# Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español

2002

www.sgci.mec.es/br

C749a Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol
(9 : 2001 : Fortaleza)
Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español [recurso eletrônico]. Brasília : Consejería de Educación. Embaxada da Espanha, 2001.

1 CD-ROM; som; 4 ¾ pol.

1. Língua espanhola, Ensino. 2. Língua espanhola, Professor. 3. Língua espanhola, Congresso.

CDU 806.0(061.3)
CDD 461.07



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**
© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 176-02-256-7
ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

Realización:

Apoyo:

Organización:

Companhia de Eventos
Dirección: Calle Mariinha Holanda, 229 - Edson Queiroz
Fortaleza - Ceará - Teléfono / Fax: (85) 241-3541
www.ciaeventos.com.br - ciaventos@secrel.com.br
Otros contactos:
marisa@pdt.zzn.com / josealci@ibeuce.com.br / oceneiasantos@uol.com.br

# Índice


Palabras preliminares ..... 9

Palavra da Presidenta ..... 11

Palabras del Excmo. Sr. Embajador de España en Brasil.Conferencia Magna ..... 15

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL ..... 19
Las instituciones públicas de España en Brasil con competencias en la difusión de la lengua española y de la literatura española e hispanoamericana

Consejería Cultural y de Cooperación Embajada de España en Brasília ..... 21

Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Brasília ..... 25

El Instituto Cervantes en Brasil ..... 33

COMUNICACIONES DE TEMA LINGÜÍSTICO ..... 39

La enseñanza del español en las clases de los *Cursos de Extensão* de la *Universidade Federal da Bahia* ..... 41
*Almeida, Iára Maria Lôbo Soares de*

El español en Marruecos: historia y presente ..... 45
*Ammadi, Mostafa*

Teoría gramatical: comparación de enfoques ..... 53
*Barros, Luizete Guimarães*

Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva ..... 59
*Briones, Ana Isabel*

El modelo de enseñanza mediante tareas: una práctica diferenciada en la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina ..... 69
*Carvalho, Daniela de*

Lecturas graduadas ..... 77
*Casquero, Francisco/ Romero, Raquel*

¿Enseñanza de la lectura? Un estudio en las escuelas públicas de la Municipalidad de Rio de Janeiro ..... 83
*Daher, María del Carmen Fátima González / Aguiar, Talita Barreto de / Quitete, Vanise de Souza*

La elaboración de materiales para clases de lectura en español lengua extranjera ..... 93
*Dias, Massilia Maia Lira*
La observación de clases de E/LE como medio de formación docente ..... 103
*Fernández Marrero, Juan Jorge / Benítez Pérez, Pedro*
O vocabulário e sua abordagem em um libro didático de ensino de espanhol para brasileiros ..... 109
*Galvão, Mirian Rufini / Oliveira, Marta Aparecida de*
Los pronombres: un sistema doblemente desequilibrado ..... 115
*García Santos, Juan Felipe*
La formación de profesores de español en la Universidade de Brasília: intentos de construcción de una práctica renovada ..... 123
*Gomes, Glória Pacita Fraguas Vázquez*
La ortografía del español y su didáctica ..... 129
*Torrego, Leonardo Gómez*
El análisis discursivo de Casa Tomada de Julio Cortázar ..... 147
*Guberman, Mariluci*
Valoraciones subjetivas de los aprendices de español ante las semejanzas del portugués y el español ..... 153
*Merinero, Sonia Izquierdo*
Teoría y práctica en la enseñanza de E/LE: un estudio sobre la Municipalidad de Rio de Janeiro ..... 157
*Junger, Cristina Vergnano / Rio, Tatiana Lopes del / Menezes, Viviane Mendonça de*
Los manuales brasileños para la enseñanza del E/LE: algunas reflexiones sobre la competencia comunicativa desarrollada por los mismos ..... 169
*Lima, Lucielena Mendonça de*
A língua nossa de cada dia: questões do ensino de expressões idiomáticas e outros fraseologismos ..... 179
*Ortiz Álvarez, María Luisa*
El tratamiento de los americanismos en los manuales de E/LE ..... 183
*Mendoça, Cleidimar Aparecida / Lima, Lucielena Mendoça de*
Las estrategias comunicativas en una clase de producción oral ..... 191
*Moraes, Elisabete Menezes*
Funciones del recurso a L1 en la clase de L2/LE ..... 197
*Revilla, Irene*
La diferencia de estilo de enseñanaza/aprendizaje entre los enfoques comunicativos con respecto a los métodos con respecto a los método tradicionales ..... 209
*Souza, Ângela Maria Felipe de*
Ensino de espanhol no contexto rural: uma prática interdisciplinar ..... 215
*Sturza, Eliana Rosa*
Evolução do idioma espanhol no Chile ..... 221
*Torres Globig, Labriza*

COMUNICACIONES DE TEMA LITERARIO

O eu lírico femenino ..... 231
*Alcântara, Beatriz*
La oralidad en la narrativa arguediana: la resonancia de voces, ecos y silencios .... 239
*Andrade, Ligia Karina Ma rtins de*
José María Arguedas: branco, índio, mestiço, migrante... latino-americano ..... 249
*Kauss, Vera Lucia Teixeira*
A figura mítica do déspota no romance hispano-americano ..... 263
*Oliveira, Ester Abreu Vieira de*
La trayectoria tanguera de la pasión en El túnel ..... 269
*Rizzon, Carlos*
Recreación del siglo XIX en la narrativa argentina (César Aira y José Pablo Feinmann) ..... 287
*Sacca, Zulma*

COMUNICACIONES DE TEMA CULTURAL

Las amazonas americanas del siglo XVI ..... 297
*Barría, Elsa Otilia Heufemann*
Do espanhol ao português: a armadilha da tradução fácil ..... 305
*Caser, Maria Mirtis*
Lengua, literatura, cultura: el trinomio renovador del Programa de enseñanza/ aprendizaje de la lengua española 2001 ..... 317
*Colares, Elzenir*
Puesta en escena: el español en 1r Salón de Cambios Interculturales de la CELIN y sus consecuencias ..... 323
*Machain Franco, Marina*
Sugerencias de actividades complementarias para las clases de español a mayores de 55 años ..... 331
*Marra, Prosolina Alves*
Traducción o (re)creación ..... 341
*Pérez, José Antonio*
El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica ..... 361
*Rojas Gordillo, Carmen*
El tratamiento lúdico en la enseñanza del español como lengua extranjera ..... 399
*Sánchez, Lêda de*

# Palabras preliminares

Me llena de orgullo y satisfacción que la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasilia, que tengo la suerte de dirigir, en coedición con la APEECE —*Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará*—, pueda sacar a la luz las presentes *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español.*

Un retraso en mi nombramiento como Consejero me impidió asistir a dicho Congreso, celebrado del 29 de agosto al 1 de septiembre del año pasado, por lo que ahora sólo me queda el consuelo de la convicción de que el resto de la Consejería —administración y equipo de asesores— se volcó para ayudar a que la realización del evento fuese un verdadero éxito, mérito fundamental de los organizadores y asistentes, y que la colaboración se mantiene ahora con la publicación de las *Actas.* Sin querer personalizar, serían impensables estas *Actas* sin el esfuerzo y la dedicación de Marisa Ferreira, miembro de la Dirección de la APEECE.

Soy consciente de la importancia del papel desempeñado por las asociaciones de profesores de español de los estados para la suerte de la difusión de la lengua española y de la cultura españolas e hispanoamericanas en este país, Brasil. Conviene no olvidar que nos encontramos ante asociaciones totalmente brasileñas, que se rigen por normativa de derecho brasileño, y constituyen históricamente el movimiento asociativo por excelencia de los profesionales que optaron por enseñar una lengua próxima a la suya propia. Al decir próxima pienso en la adscripción "genética" de las lenguas y en los parentescos morfosintácticos y léxicos, que entiendo como evidentes, pero quiero subrayar que hubo épocas recientes, por motivos históricos, políticos fundamentalmente, donde ambas lenguas vivieron de espaldas. Este último hecho ejemplifica la valentía de los fundadores de

las asociaciones de los estados por el hecho de apostar por una lengua que no tenía proyección profesional ni peso específico en el sistema educativo brasileño.

Con gran orgullo y satisfacción también, tengo que expresar que desde el momento que la Consejería de Educación y Ciencia se implantó en Brasil, por una comunión de intereses y espíritu comunes, ésta presta la máxima colaboración a las asociaciones, a pesar de limitaciones presupuestarias y de dotación de recursos. Este caminar juntos nos ha enriquecido mutuamente y, desde mi responsabilidad actual, intentaré redoblar esfuerzos. Desde la experiencia y perspectiva del último Congreso y desde el respeto a la independencia de las asociaciones de profesores de los estados, siento como necesidad que la Consejería, desde ahora ya, trabaje para hacer posible una reunión de presidentes y presidentas de asociaciones coincidiendo con el siguiente Congreso, que tendrá lugar el próximo año en Natal (estado de Rio Grande do Norte).

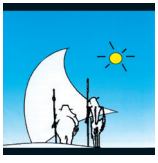
De las *Actas* en cuestión, siempre podemos lamentar que falten algunas comunicaciones y talleres, pero lo aquí presentado constituye una buena muestra de la calidad e importancia académica del IX Congreso y que dichos congresos cada día se afianzan más como marco privilegiado para expresar las inquietudes didácticas y necesidad de formación continua de todo el colectivo de profesores de español.

La publicación de estas *Actas* va a romper el hiato que supone la convocatoria del Congreso cada dos años. Una edición de las *Actas* aporta el motivo de fijar el recuerdo y "matar saudades". En nuestro caso concreto, una edición en soporte electrónico —CD ROM— permite añadir materiales audiovisuales y ofrecer un instrumento que va a facilitar la búsqueda de información.

Vuelvo a lamentar no haber estado presente en el Congreso de Fortaleza (Ceará), pero puedo intuir la intensidad emotiva que allí se alcanzó. Concluyo este apartado recomendando encarecidamente la lectura de las palabras, de ilusionado sentimiento, de la entonces Presidenta de la APEECE, y vuelvo a expresar, ante la visión del resultado final, mi sincero reconocimiento a la esforzada labor de los organizadores y mi profunda alegría por estas peculiares *Actas,* que creo que va a ser extensible a todos las personas que participaron en el congreso o que por primera vez revivan o vivan, aunque sea mínimamente, la intensidad e importancia del mismo.

Brasilia, septiembre de 2002

Jesús Ignacio Martín Cordero
*Consejero de Edicación*



# Palavra da Presidenta

Exmo. Sr. Embaixador da Espanha, Sr. José Coderch Planas
Exmo. Sr. Governador do Estado, Sr. Tasso Jereissati
Exmo. Sr. Prefeito, Dr. Jurai Magalhães
Ilmo. Sr. Secretário de Educação, Sr. Antenor Manuel Naspolini
Ilmo. Sr. Diretor da Universidade Estadual do Ceará, Prof. João Nogueira Mota

Demais autoridades presentes,
Senhoras e Senhores,
Congressistas,

É chegado o momento tão esperado por todos nós: a Abertura Oficial do "IX Congresso Brasileño de Professores de Espanõl" —a concretização de um projeto que vem sendo desenvolvido há dois anos e durante todo este tempo tem contado com o esforço e a dedicação de uma comissão coesa e laboriosa que tem executado as tarefas com muito empenho.

E aqui estamos, na Terra Alencarina, especialmente nos Jardins do Theatro José de Alencar prontos para recebê-los com carinho, tentando oferecer-lhes o melhor e neste sentido o fazemos todos nós: a Comissão Executiva do Congresso, a Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará, todos os colaboradores locais e porque não dizer, todo o povo cearense.

Bem vindo ao Ceará, a Terra do Sol!

Bem vindos a Fortaleza, a Loira desposada do Sol!

Nossos esforços estão reunidos em um só pensamento: que este encontro possa proporcionar-nos momentos específicos para podermos refletir e avaliar nosso desempenho como "Profissionais do Saber", para trocarmos experiências e idéias, absorvermos conhecimentos de alto nível teórico-prático, tentando fortalecer nossa amizade e nossos ideais, com o mesmo Sentimento Hispânico, com a mesma UNIÃO para abrirmos novos caminhos no campo da Educação ou do Ensino/Aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira, com o objetivo de atingirmos a perfeição deste idioma que tanto admiramos e tanto amamos.

Não podemos deixar de reconhecer a batalha de quantos sentem a mesma afeição à Língua Espanhola, o que tem tornado possível a sua ascensão nestes últimos dez anos.

