistinguible de su sentido erótico profano: son dos aspectos de la misma realidad. (PAZ, 1993, p.22-23)

Es, pues, el uso de un recurso profano, para intentar, como lo dijeron otros en muchísimas ocasiones, explicar lo inexplicable que es la unión entre hombre, alma y Dios:

---

que <<antes parecen dislates que dichos puestos en razón>>(VO.,626 *Apud* López-Baralt, 2010, p.3)

“El acto en que culmina la experiencia erótica, el orgasmo es indecible. Es una sensación que pasa de la extrema tensión al más completo abandono y de la concentración fija al olvido de sí; reunión de los opuestos, durante un segundo, la afirmación del yo y su disolución, la subida y la caída, el allá y el aquí, el tiempo y el no-tiempo. La experiencia mística es igualmente indecible: la instantánea fusión de los opuestos, la tensión y la distensión, la afirmación y la negación, el estar fuera de sí y el reunirse con uno mismo en el seno de la naturaleza reconciliada.” (PAZ, 1993, p.110)

Y, al final nos planteamos: considerando que es propio de la poesía el uso de símbolos y metáforas y que en la poesía erótica encontramos el ápice de significación del éxtasis humano en el lenguaje poético, ¿qué otra forma habría para explicar lo que se pasa en las almas donde reside Dios que retratara esa unión tan íntima y gozosa que no fuera la de la poesía erótica expresando ese clímax?

Por consiguiente, concluimos que el poema *La noche oscura* es, más que poesía sensual, poesía erótica y religiosa a la vez, y que, por las razones que presentamos en este trabajo, no debería causar extrañeza que alguien así lo pensara. El lenguaje es realmente muy pobre para expresar la grandeza de la idea y lo sublime de la relación del hombre con Dios en una experiencia, lo que hace que la poesía de San Juan de la Cruz sea vista como algo también excepcional por conseguir que el lenguaje de lo cotidiano abarque los sentimientos que existen en la relación mística entre el hombre y Dios. No es posible describir, sin embargo, la habilidad literaria del Santo que hace que el lenguaje vulgar se torne en erudito.

## Referencias bibliográficas

- Anónimo. *San Juan y la tradición*. Centro Virtual Cervantes, 2013. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/sanjuan/introduccion/tradicion.htm#4>
- BOTTA, Patrizia. *Noche oscura y la canción de mujer*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/noche-escura-y-la-cancin-de-mujer-0/>
- JUAN DE VALDÉS, *Diálogo de la lengua*, edición crítica de Cristina Barbolani, 1982. Madrid: Edicions Cátedra .

- LÓPEZ-BARALT, Luce. *San Juan de la Cruz: una nueva concepción del lenguaje poético*. Biblioteca Virtual Universal, 2010. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/156513.pdf>
- LÓPEZ CASTRO, Armando. *Hacia una espiritualidad erótica en San Juan de la Cruz*. Cuadernos Hispanoamericanos 568, 1997, p. 97-110.
- MANCHO DUQUE, María José. *Creación poética y componente simbólico en la obra de San Juan de la Cruz*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, Universidad de Salamanca. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/creacion-poetica-y-componente-simbolico-en-la-obra-de-san-juan-de-la-cruz-0/>
- PACHIO, Eulogio. *Vida y Obras de San Juan de la Cruz*. Disponible en <http://www.carmelitasdescalzos.com/upload/ficheros/427620080129062941doc.pdf>
- PAZ, Octavio. *La llama doble*. Barcelona: Seix Barral, 1993.
- ROS GARCÍA, Salvador. *Biblia y mística: la revelación de Dios por el símbolo en el poema "noche oscura"*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/biblia-y-mistica-la-revelacin-de-dios-por-el-smbolo-en-el-poema-noche-oscura-0/>

# LOS FUNERALES DE LA MAMÁ GRANDE ENTRE HISTORIA Y FICCIÓN: LA IMAGEN MÍTICA DEL CAUDILLO

Silvio Jorge Sousa da Silva  
Orientador: Sérgio Afonso Gonçalves Alves

## Introducción

El contenido de las narrativas literarias hispanoamericanas tras el “Boom literario” ha despertado el interés de diversos estudiosos, entre ellos, sociólogos e historiadores por la recurrencia de eventos históricos, político y social en sus construcciones. Al adentrarnos en el mundo de esas narrativas, notamos como éstas han cargado de hechos históricos, aspectos sociales, entre ellas, la política, sobre todo este factor por tomar en muchas novelas una posición central en las tramas. De modo que, se percibe aún más el entrecruzamiento entre Historia y Ficción.