- A Criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul) com base no modelo europeu (União Européia, em 1991), por um tratado assinado em Assunção, a capital do Paraguai, pela Argentina, Brasil e Uruguai, o qual previa a partir de 1985 a livre circunstância de bens, capital, serviços, pessoas e uma unificação da política econômica entre estes países e os outros que aderiram em seguida: Bolívia e Chile. Mesmo não tendo atingido ainda os objetivos, é inegável que tem gerado as condições para a integração entre os povos do Sul deste continente para que comece a produzir bons frutos através do grande intercâmbio cultural que também tem despertado um maior interesse pelo idioma espanhol.
- Ao lado disso está o "boom" da literatura hispano-americana que tem tornado possível o conhecimento dessa literatura e da cultura desses países.
- As comemorações dos 500 anos do Descobrimento da América (12/10/92) puseram em destaque a língua e a cultura dos povos hispânicos, tornando-as cada vez mais populares e potentes. E foi aí o ponto de partida para a renovação da Produção de materiais didáticos e, sobretudo, dos novos métodos, obras literárias e da didática de ensino, que tem sido abordada com cuidado, primando pelo método comunicativo (Destrezas integradas) e, principalmente, com a introdução de dados culturais dos países hispano-americanos, contrastando-os com os europeus.
- Não podemos omitir o apoio constante e a participação da Embaixada da Espanha no Brasil, através do seu Departamento de Educação, do Instituto Cervantes e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional, no desenvolvimento da Língua Espanhola. Realmente, houve uma preocupação constante com a publicação e distribuição de materiais didáticos e com a fundação das Associações de Professores no campo do aperfeiçoamento dos corpos docente e discente de todo o Brasil e do estrangeiro. São bi-semestrais os Exames de Espanhol do DELE (Diploma de Espanhol com Língua Estrangeira) que possibilitam o crescimento de profissionais do ensino, pois são inúmeras as bolsas de estudo que têm dado inúmeras oportunidades a alunos e professores. Com relação a Cursos de Espanhol, são muitíssimos e todos credenciados pela Embaixada Espanhola no Brasil.

Todos esses fatos têm provocado, no nosso país, uma verdadeira luta encadeada por Administradores de Instituições Educacionais, Professores, e demais simpatizantes para incluir este idioma nos programas oficiais das escolas de ensino médio e também torná-la disciplina opcional nos vestibulares das Universidades Brasileiras.

Até o momento ainda aguardamos o parecer favorável do Ministério de Educação do Governo Federal para oportunizar um maior número de empregos para os novos professores de espanhol.

Portanto, pensamos que todos nós temos contribuído de alguma forma para o engrandecimento do ensino do Espanhol no Brasil, e, por este motivo, e muitos outros que nos dão satisfação, é que instituímos o "TROFÉU PESCADOR DE LETRAS" pelo trabalho que os docentes de Língua Espanhola vêm desempenhando.

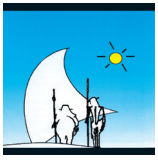
Se Don Quixote e Sancho Panza representam um ideal espanhol, através da justiça, do respeito humano, da ajuda aos menos favorecidos e da amizade, nessa obra magistral de Cervantes, na qual também se alternam fantasia e realidade, o nosso pescador cearense representa a bravura de enfrentar os grandes mares bravios e lutar pelas grandes causas, a exemplo do nosso Dragão do Mar Francisco do Nascimento que nos serviu de inspiração para a criação do troféu que será outorgado a seguir. Foi esse pescador que lutou parla libertação dos escravos no Ceará, antecipando a Lei Áurea em 4 anos (25 de março de 1884). Assim o Ceará é a Terra da Redenção por este célebre fato histórico. A partir desta data não mais foram embarcados escravos no Ceará.

Assim os professores de espanhol são também lutadores do SABER, ou seja, PESCADORES DE LETRAS.

Nossa força e persistência de brasileiros, espanhóis e hispano-americanos crescem a cada dia esperando um novo alvorecer, quando a Língua Espanhola nossa preferida, ocupará seu devido lugar, com destaque, entre as demais Línguas Estrangeiras.

Temos dito.

Professora Elzenir Colares



# Palabras del Excmo. Sr. Embajador de España en la República Federativa de Brasil, José Coderch Planas

## Conferencia Magna

### *Simple relato de mi vida universitaria: lecturas de una época*

Señoras y señores, antes que nada una pequeña aclaración: en estos días se va hablar a fondo de filología y literatura, Uds. —y no yo— son especialistas en estos temas y sin embargo me he atrevido a inaugurar este Congreso hablando de literatura española y de una etapa tal vez poco conocida: el Realismo Social. Mis palabras pues, forzosamente, serán un *simple relato de mi peripecia personal* y de mi aproximación a este período de nuestra literatura. Recuerdos, mal hilvanados tal vez, pero recuerdos en definitiva, de *mi vida universitaria.*

Mi relato debe empezar a mediados de los sesenta, esto es, cuando aquella tendencia empezaba a declinar. Cuando yo nací, se habían formado ya, tanto en Madrid como en Barcelona, los grupos de escritores que habrían de protagonizar, en la década de los 50 y hasta mediados de la siguiente, la aventura del Realismo Social. Eran los de la tertulia del café Gambrinus, Ignacio Aldecoa, Rafael Sánchez Ferlosio, Carmen Martín Gaite, los Goytisolo, Jesús Fernández Santos, a los que se uniría, en ocasiones, Luis Martín Santos.

En Barcelona, la mayoría estudiaba Derecho y se reunían en el bar de Juanito, que era la cafetería de la vieja Universidad. Allí coincidían: Barral con Senillosa, Jorge Folch con Alberto Oliart, Castellet y Sacristán, Román Rojas y Jaime Ferrán. Se hablaba de teatro, de poesía, se confiaban unos a otros sus primeros textos y las esperanzas de verlos publicados, y se hablaba sobre todo del futuro... Algunos querían entrar en la Escuela Diplomática (Costafreda, Ferrán, Gil de Biedma o Barral); por suerte la vida y la literatura les llevarían por otros caminos... mientras, Camilo José Cela emprende su viaje por la Alcarria que yo leeré en el Instituto de Gerona haciendo "Preu".

En casa gustó *Viaje a la Alcarria*, pero reconozco que en las sobremesas familiares o en las reuniones de amigos de mis padres se hablaba más sobre la saga de los Rius (Mariona Rebull, El viudo Rius, Desiderio...): su estilo y lenguaje, algo anacrónicos hoy, presentaban menos problemas que algunos vocablos alcarreños y las "procacidades" de Cela. Recuerdo que se leía *Guerra y Paz* de Tolstoi, pero que discutíamos sobre todo *Los muertos no se cuentan* de Ignacio Agustí, comparándola con *Un millón de muertos* de Gironella, obra que, sin duda, había desatado la polémica. El caballo de batalla era cuál de las dos era más objetiva... ¿Qué había pasado de verdad en nuestra Guerra Civil?

El tema de la Guerra Civil aparecía en multitud de libros. En aquellos años los que más me gustaron fueron *La sombra del ciprés es alargada* de Delibes, y dos obras de Sender, publicadas en el exilio; *Réquiem por un campesino español* y *Crónica del alba*. Antes había leído: *La vida nueva de Pedrito de Andia* de Sánchez Mazas, *La brújula loca* de Luca de Tena, *Tigre-Juan* de Pérez de Ayala y *La quiebra* de Zunzunegui; de esta última me quedé con la imagen de una atmósfera enrarecida de corrupción y ambición de poder, así —pensé— debían de ser los negocios en el Madrid de la posguerra. En mis clases de "Preu" descubrí *La colmena* —esto sí que era realismo. ¡Qué bien contado! ¡Qué técnica para mover tantos personajes a la vez!, y ¡qué bien se ve ahí el ambiente de aislamiento de aquellos años de hambre, racionamiento y estraperlo, las ansias de subir y el mísero medrar! De aquel curso de la calle de la Força de Gerona también fueron las primeras lecturas de Machado, *Campos de Castilla*, *Juan de Mairena,* y de Unamuno, *Niebla* y *La tía Tula*.

Durante las vacaciones, durante aquellas largas vacaciones de verano, leí: *La familia de Pascual Duarte*, *Nada*, *El camino*, *La hoja roja*, *Los bravos*, *El fulgor y la sangre*, *Con el viento solano*, *Entre visillos*, *El Jarama* y *Primavera memoria*. Me acuerdo que sentía estas lecturas muy próximas y muy cercanas a la vida.

El tema de Pascual Duarte, por ejemplo, podía encontrarse un día cualquiera en la portada de un conocido periódico sensacionalista, y sin embargo, su tono de veracidad, la brutal austeridad con que éste cuenta el homicidio de toda su familia, lo directo del relato, lo hacían tan comprensible que transcendía lo episódico del caso y sus circunstancias. Delibes, por otra parte, me interesó y lo seguí leyendo, no me defraudó al dar más adelante con *Cinco horas con Mario* y me siguió gustando al verlo un día representando en los escenarios españoles por Lola Herrera.

Con *El Jarama* tuve varios reencuentros, uno en la Facultad de Letras de Barcelona, donde hice un curso de Novela Contemporánea, otro, cuando más tarde me trasladé a Madrid para estudiar Ciencias Políticas. A la antigua admiración de la primera lectura en Gerona, sucedió un estudio más detallado de la forma de narrar de Sánchez Ferlosio que me hizo saborearlo más. La asombrosa habilidad del autor para no notarse en escena sino como detrás de una cámara filmadora para recoger en sus páginas las horas de un domingo junto al Jarama, enfocando a unos personajes (que más parecían personas) aquí un primer plano, allá una panorámica, la mesura del ritmo, lento, en las horas sofocantes del calor del agosto madrileño, veloz, al caer la tarde que propicia el desenlace, el dramatismo de la angustia de los que intentan nadar y no pueden salvar a la que se ahoga...y el amargo

suceso, cerrando bruscamente con la noche el aburrimiento y la monotonía de las horas del mediodía, me recordaban el mejor cine de Bardem: "Calle Mayor".

En Madrid, al pasar una vez, por lo que allí llaman la carretera de la playa, no pude evitar pensar en el Jarama; la sensación de algo ya visto y oído me asaltaban con frecuencia al oír los comentarios como de pasada de algún taxista, o del dueño de algún bar, a los que íbamos de vinos; eran los mismos que salían de aquella taberna-merendero del Jarama de Sanchéz Ferlosio. Y es que mis años de Derecho, ya en la Facultad nueva de Barcelona (del 64 al 69) fueron también los de la Canción Protesta: Espinás, Guillermina Motta cantando a Pavese y hablando de Sartre y de Camús, de Brel y Brassens. Raimón lanzando su "Cara al Vent". Pi de la Serra con su mordaz ironía y Serrat musicando a Machado "Caminante no hay camino, se hace camino al andar". Recuerdo particularmente un disco que alguien que había estado en París se había traído: Paco Ibáñez acompañaba a la guitarra los versos de Quevedo: "Poderoso caballeros es Don Dinero" y, en un tono menos irónico y más confidencial, desgranaba "Palabras para Julia" de José Agustín Goytisolo.

En el teatro forum universitario representábamos "Historia de una escalera" y en cine forum de la residencia se pasaron: "Ciudadano Kane", "Ladrón de bicicletas", "Metrópolis", 'El acorazado Potemkin", "Iván el Terrible", "Calle Mayor" y "Nueve cartas a Berta".

Eran los años del 600, la vespa, las vacaciones de los madrileños en Cullera y en la Costa del Sol, y las primeras suecas, alemanas y holandesas en la Costa Brava y Torremolinos. Eran los años de las bases americanas, el turismo... el boom de los sesenta. Parecía que había olvidado ya la huelga de tranvías de Barcelona en el 56, y la de mineros en el norte pero, empezaban a repetirse y, cada vez con más frecuencia, las manifestaciones de estudiantes y las asambleas que intentaban coordinarlas con los sindicatos de obreros. La policía empezó a estar permanentemente en el campus universitario; eran los años del "no nos moverán".

Yo leía *Ultimas tardes con Teresa*, *Las afueras*, *La ciudad y los perros* y *Señas de identidad*. En una antología de poesía moderna se publicaban los versos de Celaya, Blas de Otero, Dámaso Alonso y de los versos de Celaya, Gil de Biedma, Valente, Bousoño y Claudio Rodríguez.

Se acercaba el 68. De repente, televisión española retransmitía lo que ocurría en París y Bolonia, pero callaba lo que pasaba en Madrid o Barcelona. En el 66 tuvo lugar la "caputxinada" que se había querido silenciar, pero que sabía que la policía tenía fichados a cuantos entonces había retenido en comisaría. Una treintena de intelectuales y artistas, entre ellos: Guinovart, Tapies, Barral, Castellet, Gil de Biedma, Sacristán. La mayoría "se decía" eran comunistas... eran precisamente los que habían constituido hasta aquellos años el grupo del Realismo Social en Barcelona, los mismos que habían acudido secretamente junto a la tumba de Machado en Colliure para tributarle el primer homenaje, en el 59, juntándose con otras voces del otro lado de la frontera; Picasso hizo el cartel, un ramo de flores entre dos manos tendidas. Los mismos que en el 64 anunciaron públicamente otros homenajes al poeta y que se realizaron no sólo en Colliure, sino, también en Madrid, Sevilla y Soria. Barral les había abierto su editorial; pero justo ahora la aventura parecía terminarse, el grupo se disgregaba; pero la labor ya estaba hecha. Supieron plantear sin agresividad retórica, puesto que lo hicieron con el lenguaje de la calle, nuestros proble-

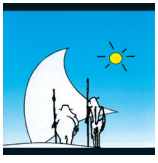
mas, abrir los ojos a la realidad y mirarla, sintiendo que hay un hilo conductor que nos vuelve a atar a todos, que cose una generación con otra y que el desastre que nos rompió en dos exilios no está fuera, sino en nosotros mismos y debemos asumirlo.

De un viaje a París, por estos años, me traje una maleta llena de libros de bolsillo: *Los hermanos Karamanzov*, *El idiota*, *Crimen y castigo*, *La condition humaine*, *La nausée*, *L'étranger*, Gide, Proust, el *Diario del Che* y el *Libro rojo de Mao*.

Allí compré y leí por segunda vez y ésta por fin completa, una de las últimas ediciones de *Tiempo de silencio*, pero esto es ya otra historia, distinta a aquella que empezó con *El Jarama*.

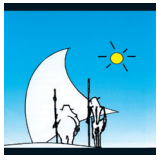
Ahora les cedo a Uds. la palabra.

José Coderch Planas
*Embajador de España en la República Federativa de Brasil*



# *Información institucional*

Las instituciones públicas de España en Brasil con competencias en la difusión de la lengua española y de la literatura española e hispanoamericana



# IX Congreso Brasileño de Profesores de Español
# Del 29 de Agosto al 1 de Septiembre de 2001
# Fortaleza – Ceará
# Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará
# APEECE

# Consejería Cultural y de Cooperación
# Embajada de España en Brasília

## Los centros culturales Brasil-España de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Desde 1961, la *Sociedad Cultural Brasil-España* es la institución en la que se apoyan la *AECI* y la Consejería Cultural y de Cooperación de la *Embajada de España* para desarrollar su política cultural en Brasil. Cuenta con seis *Centros Culturales Brasil-España* ubicados en algunas de las principales capitales, y que atienden la presencia cultural española en el litoral brasileño y en una parte importante del interior. Los Centros son, de norte a sur: Recife (Pernambuco), Brasília (Distrito Federal), Belo Horizonte (Minas Gerais), Curitiba (Paraná), Florianópolis (Santa Catarina) y Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

Los *Centros Culturales* organizan regularmente actividades orientadas a aproximar al ciudadano brasileño la lengua y la cultura de España y de los países iberoamericanos, y llegan también a las grandes ciudades brasileñas como Río de Janeiro, Salvador y São Paulo a través del apoyo a la actividad cultural local.

Los *Centros Culturales* trajeron a Brasil en 2001 más de 180 actividades culturales, una aportación notable a la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano. El *Programa Cultural España en Brasil* sumó a nuestra tradicional presencia cultural española un importante despliegue de acciones. En total, más de 60 exposiciones de artes plásticas e instalaciones culturales, más de 40 conciertos y espectáculos de danza y teatro, 40

muestras de cine y de vídeo, y 30 conferencias, presentaciones de libros y seminarios y cursos de formación.

### Divulgación del español

Los *Centros Culturales* forman anualmente a más de 5.000 brasileños en la enseñanza de español como lengua extranjera, e imparten formación también en otros ámbitos relacionados con la cultura: cursos de cultura española, con especialidades en literatura, en música, y otros. Cuentan con importantes bibliotecas y centros de recursos en lengua española.

Los *Centros Culturales* apoyan al Instituto Cervantes en la coordinación de las dos convocatorias anuales de exámenes del *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).* Además promueven todos los años cursos de verano en universidades españolas para alumnos y profesores.

La *Sociedad Cultural* ha cofinanciado la realización del programa de televisión *Viaje al español,* realizado por la *Fundação Padre Anchieta* y emitido en *TV Cultura.* Se trata de un curso para la enseñanza y divulgación de la lengua y la cultura españolas en televisión.

Los *Centros Culturales* han llevado a más de veinte puntos de Brasil exposiciones divulgativas especializadas:

- *Cine y libros en España.*
- *Federico García Lorca: Imagens, palavras.*
- *El español, lengua universal.*
- *Literatura española: Una historia de cine.*

Los *Centros Culturales* apoyan todos los años la participación de España en grandes eventos del mundo del libro, como el *São Jorge de Livros e Rosas* (abril) de Belo Horizonte y la *Feira do Livro de Porto Alegre* (octubre-noviembre), o la lectura internacional de *El Quijote* (abril), que organiza el *Círculo de Bellas Artes* de Madrid.

Los Centros Culturales son sin duda referencia obligatoria de la lengua y la cultura en español en Brasil.

## Programas de becas y cursos en España gestionados por la Oficina Técnica de Cooperación de la AECI en Brasil

### Programa de Becas MAE

I.A) Becas para el Curso Especial para Profesionales del Español,

I.B) Becas para Cursos de Verano de Español como Lengua Extranjera y de Cultura y Civilización Españolas en universidades públicas y privadas españolas,

I.C) Becas para Hispanistas Extranjeros, para investigación en España,

I.D) Becas para el Curso Intensivo para Profesores de Lengua y Literatura Españolas,

II.B) Becas Mutis, para estudios de doctorado, tesis doctoral, maestría, especialización, estancias y pasantías en universidades, instituciones y centros superiores públicos y privados españoles.

## Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI)

Intercambio de profesores y estudiantes entre universidades Españolas y Brasileñas en todas las áreas del conocimiento (Estancias de 2 a 4 meses).

## Programa de Cooperación Educativa con Iberoamerica

Cursos de formación dirigidos a profesionales del área de educación:

A – Curso de Educación Especial e Integración de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales,
B – Curso de Educación de las Personas Adultas,
C – Curso de Formación Permanente del Profesorado,
D – Curso de Supervisión Educativa,
E – Curso sobre Diseño Curricular,
F – Curso sobre Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación,
G – Curso de Formación Técnico Profesional,
H – Curso sobre Educación Infantil.

CONSEJERÍA CULTURAL Y DE COOPERACIÓN
Av. das Nações, Q-811, Lote 44
70429-900 BRASÍLIA
Tel.: 61-244 2121

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASILIA

CONSEJERÍA CULTURAL Y DE COOPERACIÓN

# IX Congreso Brasileño de Profesores de Español
# Del 29 de Agosto al 1 de Septiembre de 2001
# Fortaleza – Ceará
# Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará
# APEECE

# Consejería de Educación y Ciencia
# Embajada de España en Brasília

La Administración del Estado en el exterior se rige por el principio de unidad de acción coordinado por el principio de especialización de la gestión, siendo la Misión diplomática la encargada de coordinar todos los órganos de la Administración del Estado en el exterior.

## Competencias de la Consejería

La Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasília es la encargada de promover, dirigir y gestionar:

a) Enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español.
b) Currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios del sistema educativo brasileño.

Asimismo la Consejería de Educación y Ciencia promoverá y organizará programas de apoyo en el marco del sistema educativo brasileño para la enseñanza de la lengua y cultura españolas, programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y en el de investigación, y en general, cuantas medidas puedan contribuir a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior.

Esta acción educativa en el exterior se integra en el marco más amplio de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua españolas y de la cooperación internacional.

## La acción educativa a través de centros docentes

La acción educativa española en Brasil a través de centros docentes se desarrolla en las instituciones que se especifican a continuación:

### *Centros docentes de titularidad mixta*

Con el objeto de propiciar la proyección de la educación y de la cultura española, el Estado Español puede establecer convenios con Administraciones extranjeras o personas físicas o jurídicas de nacionalidad española o extranjera, para la creación de centros de titularidad mixta a través de fundaciones o de sociedades, reconocidas legalmente en Brasil.

En estos centros se imparten enseñanzas de un currículo integrado que conducen a la doble titulación.

En la ciudad de São Paulo existe un centro de estas características: el *Colegio Español Miguel de Cervantes*, cuyo establecimiento fue aprobado por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo el día 22 de julio de 1978. En él se imparten enseñanzas de Educación infantil, Primer Grado y Segundo Grado. En el presente curso 2001 existen 1.442 alumnos matriculados.

### *Instituciones con las que se ha establecido convenio de colaboración*

Estos convenios de colaboración suscritos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con Instituciones Brasileñas que, siendo titulares de centros docentes, desean integrarlos en la red de centros españoles en el exterior.

El objetivo de estos centros de convenio de colaboración es facilitar la formación del alumnado para obtener las titulaciones académicas brasileña y española, además de ser elementos dinamizadores de las acciones de promoción y difusión de la cultura y de la lengua española.

El currículo de cada etapa educativa incluye un porcentaje de enseñanza de las disciplinas determinadas en relación con la lengua y la literatura, la geografía y la historia españolas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España tiene firmado un convenio de colaboración con la *Sociedade Mineira de Cultura* de fecha 6 de diciembre de 1999, cuyo objeto fue el *Colegio Español Santa María Cidade Nova*, en la ciudad de Belo Horizonte, que ha comenzado a funcionar en el curso 2000, aplicándose de manera gradual la correspondiente adaptación de currículo a las *séries* del llamado *Ensino Fundamental*.

## La acción educativa en el marco de sistema brasileño

### *Programas de apoyo a las enseñanzas de español*

Este tipo de acción educativa se desarrolla a través de programas de apoyo y promoción de la enseñaza de la lengua y cultura españolas en el marco del sistema educativo brasileño mediante los siguientes instrumentos

### *Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y cultura españolas*

La Consejería a través de sus asesores promoverá la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en el marco de las enseñanzas regladas del sistema educativo brasileño y colaborará con las instituciones educativas brasileñas.

La colección Complementos Serie Didáctica es un claro ejemplo de este instrumento, otra acción es la edición anual de "Exámenes de Español para el acceso a las universidades brasileñas".

### *Realización de actividades de formación para el profesorado brasileño*

Que tiene por objeto contribuir tanto a la formación lingüística y cultural como a la actualización científica y didáctica del profesorado de español.

Estas actividades se han realizado tanto en Brasil a través de:

1.- Plan de Formación de Profesores del Colegio Español Miguel de Cervantes: Seminario "Internet en el aula", Proyecto Educativo "Bilingüismo", Grupo de trabajo "Materiales de Cultura Española", Grupo de Trabajo "Las interferencias lingüísticas y su incidencia en el proceso de aprendizaje" y Seminario "Tradición e innovación, del barroco al romanticismo".

2.- Curso intensivo de español para profesores de enseñanza primaria de la ciudad de Don Pedrito en la Universidad Regional de la Campaña.

3.- Curso de actualización para profesores y alumnos de español en la *Universidade Estadual do Piauí*.

4.- IV Semana de la Cultura Española e Hispano-americana celebrada en Cuiabá.

5.- Seminario de la Lengua Española, Universidade do Contestado.

6.- Mesa redonda Políticas Educacionales y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Facultad Estadual de Ciencias e Letras de Campo Mourão.

7.- II Encuentro Sulbrasileiro de Español en la UNOESC, Chapecó.

8.- II Encuentro Nacional sobre Política de Ensino de Lenguas Estrangeiras, Pelotas.

9.- Curso Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Curitiba.

10.- Seminario de Actualización del Profesorado del Centro de Lenguas Modernas, Cascavel.

11.- Conferencia La Poesía Española Contemporánea. *Santa Maria de Cidade Nova*.

12.- Taller de Didáctica de E/LE.

13.- Aspectos pedagógicos como organizativos de la Licenciatura del Español. UNIOESTE, Foz de Iguaçu.

14.- Seminario de Actualización para el Profesorado de Español de Londrina.

15.- VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.

16.- Cursos de Formación en la *Universidade Estadual de Santa Cruz*.

17.- Cursos de actualización para profesores de español (lengua, cultura y metodología) de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo.

18.- En España, mediante el Curso para profesores Brasileños "Didáctica del español como lengua extranjera", desarrollado en la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid

### *Creación de centros de recursos didácticos*

Estos centros de recursos, creados en la mayoría de los casos en colaboración con las instituciones educativas del país, están abiertos a los distintos sectores de la comunidad educativa y sus actuaciones son:

a.- Poner a disposición de profesores y responsables de políticas educativas libros y materiales didácticos, tanto impresos como audiovisuales.

b.- Establecer un sistema de préstamo que permita a las instituciones educativas utilizar estos fondos bibliográficos y audiovisuales.

c.- Mantener una exposición permanente de libros y demás materiales que pueda ser visitada por las diferentes instituciones educativas.

d.- Organizar talleres, seminarios y grupos de trabajo sobre temas relacionados con la enseñanza del español en todas sus vertientes.