Por esa razón, este trabajo intentó a hacer una lectura del cuento *Los funerales de la mamá grande* y a partir de su contexto identificar y analizar algunos aspectos sociales encontrados en el cuento, que por su naturaleza no reflejan problemáticas restrictas a un determinado pueblo, sino a diversas sociedades. Asimismo, buscamos a partir del contexto histórico de Hispanoamérica, la imagen mítica construida del jefe político, principalmente, del período del caudillismo. Para tal, hemos acudido los análisis sociológicos que Luiz Costa Lima hace de la sociedad Hispanoamericana y sus ideas respecto de historia y ficción. Además, utilizamos las teorías de Hayden White como favorecedor de ese entrecruzamiento.

## Historia y estoria

La fuerte presencia de la historia en la ficción ha generado además de uno de los temas muy investigado en la actualidad, novelas magistrales. El

impulso de las novelas contemporáneas latinoamericanas hacia el pasado ha producido nuevas descubiertas y reinterpretaciones de eventos históricos, y que por ello, ha levantado el interés tanto de los estudiosos de la Literatura como de la Historia. A la primera por ser un tipo de narrativa que se ha convertido en uno subgénero<sup>1</sup> muy importante de la producción literaria. A la segunda por las representaciones que la literatura ha dado a los diversos hechos reales.

Así que, muchos críticos literarios se han dedicado a investigar ese involucramiento. No obstante, se verifica que ese tema está presente desde hace tiempo, desde Aristóteles cuando las mantiene de alguna manera alejadas, postulando que mientras la Historia buscaba representar lo que ocurrió y la Poesía procuraba representar lo que podría haber ocurrido, pero se entiende que a partir de algunos estudiosos contemporáneos y de las propias narrativas, esa distancia viene cada vez más disminuyendo.

Al contrario de que pensaba Aristóteles, la literatura en mucho se ha servido del material histórico, es decir, de acontecimientos históricos en sus creaciones, como nos muestra narrativas como *El reino de este mundo*, Alejo Carpentier; *Pedro Páramo*, Ruan Rulfo; *La guerra del fin del mundo*, Mario Vargas Llosa; *Yo el supremo*, Roa Bastos; *Os Subterrâneos da Liberdade*, Jorge Amado, etc. Tanto la literatura como la historia una atrapa la otra. Con relación ese acercamiento y al pensamiento de que jamás la ficción se involucra poco con la realidad, Luiz Costa Lima sostiene que:

Quando, pois afirmamos que a formação discursiva própria à literatura tem um caráter não documental, uma radicalidade não documental, não tornamos nosso enunciado congruente com a noção beatífica de ficção-i.e., de ficção como um território que não se contamina com a verdade. Afirmamos, sim, que o discurso literário não se apresenta como prova, documento, testemunho do que houve [...] (LIMA, 2007, p.418).

Es importante notar que el autor además de defender ese involucramiento, aclara que el texto literario no es comprendido como documento, o sea, no documenta, mas comprendemos, como hemos dicho, la literatura sólo es utilizada como fuente de investigación a partir de su

---

1 | En relación a éste, nos referimos a la Nueva Novela Histórica, que Ángel Rama plantea como la que “responde al discurso legitimador de la historia con un contradiscurso, que rompe el discurso hegemónico y pone en tela de juicio la verdad de la interpretación histórica, para revisar polémicamente el pasado y reinterpretarlo” (RAMA, 1983: 247 *Apud* TORRES, Ladys Jiménez).



contexto, en el cual se encuentra reinterpretado determinado momento histórico.

De acuerdo con Hayden White, el principal objeto de los dos discursos (literario e histórico) y el cual lo hacen acercarse, es la realidad. La literatura mediante su lenguaje irónico, hiperbólico y metafórico puede, por ejemplo, tanto engrandecer como disminuir la imagen de un personaje histórico. Sin embargo, el historiador por su vez “parte do fato, fonte, documento, tomado como acontecimento singular, para compor o contexto [...] para chegar ao acontecimento”. (LEENHARDT; PESAVENTO, 1998, p.11). No obstante, es en ese momento que el historiador y el romancista se acercan, utilizándose de la realidad para representarla, pues, en el momento de crear, utilizan el imaginario, y así como el romancista, el historiador, según White, puede escribir su texto en las cuatro formas literarias: Tragedia, comedia, sátira y romance. Siendo el último, pues, lo más usado por los historiadores.

En este sentido, White a respecto del discurso histórico y literario, va aun más adelante cuando afirma que:

Mas de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados* quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura [...]. (WHITE, 1994, p. 98).

Así que, los dos tipos de narrativas a pesar de utilizaren procedimientos diferentes en sus construcciones, ambas en mucho se complementan, enriqueciendo tanto el texto literario como el histórico, éste en el sentido que ya hemos mencionado.

Luego, mediante a esa conexión, en que “tanto a historia como a literatura reconfiguran um tempo pasado” (LEENHARDT; PESAVENTO, 1998, p. 11), observamos a través del contexto presente en el cuento *Los Funerales de la Mamá Grande* un período histórico que nos remete a un momento en que la sociedad principalmente la Hispanoamericana fue asolada por una forma de gobierno autoritario llamado Caudillismo.

Comprendemos mejor la imagen mítica de poder, dada en los textos literarios a esos jefes políticos que por mucho tiempo dirigirán la sociedad, cuando vemos en la Historia y luego sabemos que tras el proceso de independencia, los países hispanoamericanos como afirma Lima, fueron sometidos a una sucesión de gobiernos autoritarios, dictaduras, que no tenía ninguna preocupación, como suele ocurrir, en atender las reivindicaciones sociales del pueblo.

Un continente totalmente agrícola como nos dice Bolívar: “nosotros por mucho tiempo no podemos ser otra cosa que un pueblo agricultor y un pueblo agricultor” (BOLÍVAR, 1814 *apud* LIMA, 2007, p. 287), era como se encontraba Hispanoamérica, dónde no había una preocupación con el desarrollo social, como en la educación, tampoco una intervención de la opinión pública, o cualquiera fuerza que se contrapusiesen. Ése fue uno de los ambientes oportuno para imposición de oligarquías y caudillismo, como afirma Costa Lima. En estos sistemas de gobiernos, compuesta principalmente por propietarios de tierras y generales militares, los cuales fueron los más beneficiados con el fin de la colonización española. El gobierno a partir de ese último, como es conocido, *caudillismo militar*, está muy bien representado en *Los Funerales de Mamá Grande*.

### Una historia en la otra

La relación de la ficción con la historia presente en el cuento investigado, se refleja a través de la reinterpretación del Caudillismo, lo cual está representado en la figura de una mujer, María del Rosario Castañeda y Montero, o simplemente, la Mamá Grande. Observamos que ya en el inicio del cuento el narrador omnisciente, antes que nada, se refiere a la historia del personaje como “la verídica historia de la Mamá Grande” y luego dice:

“Ahora que la nación sacudida en sus entrañas ha recobrado el equilibrio [...], ahora es la hora de recostar un taburete a la puerta de la calle y empezar a contar desde el principio los pormenores de esta conmoción nacional, **antes de que tengan tiempo de llegar los historiadores**. (MÁRQUEZ, 2001, p. 46, subrayado nuestro).

Se percibe en este fragmento que el narrador juega con los papeles de la historia y la literatura, o sea, el texto literario se plantea como lo más verosímil. Acaso, ¿no cabría a la historia el discurso más fiel al ocurrido? En este caso, el narrador ve los historiadores como los que retuerce la verdad. Lo cierto es que, el texto literario se convierte en un contradiscurso, como afirma Angel Rama, que busca reinterpretar el pasado polémicamente, poniéndose como un discurso legitimador de la verdad, mientras que el discurso histórico, por su vez, se presenta en este caso no como lo más fiable, por ello, el narrador se propone narrar lo ocurrido antes que lleguen los historiadores.

El narrador observador al recurrir a los hechos que ocurrieron antes y después de la muerte de la Mamá Grande, nos describe a través de la lente de aumento, el poderío económico y político que llevó este personaje a gobernar Macondo por casi cien años.

"Acostumbrada al homenaje y a la obediencia" (MÁRQUEZ, 2001, p. 46), Mamá Grande, así como El restaurador (Manuel de Rosa) en el cuento *El matadero*, tenía en sus manos el control de la sociedad, de la iglesia, de la comida, etc. No obstante, el endiosamiento de la Mamá Grande pone de manifiesto, además, el carácter mítico de su poder, pues:

Todo el mundo se había acostumbrado a creer que la Mamá Grande era dueña de las aguas corrientes y estancadas, llovidas y por llover, y de los caminos vecinales, los postes del telégrafo, los años bisiestos y el calor, y que tenía además un derecho heredado sobre la vida y haciendas. (MÁRQUEZ, 2001, p. 47)

También en:

La riqueza del subsuelo, las aguas territoriales, los colores de la bandera, la soberanía nacional, los partidos tradicionales, los derechos del hombre, las libertades ciudadanas...la opinión pública, las lecciones democráticas, la moral cristiana, la escasez de divisas, el derecho de asilo, el peligro comunista, la nave del estado, la carestía de la vida, las tradiciones republicanas, las clases desfavorecidas, los mensajes de adhesión. (MÁRQUEZ, 2001, p. 49)

En el contexto histórico en que observamos el establecimiento de los caudillos y que podemos imaginar las más diversas arbitrariedades, donde el pueblo se encontraba sometido a éstas, verificamos claramente en estos dos fragmentos, que la descripción de los bienes físicos en el primer, y los inmateriales en el segundo, revelan la grandiosidad del poder que la Mamá Grande sostenía.