En Brasilia se creó en el 15 de diciembre de 1997 en colaboración con la Fundación Universidad de Brasília el Centro de Recursos y Estudios Hispánicos en el Departamento de Lenguas Extranjeras del Instituto de Letras de la UnB.

### *Suscripción de convenios de colaboración, cuya finalidad se oriente a la difusión del español, con todo tipo de instituciones*

Estos convenios tienen por objeto mejorar la oferta de enseñanzas de lengua y cultura españolas en el sistema educativo brasileño.

El 10 de julio de 2000 se firmó en Brasil el Memorándum de entendimiento en materia de cooperación educativa entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

de España y el Ministerio de Educación de Brasil, para una mejora de la calidad de la enseñanza, la prestación del asesoramiento técnico en la elaboración de diseños curriculares, la formación de docentes, elaboración de materiales de carácter pedagógico y educativo, colaboración con las escuelas públicas brasileñas, etc.

En estos momentos está pendientes de firma el protocolo de Intenciones en materia de cooperación educativa con la Secretaria de Educación del Estado de Paraná y con la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo.

### *Constitución de bases de datos informatizadas para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas*

Que tienen por objeto facilitar información, materiales y recursos didácticos a instituciones y centros de enseñanza.

### *Investigación sobre los currículos de la lengua española y las referencias culturales hispánicas, singularmente las literarias, geográficas e históricas, en los distintos sistemas educativos, así como sobre la situación de las enseñazas del español*

Que tiene por objeto ofrecer asesoramiento a las correspondientes Administraciones educativas en materia de desarrollo curricular y otros aspectos relativos a la didáctica de la lengua y cultura españolas. Esta investigación se centrará en la situación de las enseñanzas de español y su evolución con respecto a otros idiomas, a fin de planificar las acciones pertinentes.

El volumen " Datos y Cifras. Informe sobre la enseñaza del español en Brasil", publicación realizada gracias a la ayuda de los Asociaciones de Profesores de Español y de todos los profesores de español en Brasil.

Un trabajo muy interesante es el realizado por la asesora en Curitiba que junto con el Instituto de Estudios Sociales y Desarrollo de la Educación (IESDE), de la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, está participando en la edición de una colección de videos como material pedagógico para su utilización en las clases de Lengua Española de la "Licenciatura Emergencial de Español" que imparte la Universidad Estadual do Oeste de Paraná (UNIOESTE) con la colaboración con el IESDE

### *Promoción de intercambios en el ámbito educativo y en el de la investigación*

Con el objeto de favorecer la movilidad de los agentes educativos, la interconexión de los sistemas y la comprensión y solidaridad entre los pueblos.

Cada año la Administración española promueve diferentes programas dirigidos a profesionales de la educación de todos los países de América Latina. El 31 de marzo de 2001 se publicó el B.O.E. la orden de 22 de marzo de 2001 por la que se convocaban ayudas para la realización de actividades dentro del Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica con los objetivos de Intercambiar información sobre los sistemas educativos y la formación técnico profesional, hacer realidad el principio de

solidaridad entre los países, aportar soluciones a los problemas existentes en el ámbito de la educación, contribuir a la formación de recursos humanos. Este Programa se estructuraba en torno a los siguientes cursos:

- Curso de Educación Especial e Integración de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Centros Educativos Ordinarios.
- Curso de Educación de las Personas Adultas.
- Curso de Formación Permanente del Profesorado.
- Curso de Supervisión Educativa.
- Curso sobre Diseño Curricular.
- Curso sobre las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Curso de formación Técnico Profesional.
- Curso sobre Educación Infantil.

También es de destacar el convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Brasil para el desarrollo de programas de formación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos destinados a postgraduados y Profesores universitarios, españoles y brasileños cuyos objetivo son:

- La consolidación y el fortalecimiento de los sistemas de formación de tercer ciclo y de investigación universitaria.
- La cooperación de postgraduados y profesores, mediante el desarrollo de programas conjuntos de colaboración.
- Formación de los recursos humanos.
- Intercambio de conocimientos, de documentación y de publicaciones.

### *Difusión de información en materia educativa en los medios de comunicación y mediante la edición de revistas y boletines*

Cada año se diseña un plan de publicaciones siendo cada edición de 1000 ejemplares cuya distribución es gratuita.

Para el presente año nuestro plan contempla las siguientes publicaciones:

- Aplicaciones de Internet a la clase E/LE
- Poemas y canciones para la clase de español
- Rimas
- Luces de Bohemia
- Actas del VIII Seminario de dificultades especificas de enseñanza de español a lusohablantes.
- Actas del I Congreso Brasileño de Hispanistas
- Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Col X 2000
- Suplemento ABEH 2000. El hispanismo en Brasil
- Vestibular 2001

## Equipo Humano

Está integrado dentro la organización orgánica de la Embajada de España.

- Consejero de Educación.
  D. Jesús Martín Cordero
- Secretario General
  D. Álvaro García Díaz
- Oficial Administrativo.
  Dª Elaine Elmar Alves Rodrigues
- Equipo de Asesores Técnicos que prestan la asistencia técnica, pedagógica y lingüística a los Centros y/o Programas de acción educativa vistos anteriormente.

  *Brasília*
  D. José Antonio Pérez Gutiérrez
  D. Luis Valdivia Sánchez

  *São Paulo*
  Dª Carmen Rojas Gordillo
  D. Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

  *Rio de Janeiro*
  D. Enrique Rodríguez Martín

  *Curitiba*
  Dª Sagrario Ruiz Elizalde

  *Porto Alegre*
  D. Manuel Calderón Calderón

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Av. das Nações, Q-811, Lote 44
70429-900 BRASÍLIA
Tel.: 61-244 9365 Fax: 61-244 9382
consejeria.br@correo.mec.es

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASILIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

**IX Congreso Brasileño de Profesores de Español**
**Del 29 de Agosto al 1 de Septiembre de 2001**
**Fortaleza – Ceará**
**Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará**
**APEECE**

# El Instituto Cervantes en Brasil (1998-2001)

## Centro de Formación de Profesores de São Paulo

## Centro de Formación de Profesores de Rio de Janeiro

El Instituto Cervantes inició sus actividades en Brasil en el mes de septiembre de 1998, y eligió para ello la ciudad de São Paulo y la forma de Centro de Formación de Profesores, el primero de estas características creado por el Instituto en su red de centros situados en el mundo.

En una primera etapa, sus dependencias formaron parte del Colegio Miguel de Cervantes, vinculado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Desde los meses de junio y septiembre de 2001 respectivamente, el Instituto Cervantes cuenta con sus propias sedes en São Paulo y en Rio de Janeiro, después de un significativo proceso de reforma, dotación de medios y equipos e incremento del personal docente y administrativo.

La singularidad del Instituto Cervantes en Brasil, determinada por su objetivo prioritario de formación de profesores de español como lengua extranjera, se desarrolla en los Centros de São Paulo y Rio de Janeiro a través de cursos teórico-prácticos de formación en distintos niveles, cursos de perfeccionamiento y actualización de conocimientos, cursos de formación de profesores de español con fines específicos y jorna-

das de estudio de carácter didáctico y metodológico. Son más de 2500 los profesores y estudiantes de español que han recibido alguna certificación por parte del Instituto Cervantes desde su instalación en São Paulo y Rio de Janeiro.

La oferta de cursos de formación de profesores se realiza como un ciclo completo distribuido en tres niveles (Inicial, Avanzado y Superior), consolidando una programación y unas propuestas académicas propias. Asimismo, en el año 2002 se han ampliado y diversificado las actividades, con la creación y promoción de cursos especiales de español de nivel avanzado que afianzan el plan curricular del Instituto Cervantes y con los cuales se pretende satisfacer otras expectativas culturales y alcanzar los intereses de un sector social más amplio.

Las actividades académicas de los Centros de Formación de Profesores de São Paulo y Rio de Janeiro se desarrollan por toda la geografía brasileña y es necesario destacar que en el año académico 2001-2002 se ha ampliado el número de Estados en los que se han realizado cursos y seminarios. Los cursos de formación, con más de quinientas horas lectivas, se han impartido en São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Ceará, Roraima, Santa Catarina, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul y Brasilia DF. Contaron en el año 2001-2002 no sólo con la presencia de los profesores de ambos centros sino también con la colaboración de especialistas de importantes instituciones académicas brasileñas y españolas, entre las que destacan la Universidade de São Paulo, la Universidade Federal de Rio de Janeiro, la Universidade Federal da Bahia, la Universidade Estadual de Londrina, la Universidade de Brasilia, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad Castilla-La Mancha y la Universitat de Lleida.

## Cursos y actividades en colaboración con otras instituciones

Entre las actividades realizadas deben destacarse, además de la participación en el IX Congreso Brasileño de Profesores de Español en Fortaleza, el Salón del Estudiante en São Paulo, la X Bienal del Libro de Rio de Janeiro, el III Seminário de Línguas Instrumentais en Ilhéus, la IV Semana de Letras Neolatinas en Rio de Janeiro, el IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes en São Paulo, y la celebración de los XX años de la Associação de Profesores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro. En estos eventos, además de apoyo organizativo, el centro aportó, entre comunicaciones, ponencias y conferencias, más de veinte trabajos aptos para su publicación.

Al perfil de capacitación docente hay que añadir incontables servicios de asesoramiento y consulta en respuesta a la creciente demanda de instituciones brasileñas, españolas y de países vecinos, como los Cursos de Actualización para Profesores de Español (Lengua, Cultura y Metodología) de la Secretaria de Educação do Estado de São Paulo y la Secretaria Municipal de Educação de Rio de Janeiro con la Fundaçao de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), el Curso de Perfeccionamiento para Profesores

del Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, y el I Curso de Formación de Profesores impartido en la Universidad Ricardo Palma en Lima (Perú). Nuevas ediciones de estos cursos se desarrollarán cada año, estableciendo una línea de continuidad en la labor de colaboración del Instituto Cervantes de São Paulo y de Rio de Janeiro con otras instituciones.

En este sentido, se han establecido contactos con universidades brasileñas para apoyar la creación de licenciaturas y estudios de postgrado en Lengua Española, con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y con la Secretaria de Educação do Estado de São Paulo y de Rio de Janeiro para la elaboración de programas de perfeccionamiento del profesorado de español de la red pública de enseñanza.

## Diploma de español como lengua extranjera

El Instituto Cervantes coordina las pruebas de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera para todo Brasil. Reviste gran importancia la coordinación y administración de las tareas relacionadas con los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en un país de las dimensiones geográficas y demográficas de Brasil, donde se mantiene activa una red de veinticuatro Centros de Inscripción y Examen establecidos en diecinueve estados. Desde el año 1997 y hasta la actualidad son más de 22.000 los candidatos que en Brasil han podido acreditar sus conocimientos de español gracias al Diploma de Español como Lengua Extranjera.

A este respecto, merece destacarse el aumento del número de candidatos del diploma superior, así como el aumento del número de ciudades y estados en los que se ofrecen las pruebas en sus dos convocatorias de mayo y noviembre. Asimismo, con el fin de mejorar la calidad de los exámenes, en el año 2001 se han organizado Seminarios para Examinadores en São Paulo, Rio de Janeiro y en los Centros Culturales Brasil-España de Belo Horizonte y Curitiba que han contribuido eficazmente a la organización del D.E.L.E. en Brasil. En el año 2002 se celebrarán seminarios en São Paulo y Rio de Janeiro, así como en aquellas ciudades en las cuales está previsto abrir nuevos centros examinadores y en las que la prueba congrega gran número de candidatos. Por otra parte, los Centros de São Paulo y Rio de Janeiro realizan una importante labor de promoción del D.E.L.E. en Brasil, con la difusión y elaboración de adecuados instrumentos publicitarios, desde la distribución de material a la atención personalizada.

## Máster de Enseñanza de Español para Brasileños

Cabe destacar la continuación del proyecto de Máster de Enseñanza de Español para Brasileños 2000/2004 y la apertura de un programa semejante (2001/2005) que, conjuntamente con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, se abrió con la finalidad de facilitar el acceso de los profesionales brasileños al Tercer Ciclo.

En el Instituto Cervantes de São Paulo se realizan todas las tareas de gestión y organización relacionadas con el Máster de Enseñanza de Español para Brasileños,

desde la selección y seguimiento de los 35 alumnos becarios de cada promoción, de la atención y apoyo técnico tanto a los 5 profesores invitados como a los del propio Instituto Cervantes en Brasil, así como la coordinación del II módulo, cuyos cursos se imparten en la sede de São Paulo después de la celebración del I módulo en España (Santander). Ello significa un trabajo continuado durante todo el año académico, prestando atención a los becarios que completan sus créditos del programa con la oferta de cursos y jornadas del propio Instituto Cervantes de São Paulo y Rio de Janeiro, así como incontables labores de información y asesoramiento sobre lecturas y trabajos encaminados a superar las asignaturas y la elaboración de la memoria o tesis de Máster.

## Las nuevas tecnologías

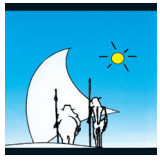
El Instituto Cervantes en Brasil mantiene actualizado su servicio de información a través de su página en Internet (http://www.cervantes-brasil.com.br). Por otra parte, después de un importante trabajo de inversión en medios electrónicos, informáticos y audiovisuales, en los Centros de São Paulo y de Rio de Janeiro se realizó con éxito en octubre de 2001 la retransmisión por Hispasat del II Congreso Internacional de la Lengua Española «El español en la sociedad de la información».

En este sentido, está previsto a lo largo del año 2002 continuar el desarrollo del capítulo de los medios tecnológicos, con el inicio de la primera fase del Proyecto Enlace de español a distancia y la apertura de un Aula Multimedia en el Centro de São Paulo. Así también, la creación y organización de unos Centros de Recursos en las sedes de São Paulo y Rio de Janeiro, ambos especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera y dotados con un selecto fondo bibliográfico y de obras en soporte vídeo, CD y CD-rom, enriquecerá desde Brasil la apuesta del Instituto Cervantes por desarrollar en el mundo las tecnologías lingüísticas.

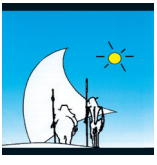
Instituto Cervantes en Brasil
http://www.cervantes-brasil.com.br

Instituto Cervantes de São Paulo
Centro de Formación de Profesores
Avenida Paulista, 2439 – 7º andar – Ed. Eloy Chaves
CEP 01311-300 - Bela Vista - São Paulo SP (Brasil)
Tel.: (011) 3897-9600 Fax: (011) 3064-2203
informa@cervantes-brasil.com.br
María Ángeles García Collado
Directora

Instituto Cervantes de Rio de Janeiro
Centro de Formación de Profesores
Rua do Carmo 27, 2º andar
CEP 20011-020 – Centro – Rio de Janeiro RJ (Brasil)
Tel.: (021) 3231-6555 Fax: (021) 2531-9647
cenrio@cervantes.es
Javier Escudero
Director



# *Comunicaciones de tema lingüístico*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 41-44. ISSN 1678-0981

# La enseñanza del español en las clases de los *Cursos de Extensão* de la *Universidade Federal da Bahia*

Iára Maria Lôbo Soares de Almeida

Los *Cursos de Extensão* de la *Universidade Federal da Bahia* se dirigen a un público que busca una competente instrumentación metodológica, lingüística y cultural, con el objetivo de atender las exigencias de la época contemporánea brasileña.

Estos cursos están divididos en tres grupos: *Língua Espanhola*, *Viernes Hispánicos* y *Reciclagem para Professores de Espanhol*.

El curso de *Língua Espanhola* posee trescientos y sesenta horas de clases y está dividido en seis niveles, cada uno con sesenta horas; el *Viernes Hispánicos* es de dieciséis horas y contempla al público con interés en la cultura de lengua española; el de *Reciclagem para professores de Espanhol*, además de estudios de aspectos lingüísticos de este idioma, posibilita un conocimiento de la cultura de los países de lengua española y la metodología para la enseñanza del español a brasileños.

En esta comunicación, pretendemos atenernos al curso de *Língua Espanhola*, al que acude un mayor número de interesados. Esto significa, por supuesto, que se forman grupos heterogéneos, sea de la comunidad interna o externa de la UFBA.

Se puede observar, en estos grupos, que los objetivos son varios y, a partir de sus intereses, los dividimos en subgrupos:

- Jóvenes con edad entre quince y veinte años que buscan conocimiento del español para los exámenes de ingreso a las universidades;
- Adultos de veinte a treinta años que quieren comprender textos de obras escritas en español, específicas a los cursos universitarios, o comunicarse en este idioma en los cursos de postgrado o en viajes turísticos;

- Estudiantes y profesionales que desean continuar sus estudios universitarios en países de lengua española o agregar nuevos conocimientos culturales por medio de libros, periódicos, viajes e internet;
- Profesionales que quieren conquistar mejores posiciones en el mercado de trabajo;
- Parientes (padres, madres, hermanos, primos) que acompañan a los alumnos y que, para "pasar el tiempo" ingresan en el curso.

Con grupos heterogéneos como éstos, se busca una manera equilibrada para que todos aprovechen las clases de español y puedan crecer en sus vidas particulares y profesionales.

La metodología aplicada a estos cursos tiene tres enfoques: comunicativo, intercultural y holístico.

El *enfoque comunicativo* considera los siguientes aspectos:

- La lengua como medio de comunicación, considerando las cuatro habilidades: oír, hablar, leer y escribir. Esto significa llevar a cabo la comprensión y expresión oral y escrita;
- La enseñanza centrada en el alumno, respetando su individualidad y creando condiciones para el proceso enseñanza/aprendizaje, en el cual el profesor/mediador, además de enseñar, debe estimular el alumno a la responsabilidad de construcción de su propio aprendizaje;
- La enseñanza significativa, que posibilita al alumno desarrollar el aprendizaje a partir de sus objetivos individuales;
- La clase, como medio de comunicación y punto de apoyo para el desempeño del alumno, en concordancia con su potencialidad.

El *enfoque intercultural* permite al aprendiz ampliar sus conocimientos culturales por medio de la conciencia de su propia cultura y del contraste intercultural, lo que le lleva a la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, en relación a la sociedad internacional. Las actividades interculturales posibilitan la enseñanza/aprendizaje de la lengua española con sus diversidades lingüísticas y la cultura de los pueblos hispánicos como partes integrantes de una misma realidad. Este suporte sirve para preparar el alumno a desarrollarse como extranjero y no como un extraño, en una vivencia de comunicación compartida con sus compañeros de clase. De esta manera, pasa a tener conciencia de que el mundo es supranacional, de múltiples contactos e influencias. Esto ocurre porque la cuestión de identidad surge siempre en un contexto de comparación. Normalmente, no la percibimos cuando vivimos en el seno de una comunidad sin contacto con otra u otras.

El *enfoque holístico* tiene como puntos relevantes la dimensión afectiva del aprendizaje, la pedagogía de lo positivo, la armonía de lo lógico racional con lo intuitivo y afectivo, el reconocimiento de diferentes tipos de alumnos, diferentes percepciones y diferentes modos de aprendizaje.

Vale añadir que estos tres tipos de enfoques se presentan interrelacionados para el éxito del proceso enseñanza/aprendizaje de E/LE. Se constata que los esfuerzos son com-

pensados y, aunque la mayoría de los alumnos llega sin haber tenido una oportunidad concreta de aprendizaje de la lengua española, tiene un avance considerable, ya al concluir el segundo nivel.

En nuestros cursos, el centro de atención es el aprendiz, de manera que actuamos en la integración entre éste, la coordinación, los profesores, becarios y auxiliares administrativos. Sin duda, esta integración enriquece a todos, proporciona bienestar entre los implicados y relaciones amistosas delante de problemas ocasionales.

La atmósfera positiva de la organización es una meta importante. Para esto, cuando nos encontramos delante de algunos problemas entre los cuales la comercialización de alimentos en el merendero, el "apagão", defecto de aparatos de sonido, buscamos soluciones para no afectar al proceso educativo. Ofrecer café, té, zumo, etc. no tienen peso material; pero lleva alimento al espíritu por la preocupación con la individualidad del aprendiz. La integración entre los profesores del curso también es relevante delante de problemas materiales. Los imprevistos ocurren eventualmente. Es el caso del "apagão", en que hubo necesidad de economizar energía. Sugerimos, de manera educativa, el uso de la escalera no sólo para mejorar la resistencia física sino también para enriquecer el espíritu, a través de informaciones culturales puestas en los carteles entre un piso y otro.

Consideramos la distribución física del aula un punto importante para el trabajo entre aprendiz y profesor. Generalmente, las relaciones son entre grupos, en que todos tienen un contacto visual, creando un ambiente de confianza entre los participantes del proceso educativo. En este aspecto, el profesor está en situación secundaria, actuando como mediador, dejando que los alumnos sean independientes y responsables unos con los otros. Se alcanza el éxito del proceso enseñanza/aprendizaje cuando se coloca como factor esencial la armonía en la relación entre profesor y alumno, entre enseñanza y aprendizaje.

Las actividades comunicativas en español son muy importantes y conocer el interés del grupo es un punto a ser considerado para la preparación de las tareas. Hay que llevar en cuenta que la falta de intereses puede desestimular al aprendiz. Las actividades deben motivar el alumno, a través de experimentos, músicas, juegos, dramatizaciones, etc., en las cuales la estrategia fundamental para llegar al aprendizaje es trabajar la imagen verbal, sumada a otras imágenes. Se trata, en esta perspectiva, de considerar que los seres humanos agrupan los estímulos de otras imágenes, de la misma manera como agrupan las palabras en el enunciado. Se puede, por lo tanto, aprovechar las leyes de los sentidos del hombre como la vista, el oído, el tacto, el paladar y el olfato, que son universales e intuitivas, para explicar las leyes verbales.

Los experimentos deben partir de los conocimientos previos de los alumnos. A partir de ahí, se puede estimular nuevas experiencias, como por ejemplo, las gastronómicas, en una cocina. Esto posibilita enriquecer la comunicación en lengua española, en ambiente relajado, llevando al grupo a relacionar los aspectos lingüísticos a los culturales.

Trabajar con músicas en las clases de español es agregar al aprendizaje la conciencia para una cultura de armonía y paz. La música es la expresión sensible de las relaciones matemáticas que rigen el mundo. En ella, el espíritu puede reconocer la armonía universal, y por esto, no puede ser considerada ligeramente como una simple diversión. En la enseñanza del español, el establecimiento de las estructuras matemáticas del texto se percibe de manera sutil pero eficiente, por medio de la música.

El juego es una práctica cultural de la humanidad, en que el nivel de espontaneidad, de informalidad, de libertad, son necesario a la integración del grupo.

En relación a la evaluación, nos proponemos que sea constante, durante todo el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje, para comprobar datos y resultados, además de buscar perspectivas para el enriquecimiento del aprendiz. Es, en este momento, cuando el profesor constata el fracaso o el suceso de su actuación y se conciencia de que hay necesidad de comprender, de manera adecuada, el proceso de aprender.

La dramatización lleva a la comunicación creativa y sirve de estímulo para los más introvertidos.

Dejemos ahora que la práctica aclare algunos puntos señalados anteriormente.

Los alumnos que entran en el primer nivel del *Curso de Extensão-Espanhol* de la *Universidade Federal da Bahia* tienen como lengua materna el portugués. No vamos a presentar el español como una lengua difícil de aprender. Llevamos a ellos el conocimiento de que portugués y español son lenguas hermanas y, por lo tanto, tienen aspectos lingüísticos semejantes, aunque presenten también divergencias, lo que determina un sistema lingüístico propio. Así es que, para demostrar que los obstáculos pueden ser solucionados, presentamos, por ejemplo, el siguiente ejercicio:

Se observa que, en la primera cuestión, la respuesta puede ser "Escribe / cinco / palabras / en / español". Emperezamos así a estimular el razonamiento y la analogía con la lengua portuguesa. Lo mismo pasa en la segunda cuestión, en que se pide cinco frases que están en su formulación. En la tercera tenemos palabras muy semejantes a las del portugués, aunque se introduzca algunas divergentes y la cuarta cuestión da al alumno la posibilidad de identificar estructuras semejantes a su lengua materna.

Si tenemos el objetivo específico de llevar el alumno a un conocimiento de contenido intercultural, podemos, por ejemplo, utilizar como actividad la dramatización. Así es que dados los refranes sorteados entre los grupos, los alumnos deben inventar una escena que reproduzca el significado de algunos de ellos y escribir un guión con narraciones y/o diálogos para que sus compañeros de clase adivinen cuál es el refrán que corresponde a la dramatización. Además de esto, el profesor debe dar una perspectiva para que el alumno busque nuevos conocimientos, como por ejemplo, identificar algunos refranes en el habla de Sancho Panza en algunos fragmentos de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

A esta perspectiva se puede agregar otras y otras más, formando una cadena que, juntas, forman un todo. La creatividad del profesor y su experiencia son factores muy útiles en este proceso.

El objetivo de nuestro curso no es llegar a un final; es dar perspectivas a los alumnos, para que suban, cada día, un "degrau" de la escalera del conocimiento de la lengua española.