En ese sentido, la figura de la Mamá a través de la hipérbola es convertido en un ser mítico, en el cual "tenía además un derecho heredado sobre la vida" [que] "a nadie se le había ocurrido pensar que la Mamá Grande fuera mortal". (MÁRQUEZ, 2001, p. 47)

En esa reinterpretación de la figura del caudillo en la Mamá Grande es posible notar la ausencia de la frontera entre historia y ficción, pues, percibimos por medio del personaje: la fuerte personalidad, la ambición de poder, la capacidad de mando político que han caracterizado muchos de los caudillos que gobernarán con mano de hierro países hispanoamericanos.

Otra cuestión, en la cual observamos el poder desmedido de este tipo de jefe político es la relación de poder. Como demuestra en el fragmento susodicho, se puede identificar algunos aspectos sociológicos resultantes de ésta, que juntos reflejan como ya hemos dicho, el semblante sociopolítico de Hispanoamérica y que, en ciertos puntos, todavía se contextualiza en nuestras sociedades contemporáneas.

Uno de ellos es el lazo de consanguinidad, que en el cuento, a partir del casamiento entre los Castañeda y Montero (padres de la Mamá Grande), comprendemos que el principal objetivo es el fortalecimiento y mantenimiento hereditario de la familia oligarca:

La rigidez matriarcal de la Mamá Grande había cercado su fortuna y su apellido con una alabrada sacramental, dentro de la cual los tíos se casaban con las hijas de las sobrinas, y los primos con las tías, los hermanos con las cuñadas, hasta formar una intrincada maraña de consanguinidad que convirtió la procreación en un círculo vicioso. (MÁRQUEZ, 2001, p. 46)

Así, la familia oligarca se mantuvo en el poder hasta la cuarta generación, que al fin y al cabo, se encierra cuando la sobrina heredera de la Mamá Grande rechaza el legado oligárquico: “aquel era el final de una tradición: “Magdalena había renunciado a su herencia a favor de la iglesia” (MÁRQUEZ, 2001, p. 48). Dicho de otra manera, el texto literario tematiza el peso del pasado colonial hispanoamericano, en el cual las familias de los militares que, generalmente eran terratenientes, dieron continuidad a la forma de gobierno de los colonizadores, y así, mantuvieron una tradición de gobierno violento.

Otra manera de favorecimiento a la familia y amigos, incluso presente en nuestros días, es el padrinzgo, que la matriarca utiliza para beneficiar “una descendencia bastarda, que circulaba entre la servidumbre sin apellidos a títulos de ahijados [...] protegidos de la Mamá Grande” (MÁRQUEZ, 2001, p. 46).

El otro aspecto que resulta de ese tipo de gobierno, que poco o nada se preocupaba con el desarrollo intelectual es la alienación sociopolítica. Así, como hoy, la política del pan y circo es un recurso para mantener la pasividad del populacho ante las irregularidades de muchos políticos, como la representada en *Los Funerales de la Mamá Grande*.

Hasta cuando cumplió los 70, la Mamá Grande celebró sus cumpleaños con las ferias más prolongadas y tumultuosas de que se tenga memoria. Se ponían damajuanas de aguardientes a

disposición del pueblo, se sacrificaban reses en plaza pública, y una banda de músicos instalada sobre una mesa tocaban sin treguas tres días” (MÁRQUEZ, 2001, p. 47)

En esta óptica, averiguamos lo cuanto esa política influenció directamente las familias de Macondo y en las más diversas sociedades, víctima de esa política. Otra consecuencia de esa relación también presente en nuestro cotidiano y muy bien retratado en el cuento es la manipulación de votos y el fraude electoral: “Durante muchos años la Mamá Grande había garantizado la paz social y la concordia política de su imperio, en virtud de los tres baúles de cédulas electorales falsas que formaban parte de su patrimonio secreto” (MÁRQUEZ, 2001, p. 50).