Iára Maria Lôbo Soares de Almeida
*Universidade Federal da Bahia*

*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 45-51. ISSN 1678-0981

# El español en Marruecos: historia y presente

Mostafa Ammadi

Más de 400 millones de personas hablan hoy en todo el mundo la lengua española. La mayoría de los hispanohablantes se sitúa en España, América Latina, Estados Unidos, Asia (Filipinas), y África donde la cifra es ascendente en países como Guinea Ecuatorial y Marruecos.

Siendo Marruecos un vecino y socio privilegiado de España se ha convertido en los últimos años en el único país árabe donde existe viva una literatura de expresión española, reducida en cantidad pero sin duda perceptible y activa. El hispanismo marroquí, mejor dicho, la hispanofilia marroquí o, simplemente, el amor y la afición por expresar las inquietudes intelectuales con una lengua tan rica como el español se ha manifestado en Marruecos a través de una generación de escritores conscientes de que el idioma español nacido en Castilla hace más de mil años es un legítimo instrumento expresivo para reproducir y manifestar la visión y la filosofía de los hispanistas marroquíes.

Para acercarnos a la historia de la escritura marroquí y del español en Marruecos es necesario trazar un panorama que nos lleve a estudiar a fondo la aventura y la historia del español en un país africano y árabe. En primer lugar, es relevante recordar las actividades de las instituciones españolas en Marruecos y el estado actual de la enseñanza secundaria y de los departamentos de español de las universidades marroquíes. En segundo lugar, es importante subrayar determinados aspectos históricos del Marruecos del siglo XX, ya que el protectorado español en Marruecos fue instaurado en el año 1912 y terminó en 1956, época durante la cual el español se mantuvo vivo, sobre todo en las regiones del norte, y

frente al colonialismo francés como una reacción defensiva de consolidación y de afianzamiento de las propias convicciones de los ciudadanos marroquíes.

La historia y el presente del español como segunda lengua en Marruecos se articulan sobre tres interrogantes de suma importancia: ¿por qué, a quién y para qué se escribe y se habla español en Marruecos?

En Marruecos, y precisamente en los últimos años, la cultura marroquí se ha enriquecido enormemente gracias a las publicaciones en lengua española y a la vivencia del idioma español dentro del sistema educativo marroquí. Este fenómeno tan singular en un país africano y árabe nos lleva a plantear una serie de interrogantes que intentaremos explicar a continuación.

Pero, antes de responder a estas cuestiones sobre el hispanismo marroquí quisiera recordar que el término *hispanismo* fue documentado por la Real Academia Española ya desde su primer *Diccionario de Autoridades*, aunque con el sentido restringido de *'modo de hablar privativo de la lengua española'*. Esta definición fue retomada posteriormente en las sucesivas ediciones del *Diccionario* académico, así, en la cuarta edición de 1803 la Real Academia Española define la voz *hispanismo* como *'modo de hablar peculiar de la lengua española, que se aparta de las reglas comunes de la gramática'*. Hubo que esperar hasta la decimosexta edición de 1936 para encontrar el sentido actual de lo que hoy entendemos por hispanismo. En esta edición, se añade una cuarta acepción al vocablo, gracias a la cual queda subrayado en español que el hispanismo también consiste en la *'afición al estudio de la lengua y literatura españolas y de las cosas de España'*. Y dicha acepción, que necesitaba una revisión para subrayar la naturaleza panhispánica de la cultura expresada en lengua española, fue rectificada posteriormente por la Real Academia Española en su vigésima edición de 1984, y así la voz *hispanismo* hoy significa sin matices la *'afición al estudio de las lenguas, literaturas o cultura hispánicas'*. Y es que sin duda, mediante este término "hispanismo", como ha señalado el profesor Bernabé López García, nos referimos sobre todo "al nivel ideológico, más concretamente, a lo que se ha dado en llamar el ámbito cultural. Es una área que reúne muchos terrenos como la lengua (vehículo de hispanización), la educación, el campo artístico literario, así como los medios de comunicación de masas".

Ciertamente hoy en día las fronteras de la lengua española no se corresponden con las de los países en los cuales el español es la lengua oficial, caso de Marruecos, donde todavía se habla español en regiones del norte y se desarrolla una escritura en lengua española. El norte de Marruecos ha sido frecuentemente descrito como una "región latinoamericana con chilaba", como un lugar donde todavía hoy se vive lo hispano, ya que, en palabras del escritor Rodolfo Gil Grimau, en el norte de Marruecos "se palpa lo hispano, se escucha, se ve y hasta se come". Además, hemos de destacar el carácter popular de esta escritura marroquí en lengua española, ya que no es una actividad producida estrictamente en un marco institucional. Los autores en su gran mayoría no son universitarios, sino escritores e intelectuales que dominan el español como un medio natural de expresar sus inquietudes, se trata, por lo tanto, de una escritura extrauniversitaria digna de ser leída y estudiada.

Por todo ello, subrayemos que la literatura marroquí en lengua española se ha impulsado fundamentalmente en el siglo XX. Hoy en día la bibliografía sobre obras en español

de Marruecos ha crecido en calidad y en valor, se han multiplicado los estudios sobre la producción marroquí, y ha aparecido una rica variedad de obras que abarcan distintas temáticas y géneros. Este auge y actualidad del hispanismo marroquí en las últimas décadas está protagonizado por nombres de escritores y periodistas de la talla de Mohamed Chakor, Mohammed Sabbag, Abdelkader Uariachi, Mohammed Buissef Rekab, Mohamed Mamoun Taha, Mohamed Sibari, Ahmed Daudi, Mohamed Ibn Azzouz Hakim, y otros tantos que han desarrollado su afición a la cultura española y trabajo en un ambiente totalmente extraacadémico. Basta con consultar el *Repertorio de Hispanistas Magrebíes* publicado por Mohamed Salhi y Miguel Ángel Moreta, así como el *Repertorio de Investigadores sobre el Marruecos Mediterráneo* de Bernabé López García y Ahmed Zuggari para ver la lista creciente de los hispanistas marroquíes motivados por un amor profundamente vital a la lengua española, considerada como vehículo mediante el cual los dos pueblos lograrán en el futuro una misión primordial comunicativa y un enlace entre marroquíes y españoles.

En sus publicaciones se perciben con claridad las fuentes de inspiración extraídas de la literatura española, como *Don Quijote, La Celestina, El Lazarillo de Tormes, El Buscón,* o figuras legendarias y míticas como El Cid, el Cardenal Cisneros, o el Rey Boabdil. Asimismo, muchos acontecimientos históricos han actuado como telón de fondo en las obras de estos autores, ya que, como observó Américo Castro, han sido más de ocho siglos de convivencia los que han ido trazando la identidad de la "España musulmana", desde la batalla de Guadalete hasta la reconquista de Granada en 1492, convivencia que ha dejado como legado literario más antiguo el de los textos moriscos en romance, transcritos con caracteres árabes denominados "al-'ayamiyya" o aljamiados. Y además, la proximidad geográfica y el contacto continuo de orilla a orilla que durante siglos ha existido en todo Al-Andalus han facilitado el contacto de ambas lenguas, favoreciendo el trasvase tanto de arabismos al castellano como de hispanismos al árabe y al dialecto marroquí.

Hablar de una escritura marroquí en lengua española nos obliga a hablar también de un campo tan importante como el de la traducción, recordando aquí la trascendencia secular de la Escuela de Traductores de Toledo y de la Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger. La traducción, que desde siglos ha consolidado y agrupado en España las miradas cruzadas de la historia, es una labor de enlace que ha determinado desde el siglo X la tarea de creadores árabes, mozárabes y mudéjares. Hoy en día todas las obras de autores con la proyección internacional de Mohamed Chukri, Driss Chraïbi, Tahar Ben Jaloun, Fátima Mernissi, Muhamed Zafzaf, Jenata Bennouna, Abdelmajid Ben Jalloun y otros, son puntualmente traducidas al español. Y, al contrario, ha alcanzado en el sector editorial gran importancia la traducción de obras en español al árabe, siendo la novela el género más traducido, seguida de los cuentos, y de la poesía y el teatro. Por ello, obras maestras de grandes autores como Cervantes, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, o Juan Goytisolo, han sido traducidas al árabe y su extraordinaria recepción por los lectores marroquíes ha enriquecido sin duda el mundo de las letras y la cultura de Marruecos. Y la reflexión sobre el destino común de pueblos tan cercanos ha dado también sus frutos en el terreno del ensayo con obras como *La transición en Marruecos* de Abdelhamid Beyuki, *El diablo de yudis* de Ahmed Daudi, *Dormir al raso* de Mohamed el Gheryb, *Los*

*laureles de la derrota* de A. Ouriachi, *El Peaje de la vida* de Sami Nair, o el reciente ensayo *Al sur de Tarifa, Marruecos-España: un malentendido histórico* de Alonso de la Serna, entre tantos otros ensayos que constituyen la base de un estudio crítico de calidad en lengua española.

También es preciso hablar de importantes revistas, como es el caso de *Al Motamid*, fundada en Larache por la escritora Trina Mercader en el año 1947, así como los suplementos *Ketama*, *Aquí*, *Marruecos* fundados en el año 1954, y la revista *OR* ('Luz en Hebreo') dirigida por Garzón Serfaty. Hoy en día el español en Marruecos encuentra un excelente vehículo de expresión en publicaciones de gran calidad y difusión como *Aljamía* (Revista de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España y de la Asesoría Lingüística en Rabat), como *Trujumán* (Revista de la Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger), la *Revista marroquí de estudios españoles*, y también el diario *La mañana,* sin olvidar el alcance mediático del telediario en lengua española de la televisión marroquí. Todo ello prueba que el hecho de hablar y escribir en español permite en Marruecos comunicar con una gran comunidad lingüística y cultural.

Por lo que respecta al mundo académico, recordemos que en el siglo XVIII los estudios árabes en España comenzaron a recibir un vigoroso impulso. La penetración colonial de los países europeos en el mundo árabe fue un factor determinante en llevar a cabo estudios relativos al orientalismo. La aparición a lo largo del siglo XX de una importante generación de arabistas en España dio un nuevo impulso a los estudios árabes y al hispanismo marroquí, destacando figuras como la de Miguel Asín Palacios, Emilio García Gómez, Federico Corriente y Pedro Martínez Montávez, todos ellos consagrados maestros de la filología árabe. Es también sobresaliente la labor de departamentos como el de Estudios Árabes del Instituto de Humanidades del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

En Marruecos, desde los años 50 se han ido creando en las universidades centros y departamentos de lengua y literatura hispánicas. Es el caso del departamento de lengua española de la Facultad de Letras de Rabat en el año 1959, el de la Facultad de Letras de Fez en 1973, el de la Facultad de Tetuán en 1982, el de Casablanca en 1988, y el más reciente de la Facultad de Agadir en el año 1991. Estos departamentos de lengua y literatura hispánicas se convirtieron en centros que asumieron tanto la tarea de divulgación de la lengua española como de la formación de los actuales hispanistas que hoy en día trabajan en el campo de la investigación científica en Marruecos. En ellos se destacan profesores e investigadores de la talla de Mohamed Salhi, Abdellatif Limami, Abdelmouneim Bounou, entre otros. Según Pedro Martínez Montávez, el hispanismo marroquí abarca todas las fases y etapas del desarrollo del hispanismo en general: propagación, investigación y creación.

Asimismo, la Embajada de España con sus Consejerías de Educación y Cultura, las Asesorías lingüísticas y Centros Culturales, junto a la labor de los cinco centros del Instituto Cervantes, velan por la promoción y enseñanza de la lengua española y la difusión de su cultura. El Ministerio de Educación en ciudades del antiguo protectorado español como es el caso de Alhucemas y Nador, mantiene la tradición cultural española con el apoyo de profesores de lengua y cultura españolas en colegios bilingües. Por otra parte, la Consejería de Educación y Ciencia integrada en la Embajada de España en Rabat también

asesora a muchos centros escolares de todo el país, como es el caso del Colegio Lope de Vega en Nador, el Colegio Melchor Jovellanos en Al Hoceima, los Colegios Nuestra Señora del Pilar, Juan de la Cierva y Jacinto Benavente de Tetuán, los Colegios Severo Ochoa y Ramón y Cajal de Tánger, el Colegio Luis Vives de Larache, el Colegio Español de Rabat, el Colegio Juan Ramón Jiménez de Casablanca, y el Colegio Español de Laayoune. Y en colaboración con la Embajada de España, las Embajadas de países hispanoamericanos existentes en Marruecos, como la Embajada de México y la Embajada de Argentina, han hecho posible la realización de muchos congresos y actividades culturales hispánicas, caso de las *Jornadas Hispanoargentino-marroquíes de arabismo.*

El Instituto Cervantes, fiel a la política de difusión de la lengua española en el exterior, mantiene en Marruecos junto a otras instituciones como el Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe (ICMA) una colaboración constante y desarrolla unas actividades que abarcan tanto la difusión de la lengua y cultura española como el apoyo a la infraestructura de programas hispanomarroquíes de cooperación cultural y científica. La red de centros del Instituto Cervantes en Marruecos se extiende por cinco de las ciudades más importantes del país: Rabat, Casablanca, Tetuán, Fez y Tánger, donde el Instituto tiene una de las bibliotecas más importantes del estado español fuera de la península Ibérica y la primera de Marruecos y de África en fondos hispánicos con más de 66.000 volúmenes.