Por ese medio fraudulento, La mamá se mantuvo en el poder, como los padres de sus padres, años tras años, conduciendo el pueblo a vivir a su modo, ya que nadie osaba ponerse contra ella. Viviendo bajo las peores condiciones de vida como es el caso de las familias que eran sus arrendatarios, en que había que pagar por el cultivo de la tierra; es decir, una condición de vida feudal.

## Consideraciones

Es mediante esto y otros aspectos sociales y políticos que vimos a lo largo de este texto, como el contexto histórico de Hispanoamérica ha sido un campo fecundo a la Literatura e como los escritores mediante un lenguaje fantasioso y crítica, han rescatado realidades del pasado, todavía, congruentes al nuestro presente, que hace con que ese cuento tenga cada vez más una correlación tenue con la Historia. En ese sentido, verificamos en muchos estudiosos contemporáneos, como los que hemos utilizado, el interés que este entrecruzamiento ha despertado.

Asimismo, verificamos en el cuento como esa narrativa plagada de críticas se ha convertido en una herramienta de resistencia política y denuncia social. Posibilitándonos así, identificar los muchos aspectos sociales que hemos visto, sirviendo, además de fuente que plantea una nueva lectura de la sociedad y su pasado, así como, reflexionar sobre las políticas adoptadas por políticos contemporáneos.

Todo ello nos lleva está de acuerdo con lo que afirma Recoeur citado por Leenhardt y Pesavento (1998, p. 21) “o discurso ficcional é ‘quase história’ na medida em que os acontecimentos relatados são fatos passados

para a vos narrativa”. De ese modo, notamos que la literatura y la historia pueden ocupar un mismo espacio, a saber, tanto en documento histórico como en un texto literario y a partir de sus lenguajes abordan y reinterpretan una misma realidad.

## Referencias

- HANCIAU, Nubia Jacques. **Confluências entre os discursos histórico e ficcional**. Disponible en: <<http://www.hanciau.net/arquivos/CADERNOSLITERARIOS2001-CONFLUENCIAS...pdf>>. Entrada en: 05 de diciembre de 2010.
- LEENHARDT, Jacques e PESAVENTO, Sandra Jathay. **Discurso histórico & Narrativa literária**. São Paulo. Editora Unicamp, 1998.
- LIMA, Luiz Costa. Sociedade e discurso ficcional. In:\_\_\_\_\_ **Trilogia do Controle**. Rio de Janeiro. Editora Topbooks Ltda, 2007.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Los Funerales de la Mamá Grande**. 4ª edición. Versión electrónica. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & Literatura: uma velha-nova história**. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/1560>. Entrada en 20 de diciembre de 2010.
- TORRES, Ladys Jiménez. **Apreciaciones entorno a la nueva novela histórica en América Latina**. Universidad de Cartagena, Colombia.
- WHITE, Hayden. As ficções da representação textual. In:\_\_\_\_\_ **O texto histórico como artefato literário: Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 97-116.

# BERNARDO DE MONTEAGUDO Y SUS ESCRITOS REVOLUCIONARIOS

*Solange Regina da Silva*  
*Orientador: Alfredo Cordiviola*

## Introducción

El Iluminismo fue una revolución grandiosa que marca el final del absolutismo en Inglaterra, creando así un país burgués donde todo lo que se produce sería utilizado en favor de la burguesía, lo que hace de Inglaterra el país más rico de Europa. Basado en el uso de la razón y en contra del antiguo régimen, periodo este que reúne los trazos políticos, sociales y económicos que caracterizaron Europa y sus colonias en el siglo XVIII, defendía mayor libertad política y económica.

Antes del comienzo del movimiento de busca por la emancipación ya había algunos antecedentes al proceso independentista, algunos de ellos surgieron de las propias colonias latinoamericanas, también hay que llevar en cuenta que hechos mundiales como la Revolución Francesa y la independencia de los Estados Unidos influyó ese proceso.

“la influencia de la Ilustración europea en el mundo intelectual iberoamericano entrañó una brusca ruptura con la vieja mentalidad, con el mundo barroco y la escolástica, que esas influencias poseían todas un mismo carácter liberal y tendiente a la emancipación política y que ellas bastarían para explicar el proceso de la independencia”. (CHIARAMONTE, 1977, p. 14).

Las ideas liberales fueron difundidas en América y por todo el mundo gracias a la ilustración que fue un movimiento filosófico, literario y científico y que representó una importante modernización, pues despertó el intento de transformar las estructuras del llamado antiguo régimen.