Quiero subrayar la importancia otorgada a la enseñanza de idiomas en el sistema educativo marroquí. En el primer año de la Enseñanza Secundaria se ofrece a los alumnos la posibilidad de estudiar la lengua española como segunda lengua, la primera ha sido siempre el francés en competencia con el inglés. En el actual plan de estudios el español cuenta con 5 horas semanales en los 3 cursos de la rama de letras, y 8 horas en la preformación de los cursos 2º y 3º; en la rama de ciencias, el español tiene asignadas 4 horas semanales en 1º y en 2º, y 3 horas en el tercer curso. Los alumnos de letras pueden ser orientados a la sección letras: opción idiomas con un horario de 6 horas semanales para el estudio de la lengua española. Los alumnos que obtengan su bachillerato en idiomas opción español serán los futuros estudiantes de filología hispánica en las universidades. Como balance, digamos que en Marruecos se estudia español en más de 165 liceos y que hay más de 500 profesores que enseñan la lengua española.

En el currículo o plan de estudios de Lengua y Literatura Hispánicas en las universidades marroquíes se estudian las asignaturas de Lengua Española (Morfosintaxis, Gramática, Fonética y Fonología, Historia de la Lengua Española), Lingüística General y Sociolingüística, Comprensión de Textos y Análisis Textual, Semiología, Historia de España y de América, Literatura Española e Hispanoamericana, Teoría y Crítica Literaria, Traducción Árabe-Español y Español-Árabe.

Por otra parte, refuerzan la enseñanza y difusión de la lengua española gran número de instituciones españolas de diferente índole. En una ciudad marroquí como Tánger la presencia española se ve a través de varias instituciones, caso de la Asociación de Españoles Residentes en Marruecos (ADERMA), la Cámara de Comercio Industrial, Caritas, la Casa de España en Tánger, la Casa de Nazaret, la Casa de Riera de Monjas, el Consejo de Residentes Españoles, el Hospital Español, entre otras.

Por otra parte, no podemos olvidar que la intensificación de las relaciones de cooperación entre España y Marruecos han tenido claro reflejo en el desarrollo de las crecientes actividades de las más de 800 empresas españolas instaladas en Marruecos.

Como conclusión, podemos afirmar que durante los últimos veinte años el español ha sido en Marruecos el objeto de profundo interés de instituciones tanto marroquíes como españolas. Sin duda, hispanistas marroquíes y arabistas españoles se sienten unidos en proyectos de colaboración comunes, se leen y escuchan mutuamente, encontrando en la lengua española un patrimonio común de expresión que no conoce aduanas, aranceles o peajes que determinen el precio de alcanzar un vínculo entre los pueblos. No obstante, el español está lejos de alcanzar la consolidación del francés y del inglés en el sistema educativo marroquí. Para alcanzar esta aspiración, son necesarios más departamentos de lengua y literatura españolas en las universidades de Marruecos, así como más profesores de español en la enseñanza primaria y secundaria. Con todo, el diagnóstico es muy optimista, ya que el numero de estudiantes procedentes de colegios marroquíes que se presentan a las pruebas de selectividad para poder entrar a las universidades españolas es cada vez mayor.

Por último, quisiéramos retomar la confirmación realizada por el citado escritor Mohamed Chakor en una entrevista realizada por los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid Francisco Marcos Marín y Mohamed El-Madkouri, publicada el 30 de junio de 2001 por el diario ABC, de que después de la independencia de Marruecos, la lengua española ha dado un gran salto cuantitativo gracias al impulso de su enseñanza, su presencia en los medios audiovisuales, y de la difusión cultural promovida desde las instituciones culturales españolas en Marruecos. Sin duda, el idioma español tiene que prepararse para desempeñar una gran tarea en un futuro sin fronteras, donde las lenguas se mezclan, se confunden y se enriquecen.

## Bibliografía

Chakor, Mohamed, 1992, *La literatura marroquí en español,* Alicante: Cálamo.

Gil Grimau, Rodolfo, 1992, "Recorrido histórico sobre el hispanismo marroquí, estando Tetuán bajo el Protectorado", en *Actas del Encuentro "Tetuán bajo el Protectorado"*, Tetuán: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Tetuán.

——, 1998, "Análisis y fuentes de la escritura marroquí en lengua española", en *Escritura marroquí en lengua española,* nº 13 especial, Publicaciones de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fes, pp. 11-26.

López García Bernabé y Azuggari, Ahmed, 1999, *Repertorio de Investigadores sobre el Marruecos Mediterráneo,* Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, Rabat-Marruecos.

Macías Sergio. 1998, "Escritura marroquí en lengua española", en *Escritura marroquí en lengua española,* nº 13 especial (1998), Publicaciones de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fes, pp. 1-10.

Marcos Marín, Francisco, 1970, "Formas verbales en las jarchas de moaxajas árabes", en *Homenaje a Menéndez Pidal. Revista de la Universidad de Madrid,* XIX, pp. 169-184.

——, 1970, "El pronombre sujeto de primera persona en las jarchas", en *Homenaje Universitario a Dámaso Alonso,* Madrid: Gredos, pp. 169-184.

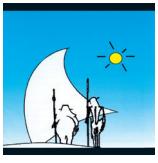
Mel-Madkouri, Mohamed, 2000, "Las escuelas de traductores en la Edad Media", en *La Enseñanza en la Edad Media. X Semana de Estudios Medievales, Nájera 1999,* Instituto de Estudios Riojanos, pp. 97-127.

Real Academia Española, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe, 2001. Edición DVD.

Revista *Aljamía*, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, Rabat-Marruecos, nº 1-12.

Salhi, Mohamed y Moreta, 1998, Miguel Ángel. *Repertorio de Hispanistas Magrebíes,* Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, Rabat-Marruecos.

Mostafa Ammadi
*Universidad Autónoma de Madrid*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 53-58. ISSN 1678-0981

# Teoría gramatical: comparación de enfoques

Luizete Guimarães Barros

## Introducción

Quien tiene la formación en escuelas brasileñas, cuya referencia gramatical se basa en Cegalla, Bechara, Rocha Lima, suele definir sustantivo como "palavra que dá nome às coisas", y al verbo como "palavra que designa ação", y al momento de clasificar expresiones como *Vivir es lindo* surgen ciertas dificultades.

El propósito de este resumido trabajo es discutir algunos conceptos sobre los cuales se basan diferentes teorías en gramática en lengua portuguesa y española. Masip, por ejemplo, estudia varias obras en las dos lenguas y dice que las obras en portugués siguen una línea más tradicional en relación a las correspondientes castellanas. Rosa Virgínia Mattos e Silva parece estar de acuerdo a esa afirmación, pues, al confrontar tendencias lingüísticas de la gramática tradicional y de los estudios del siglo XX, concluye que la obra de C. Cunha e L. Cintra presenta características en conflicto.

Esa autora define como tradicional la gramática de orientación didáctica y normativa, que estudia la lengua por medio de datos extraídos de tiempos anteriores de la literatura de acuerdo al enfoque heredado de la gramática filosófica. A una conclusión semejante llega V. Masip (1999:19) al analizar obras en las dos lenguas, y decir que las gramáticas brasileñas y portuguesas "siguen una línea estructuralista formal tradicional, mientras que las españolas, por influencia de Martinet, Gili Gaya, Alarcos y Martínez, han evolucionado a partir de los años 60 hacia un estructuralismo funcional". Nuestro objetivo en este

sencillo trabajo es examinar la razón de tales categorías, además de cuestionar el origen del estructuralismo funcional de obras sobre el castellano.

## Gramática tradicional

Aunque sepamos que los términos utilizados por Masip puedan entenderse según amplia concepción, decidimos evaluar cuáles son los motivos de tal clasificación. Una de las primeras pistas para entender qué ese autor comprende por "estructuralismo tradicional" de las gramáticas en portugués aparece en la definición de las clases de palabras. Sobre el sustantivo, por ejemplo, Masip dice que los autores en portugués usan un criterio exclusivamente semántico, ya que la definición común a Rocha Lima, Bechara, Cegalla, Cunha e Cintra es decir que el sustantivo es "palavra com que nomeamos os seres". Sacconi llega al extremo de no distinguir categorías de la lengua de las categorías de la realidad, ya que dice que el sustantivo es "qualquer ser que existe ou imaginamos existir", sin que quede claro el límite divisorio entre palabra y cosa. Luft, uno de los pocos gramáticos del portugués que Masip considera "funcionalista", empieza por decir que el sustantivo "é palavra que designa um ser", y en segundo lugar destaca las funciones sintácticas del sustantivo como "núcleo do sujeito, predicativo e objeto". En castellano, por otro lado, la definición es funcional en el sentido de que los autores suelen reforzar la "función de sujeto explícito" (Alarcos) o de "núcleo del sintagma nominal" (Anaya). La gramática de la Real Academia Española —RAE— define el sustantivo primeramente por sus características morfológicas —palabra flexionable en cuanto a género, número— para, a continuación, considerar la característica sintáctica de "núcleo del sujeto" (Masip, 1999:141).

Las dos lenguas clasifican los sustantivos de la misma manera, es decir, como: concreto, abstracto, común y propio, son subdivisiones del sustantivo, según Anaya y Cunha e Cintra, que representan la opinión del conjunto de obras consultadas por Vicente Masip. Sustantivo animado/inanimado (de persona, animal o planta) es categoría introducida por la gramática generativa que define "el estatus sintáctico de un período", es decir, "si el sujeto de una oración es animado, significa que esa oración es de estructura sintáctica profunda", ya que el sustantivo animado puede ser sujeto del verbo en voz activa, siendo que el sustantivo inanimado puede ser sujeto únicamente de la estructura superficial, pues el generativismo entiende la voz pasiva como transformación a partir de la activa. Tal observación es pertinente aunque Masip (1999:142 y 19) mencione que resulta poco significativa la producción de manuales de gramática escritos bajo la orientación generativista en las dos lenguas.

La preferencia de las gramáticas del portugués por una definición semántica se confirma también en la sección del verbo, pues autores como Bechara y Rocha Lima la definen primeramente como "palavra que denota ação, estado ou fenômeno", para posteriormente considerar sus características formales. Cunha e Cintra y Luft dicen que "verbo é palavra que exprime processo inserido no tempo". Sacconi, a su vez, considera el verbo morfológicamente por sus flexiones de número, persona, tiempo y modo. Orientación

semejante sigue la RAE al decir de las flexiones del verbo. R. Seco tiene opinión curiosa para quien verbo es "palabra por excelencia", y Alarcos y M. Seco la consideran "núcleo del predicado", explicación funcionalista, común a algunos gramáticos del castellano (Masip, 1999:155).

## Tradición gramatical

Masip confiere a Martinet, uno de los mentores del funcionalismo, la evolución del tratamiento gramatical español hacia ese nuevo planteamiento, por adhesión de gramáticos eminentes como Alarcos, Gili Gaya y Martínez. Me permito replantear tal punto de vista porque creo oportuno agregar la herencia gramatical y la posición oficial como responsables también por esa óptica.

La tradición castellana tiene en Andrés Bello una de la referencias obligatorias en términos gramaticales. Velleman, en tesis reciente, pone de relieve la preocupación del venezolano con una definición propiamente lingüística de la clase de palabras —hecho que le hace verlo como uno de lo precursores del estructuralismo del siglo XX.

Bello (1984:43-42), en su gramática publicada en Santiago de Chile en 1847, no define el verbo como acción, sino como "palabra esencial del atributo", de la misma manera como sustantivo no es nombre, sino palabra "primaria del sujeto" de la proposición. Bello (1984:55) trata la oración en sus partes, para tratar la clase de palabras a partir de la relación entre esas partes.

Estamos de acuerdo con Masip que las gramáticas en castellano siguen orientación sintagmática por influencia de Alarcos y Gili Gaya, pero queremos añadir que en la tradición gramatical española ya había en el siglo XIX una tendencia a tratar la palabra de acuerdo a su función. Para entender, por lo tanto, qué distinción ve Masip entre las obras en portugués y español, hay que volver los ojos hacia la concepción acerca de lo "tradicional".