“Essa nova atitude entre os crioulos despertou seu senso de injustiça de sua quase total exclusão dos cargos civis oficiais (e sua total exclusão dos altos comandos do exército) e da desigualdade real que o sistema de ‘alternância’ entre espanhóis e crioulos nas ordens religiosas havia desenvolvido”. (BETHELL, 2004, p. 628).

En este periodo observamos la aparición de un nuevo vocabulario intelectual que se fortalece sobre todo a través del periodismo. Hay una gran innovación en las ideas científicas, políticas, filosóficas y económicas, debido al desarrollo de los acontecimientos y se percibe una mudanza en el ámbito del léxico y términos como: “servidumbre”, “derecho del hombre”, “gobierno”, “monarquía”, “tiranía”, “patria”, “ilustración” y “libertad”, los cuales están muy presentes en los discursos.

### **La figura de Bernardo de Monteagudo**

Dentro de ese panorama que envuelve la ilustración y los ideales que basan la lucha por emancipación se encuentra la figura Bernardo de Monteagudo, que con una forma de renovación intelectual desestabiliza los aspectos de la cultura colonial, por medio de sus escritos revolucionarios y su destacada actuación en los procesos independentistas en varios países de América latina.

Mucho se habla y ya se ha hablado acerca de ese hombre ingenioso, eminentemente intelectual, nacido en Tucumán (Argentina) en 20 de agosto de 1789. Fue periodista, militar, intelectual, político, abogado, colaborador de San Martín y Simón Bolívar. Tuvo su actuación destacada en los procesos independentistas en el Río de la Plata, Chile y Perú. Estudió en Córdoba como Mariano Moreno y José Castelli, en la Universidad de Chuquisaca.

Se graduó como abogado, con un pensamiento muy conservador pero a partir de sus lecturas y con el calor de los acontecimientos sus concepciones se fueron radicalizando. Las ideas ilustradas europeas fueron adoptadas por los americanos y se percibe una gran influencia en sus escritos, hecho que ayudó a la formación del desarrollo del pensamiento crítico, y sirvió para preparar el camino para las revoluciones independentistas.

A pesar de provenir de una familia humilde, recibió una muy buena educación, participaba activamente de un grupo selecto de intelectuales donde no solo se enseñaban los saberes clásicos y de los jesuitas, sino que también eran estudiadas las nuevas corrientes de pensamientos presentes



en las universidades europeas, donde se sabe que circulaban obras como: El Contrato Social de Rousseau, El Espíritu de las Leyes de Montesquieu, los ideales de Locke o Diderot, entre otros. Tales conceptos circundaron el pensamiento político de Bernardo de Monteagudo, ese mismo grupo de intelectuales fueron quienes dirigieron los movimientos revolucionarios más adelante.

Monteagudo era un hombre muy complejo así lo define José María Ramos Mejía:

“Los hombres sensitivos tienen en su seno la larva de la histeria: por eso son nerviosos y movibles; fáciles de conmovirse por los motivos más fútiles, por eso también son inaccesibles, caprichosos y obstinados. Tienen como tenía Monteagudo, los sentidos dotados de una sensibilidad extremada, y la luz un poco fuerte, el sonido más leve, las variaciones atmosféricas apenas perceptibles para otros temperamentos, los afectan con viveza, conmoviendo vigorosamente sus nervios siempre rígidos y tensos como las cuerdas de un arpa”. (MEJÍA, 1878, p.17)

Monteagudo fue una figura de la ilustración que poseía una gran calidad literaria y un magnífico legado, que no restringió su labor a la escritura por eso justo en estos momentos de revoluciones y de escritos radicales es posible observar su importancia.

También participó en varios tipos de tareas, como por ejemplo, en campañas libertadoras que le permitieron acceder a muchas tomas de decisiones en diversos terrenos y actuar en el gobierno. Según Cordiviola (2012) “Monteagudo desempenha uma ação continental que, longe de estar restrita ao seu lugar de nascimento, se expande na medida imposta pelas necessidades do projeto libertário”.

### **Escritos revolucionarios**

El discurso de Monteagudo acerca de la evolución a las ideas de los hombres hizo posible la independencia, principalmente por sus inclinaciones ideológicas y su intensa participación en los movimientos. La independencia americana es el fruto de las acciones de hombres determinados y con un objetivo por delante. Conocedor de las crueldades impuestas al pueblo y dispuesto a acabar con el orden vigente del antiguo régimen, reclamaba un orden más justo y deseaba el final de la dominación española.

Monteagudo busca establecer a través de sus palabras algunas direcciones de pensamiento, objetivos y significados. Palabras como: “despotismo”, “patria”, “soberanía”, “libertad” y “americanismo” están presentes en su discurso donde muestra que fue un gran letrado de la emancipación y que la “palabra” fue su autentico instrumento de poder, el medio para lograr los fines revolucionarios, teniendo en la defensa del americanismo y en las ideas ilustradas la plataforma para luchar por la libertad.

A través de sus escritos él expuso sus ideas desde “La Gaceta de Buenos Aires”, o en “Mártir o Libre”, “El Grito del Sud”, “El independiente”, sus alusiones a la realidad social denotan su conocimiento de Rousseau. A la hora de escribir sobre las revoluciones se nota que su obra sigue los pensamientos de Moreno y también percibimos que la formación que recibió de los clérigos quedó plasmada en sus obras.

El propio Bernardo de Monteagudo se auto define en su declaración de 10 de junio de 1809:

“[declaro] ser doctor en teología, del Gremio y Claustro de la real Universidad de San Francisco Xavier de La Plata, abogado de la Real Audiencia [de Charcas], y actual Defensor de Pobres en lo Civil de ella; natural de la ciudad de San Miguel de Tucumán, y en la actualidad residente con mis padres en la referida ciudad de La Plata; de edad de diecinueve años.” (MONTEAGUDO 1809)

Esta declaración fue para aclarar su implicación en la rebelión de Chuquisaca, donde él fue uno de los promotores de la rebelión contra los abusos de la administración virreinal y a favor de un gobierno propio que sería la chispa de la revolución que estallaría un año después en Buenos Aires.

Con tan solo diecinueve años redactó la proclama, donde dice:

“Hasta aquí hemos tolerado esta especie de destierro en el seno mismo de nuestra patria, hemos visto con indiferencia por más de tres siglos inmolada nuestra primitiva libertad al despotismo y tiranía de un usurpador injusto (se refiere a España, es claro) que degradándonos de la especie humana nos ha perpetuado por salvajes y mirados como esclavos. Hemos guardado un silencio bastante análogo a la estupidez que se nos atribuye por el inculto español, sufriendo con tranquilidad que el mérito de los americanos haya sido siempre un presagio cierto de su humillación y ruina”. (MONTEAGUDO 1809)

Se puede claramente percibir el tono revolucionario de Monteagudo. Se sabe que durante 1809 en el medio a las revoluciones en el Alto Perú y en La Paz, se formaron juntas de gobierno por la ausencia del rey español, el pueblo se rebeló contra los abusos. Entonces, el virrey Cisneros ordenó una violenta represión y masacre donde Monteagudo acabaría en la cárcel por deslealtad al rey. El tucumano hace un plan de fuga y se escapa, recupera su libertad y se va hacia Potosí donde se puso a la disposición del ejército que estaba al mando de Castelli y ahí es nombrado secretario.

“El Alto Perú tenía una doble connotación para hombres como Monteagudo y Castelli. Era sin duda la amenaza más temible a la subsistencia de la revolución y era la tierra que los había visto hacerse intelectuales”. (PIGNA, 2009, p.15).

Completamente consciente de su papel de formador de opinión, Monteagudo utiliza el periodismo como vehículo de difusión de sus ideologías donde a partir de 1811 publica artículos en ‘La Gaceta de Buenos Aires’, creada por Moreno, con la intención de despertar la conciencia del pueblo y como elemento difusor de los emergentes conceptos revolucionarios.

Cuando él se hace cargo de la dirección de ese periódico, escribe textos como:

“Me lisonjeo de que el bello sexo corresponderá a mis esperanzas y dará a los hombres las primeras lecciones de energía y entusiasmo por nuestra santa causa. Si ellas que por sus atractivos tienen derecho a los homenajes de la juventud, emplearan el imperio de su belleza en conquistar además de los cuerpos las mentes de los hombres ¿qué progresos no haría nuestro sistema?” (MONTEAGUDO 1811)

Ese artículo le valió el reto de Rivadavia (apud PIGNA, 2012, p.19), que era el secretario del Triunvirato, y le dice claramente que el gobierno no había dado el poder de la voz de la imprenta para que él hablara de la corrupción de las niñas.

Monteagudo que ya previa las críticas publicó en “La Gaceta de Buenos Aires”:

“Sé que mi intención será siempre un problema para unos, mi conducta un escándalo para otros y mis esfuerzos una prueba de heroísmo en el concepto de algunos, me importa todo muy poco, y no me olvidaré lo que decía Sócrates: los que sirven a la Patria deben contarse felices si antes de elevarse no les levantan cadalsos”. (MONTEAGUDO 1811)

Después de varios hechos y disidencias con Bernardino Rivadavia, decide fundar su propio periódico “El Mártir o Libre” cuya aparición data de marzo del 1812 publicando escritos como este en que hace comentarios sobre los hechos de Chuquisaca:

“El día 25 de mayo de 1809 se presentó en el teatro de la venganza el intrépido pueblo de la Plata, y después de dar a todo el Perú la señal de alarma, desvainó la espada, se vistió de cólera y derribó al mandatario que le sojuzgaba, abriendo así la primera brecha al muro colosal de los tiranos (...)” (MONTEAGUDO 1812)

“El Mártir o Libre” un periódico de franca oposición al gobierno desapareció cuando en enero de 1812 Monteagudo participa de la formación de la “Sociedad Patriótica” y comienza a dirigir su periódico con el nombre de “El Grito del Sud” donde siguió redactando con el nombre de “Las observaciones didácticas” varios artículos con la intención de instruir el pueblo en los principios democráticos, donde hablaba de la cuestión de la libertad natural y civil, de la constitución, de la seguridad individual, de la igualdad bajo la ley.

Posteriormente el 10 de enero de 1815 edita el periódico “El Independiente”; en 1817 redactó el Acta de la Independencia de Chile; a comienzos de 1820 fundó en Santiago el periódico “El Censor de la Revolución”, siguiendo su línea de escritos revolucionarios y transmitiendo a través de sus palabras el espíritu revolucionario al pueblo. Con una evolución histórica de sus ideas políticas escribe:

“No podíamos aspirar a ser tan libres como los que nacieron en esa isla clásica que ha presentado el gran modelo de los gobiernos constitucionales, o como los republicanos de América septentrional, que educados en la escuela de la libertad, osaron hacer el experimento de una forma de gobierno, cuya excelencia aún no puede probarse satisfactoriamente por la duración de 44 años”. (MONTEAGUDO 1815)

Bernardo de Monteagudo apostó sistemáticamente por el poder de la escritura. En su discurso revolucionario se lee el dinamismo de un pensamiento que proviene del contexto histórico, de la observación de los sucesos puntuales y de la marcha del proceso revolucionario.

## Consideraciones finales

Podemos constatar, después de algunas reflexiones, que Monteagudo no tenía solamente una visión clara de los objetivos que habían en su plan revolucionario y sí que él quiso dejar claro el mensaje a través de sus escritos y palabras.

Se percibe que en su discurso palabras como: “libertad”, “patria”, “despotismo” tienen una gran influencia en los lectores, considerando el contexto en que se pronunciaban y que su discurso iba dirigido a la formación del pensamiento crítico y social de la época.

Los escritos políticos y revolucionarios de Bernardo de Monteagudo desde el punto de vista de la acción comunicativa que ellos proponían eran la búsqueda por la emancipación y el papel que los ciudadanos deberían cumplir en las nuevas sociedades americanas.

Entendemos que Monteagudo construye un modelo para que el pueblo esté preparado para la llegada de la emancipación, siendo verdaderamente un conductor de ideas, un letrado ilustrado que modela la opinión del pueblo con su discurso emancipador.

## Bibliografía

- ALTUNA, Elena. *Un letrado de la emancipación: Bernardo de Monteagudo*. Andes: Salta, 2002, n 13, disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=12701302](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12701302), acceso el 15 de junio 2013.
- BETHELL, Leslie (org.). *Historia da América Latina: América Latina Colonial*. Volume: II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p. 595-641.
- CHIARAMONTE, José Carlos (comp.). *Pensamiento de la ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1977, p. 9 - 39.
- CORDIVIOLA, Alfredo Adolfo. *A projeção das sombras: emancipação e pós-colonialismo na América Latina*. In: FERNANDES, Gisèle Manganelli (org.). *Para além dos pós-nacionalismo e pós-colonialismo*. HN editora: São Paulo, 2012, 1º edição.

MEJÍA, José María Ramos. *Las neurosis de los hombres célebres en la historia de Argentina*. Capítulos VI, V, VI, p.3-34, Disponible en: [http://www.gador.com.ar/iyd/psiquiatria/pdf/neurosis\\_historia\\_1.pdf](http://www.gador.com.ar/iyd/psiquiatria/pdf/neurosis_historia_1.pdf), acceso el 10 de julio 2013.

PIGNA, Felipe. *Bernardo de Monteagudo, Escritos políticos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2009.

## INFORMAÇÕES GRÁFICAS

**Formato** | 15,5 x 22 cm

**Tipologia** | *Espania, Goudy Old Style*

**Editora**  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

[www.ufpe.br/edufpe](http://www.ufpe.br/edufpe) | [livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br)

# Parcerias:



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