Un punto en que diferentes corrientes lingüísticas del siglo XX coinciden al criticar la gramática tradicional está en su carácter normativo. Normativismo versus descriptivismo: así se resume el cotejo de posiciones entre la lingüística del siglo pasado y del siglo XX. Normativismo implica corrección, como si términos como "errores" o "vicios" fuesen preocupación exclusiva de tradicionalistas prejuiciosos. Masip, sin embargo, habla de "dificultad" —en ese punto se centra su obra que busca subsanar los problemas de los aprendices brasileños de español como segunda lengua. Tales dificultades se encuentran en cada una de las secciones del libro, reunidas en la parte final: esquema recurrente en la *Gramática* (1999:204-212) y en la *Fonética* (Masip,1998).

La tradición define la gramática como arte de hablar "de la gente educada" (Alarcos, 1994:18). Aunque los descubrimientos lingüísticos se propongan guiarse por el uso —entiéndase ahí uso de la gente educada— el propósito normativo no es peculiar apenas a la gramáticas tradicionales, ya que "toda gramática termina, o empieza, por ser normativa", según Alarcos. Cuando los generativistas desconsideran una frase por juzgarla "agramatical", sean cuales sean los criterios de esa impugnación, hay en esa decisión un

criterio restrictivo. "La tendencia normativa la hemos heredado todos, incluso los afectados de ligero latitudinarismo" (Alarcos: 1994:20).

Ya que la gramática no puede reunir todos los usos, cualquier selección personal se muestra como parcial, por eso Alarcos ve en gramáticas, incluso las de orientación actual, el riesgo de la selección y exclusión. Para Alarcos (1994:17), la mejor definición de gramática abarca la amplitud de variedades sin decirles la procedencia: "la gramática es un río anónimo en que vierten sus aguas tantos afluentes".

Con la metáfora "río anónimo", Alarcos quiere decir que no hay que reconocerse a un único hablante por intermedio de las páginas de un libro gramatical. Aunque la producción de Bello reúna un tercio de ejemplos extraídos de Cervantes, ella debería representar todas las voces. Así se lee lo anónimo.

Otro punto que hay que destacar en el antagonismo tradicional versus actual resulta en la aceptación de una autoridad. Ya que todos deben hablar por intermedio de un compendio gramatical, no hay una autoridad en términos de lengua. Alarcos (*op. cit*., 17) dice que "ya no es posible sostener", como se pensaba en otros tiempos, que "los peninsulares somos los amos del idioma". De esa manera, la posición de la soberanía española ha tenido que abrir espacio a Hispanoamérica, gracias en parte al respeto con que muchos académicos han visto la producción gramatical del continente, que tiene en Andrés Bello uno de sus principales exponentes.

Todos deben hacer representarse por medio de las gramáticas, aunque haya una opinión única con respecto al análisis de la lengua oficial: diferencia fundamental entre los estudios en español y portugués.

Aunque gramáticos de la lengua española no necesiten seguir a rajatabla los preceptos de la Academia, hay una opinión oficial defendida en el *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*. A pesar de esa interpretación, hay discrepancia en términos de la clasificación verbal, por ejemplo, ya que conocemos por lo menos tres análisis distintos: el de Bello, el de Gili Gaya, y dos de la Real Academia —el de 1931 y el de 1973. En portugués, por otro lado, la "Academia Brasileira de Letras" no produce gramáticas y diccionarios, porque parece volcada a asuntos literarios. A pesar de la ausencia de una disposición doctrinaria, "los gramáticos brasileños usan la misma terminología para clasificar los verbos portugueses", en obediencia a la "Nomenclatura Oficial da Língua Portuguesa" (Masip: 1999:53).

En castellano, un grupo de académicos se encarga de la edición del Esbozo. En nombre de un colectivo se oculta la autoría de la corporación que firma la advertencia inicial. Una obra de autoría general no contiene los "yo creo", "yo entiendo" que caracterizan la *Gramática* de Bello, a diferencia de otras que, a pesar de un autor único, buscan la objetividad bajo la escritura impersonal en tercera persona. ¿Quién(es) escribió (eron) la versión de la *Gramática* de la Academia de 1931, por ejemplo?

Resulta interesante saber que Alarcos nos revela el nombre de los autores responsables por la versión del *Esbozo* de 1973. Son ellos: Samuel Gili Gaya y Salvador Fernández Ramírez. Sabemos también que la versión posterior a esa —la de 1981— estaría a cargo de Alarcos, nombrado por medio del presidente de la Academia, Dámaso Alonso, en esa época.

Sucesivas ediciones del *Esbozo* han estado a cargo de funcionalistas, según esa confesión: primero Gili Gaya, después Alarcos. A pesar de eso puesto, en el prefacio de la *Gramática de la lengua española,* Alarcos (1994:19) redime la culpa de sectarismo de que la Academia adoptase una corriente lingüística única: "la Academia no ha tenido un criterio corporativo único respecto de las cuestiones teóricas gramaticales." Ni generativistas, ni funcionalistas, ni tradicionalistas —la RAE no quiere consignarse ningún rótulo porque "el fin de la Academia es fijarse normas de uso, pero no las de la especulación teórica lingüística.".

Alarcos, encargado por Dámaso Alonso para transformar el *Esbozo* en el texto definitivo de una gramática, declara en el prólogo de su versión de 1994 que no era su intención convertir la obra en un tratado teórico que se adaptase a los conocimientos lingüísticos contemporáneos. Su preocupación era seguir ciertas exigencias "didácticas y normativas", y Dámaso Alonso se mostró de acuerdo a esa perspectiva. "Se han descrito los hechos según un hilo conductor consecuente", de esa manera Alarcos quiere ocultar la teoría, pero, en seguida, admite que "se ha ordenado la materia en orientación que el enterado reconocerá como funcionalista." A pesar de seguir tales preceptos, Alarcos (*op. cit.*:20) declara haber "evitado al máximo la complicación terminológica": rasgo que distingue esa obra de la de Masip.

## Conclusiones

Los autores del texto del *Esbozo* de 1973 —Gili Gaya y Fernández Ramírez— declaran que ese libro es una preparación para una edición definitiva que juzgamos tratarse de la *Gramática* de Alarcos de 1994. En la introducción dicen que como su "mismo título anuncia", el *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española* se muestra como "un mero anticipo provisional de la que será la nueva versión de su *Gramática de la Lengua Española."* La coincidencia de títulos y de editorial, y la pretensión de negarse a cualquier carácter normativo sostienen la hipótesis de que el libro de Alarcos se podujo bajo los auspicios de la Academia, y por esa causa revele la intención de normativismo, aunque declare que "por su carácter de proyecto, el presente proyecto (...) carece de toda validez normativa" (RAE, 1976:5).

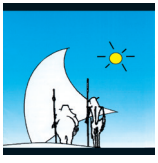
La tendencia funcionalista, aunque no sea la tónica en el *Esbozo* de 1973, parece guiar obras gramaticales como la *Morfosintaxis* de Masip, que compara portugués y español. La Gramáticas comparativas se orientan según la misma tendencia, como es el caso de una reciente gramática francés-español de Bescherel, y obras de enseñanza de español como segunda lengua.

En portugués, el eclecticismo parece inscribir la producción gramatical en corrientes poco definidas. La lingüística contrastiva que postulaba el análisis de errores toma nuevo rumbo, y se viste de la lista de dificultades. De esa manera, los estudios comparativos dejan la visión negativa con que se los veía hace poco y pasa a una concepción diferente, aclamada como funcionalismo.

## Bibliografía

Alarcos Llorach, Emilio, 1994, *Gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe.
Bechara, Evanildo, 1992, *Moderna gramática* portuguesa, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
Bello, Andrés, 1984 (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, EDAF.
Cegalla, Domingos P., 1988, *Novíssima gramática da língua portuguesa*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
Cunha, Celso e Cintra, Lindley, 1985, *Nova gramática do português contemporáneo*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
Masip, Vicente, 1998, *Fonética española para brasileños*, Barcelona, Difusión.
——, 1999, *Gramática española para brasileños. Morfosintaxis*, Barcelona, Difusión.
Mattos e Silva, Rosa V., 1989, *Tradição gramatical e gramática tradicional*, São Paulo, Contexto.
Real Academia Española. 1976 (1973), *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe.
Rocha Lima, Carlos H., 1989, *Gramática normativa da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora José Olympio.
Velleman, Barry L., 1974, *The* Gramática *of Andrés Bello: Sources and Methods*, Ph. D. Dissertation, Madison, University of Wiscosin, Microfilme.

Luizete Guimarães Barros
*Universidade Federal de Santa Catarina*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 59-68. ISSN 1678-0981

# Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva

Ana Isabel Briones

Las propuestas teóricas y metodológicas referidas a la traducción se pueden agrupar básicamente en dos: las que abogan por la práctica literal y las que defienden una mayor libertad en el momento de trasladar un texto a otra lengua. Para constatar que el asunto no es así de simple, haremos a continuación un breve repaso de lo que históricamente se han considerado como estrategias modélicas para traducir textos literarios. Pero partimos también de la idea de que no siempre es posible establecer una teoría. En este sentido, George Steiner ya se preguntaba en *After Babel* si la traducción, que no pasa de ser una praxis vasta y variada y que, por tanto, no existe en abstracto y se resiste a ser incluida en un esquema, puede ser de hecho una disciplina. En efecto, al tratarse de una práctica que, al igual que lo que conocemos como análisis contrastivo, constata la existencia de diferencias y semejanzas entre dos lenguas, no siempre puede ser fijado como objeto de estudio.

Para delimitar el contenido fundamental de lo que aquí vamos a tratar, digamos que lo mencionado anteriormente, así como la referencia a problemas sutiles de traducibilidad, constituye sólo el marco en el que éste se incluye; es decir, no nos detendremos en comentarios sobre si tal o cual término o expresión tiene o no equivalente en la otra lengua. El centro de atención serán las dificultades derivadas de la semejanza entre el español y el portugués, lo que puede tener como resultado una interpretación incorrecta del texto original y, consecuentemente, una traducción errónea, si el traductor se deja llevar por la suposición de que determinados términos o estructuras gramaticales, que son idénticos en su forma, coinciden de hecho en el significado o en el uso.

El problema fundamental deriva de la tendencia a la traducción más o menos literal del portugués al español y *viceversa*, determinada, como hemos visto, por la relativa frecuencia con que coinciden los elementos lingüísticos de ambas lenguas y las relaciones que entre ellos se establecen.

Ya Ezra Pound, la figura más importante en el campo de la traducción de poesía en el mundo de lengua inglesa del siglo XX, consideraba que no se puede mantener todo del original, y que la sintaxis de la lengua de llegada no puede ser influida por la de la lengua original. Para ello hablaba de tres elementos de la poesía que hay que tener en cuenta para traducir (1960:35-37): *melopeia*, cualidad por la cual las palabras, además de su significado, poseen una determinada musicalidad; *fanopeia*, proyección de las imágenes en la imaginación; y *logopeia*, o baile del intelecto entre las palabras y sus hábitos especiales de uso. De estos tres elementos, E. Pound considera el último el único verdaderamente intraducible, aunque puede ser parafraseado.

Otros teóricos del siglo XX rechazan igualmente la conocida como traducción literal. Así, Octavio Paz afirmó en alguna ocasión que la poesía no es información y, por tanto, no puede ser traducida de forma literal como las matemáticas o la lógica. Y Jorge Luis Borges, por su parte, que en *Las versiones homéricas* (1932) y en *Los traductores de* Las Mil y una Noches (1936) reflexiona sobre el concepto de traducción, coloca todo su interés no tanto en la obra original, sino en lo que los lectores han hecho de ella a lo largo de la historia, en las interpretaciones y nuevos sentidos que surgen cuando el lector y el traductor de otras épocas y de otras geografías leen, de manera que deposita en el traductor la potestad de añadir o eliminar del texto palabras y sentidos en función del público lector al que la obra traducida va dirigida. Posteriormente, como sabemos, en *Pierre Menard, autor del* Quijote, ejemplifica asombrosamente esta postura crítica sobre la traducción. La conclusión en este sentido es que todas las traducciones se quedan anticuadas y han de ser rehechas por las nuevas generaciones.

Walter Benjamin, por su parte, en su conocidísimo ensayo *La tarea del traductor*, que forma parte de la tradición alemana y refleja el concepto de Goethe sobre el tema, insiste en la idea, aparentemente contraria, de que la traducción verdadera es la que traduce la forma de la obra original, ya que la importancia de un texto poético está más en la forma que en el contenido, deriva de las connotaciones con que está cargada la palabra escogida.

De este breve repaso de las aportaciones teóricas de algunos traductores destacados, podemos extraer tres conclusiones básicas. En primer lugar, que un traductor habilidoso es el que observa las formas del discurso del autor y busca formas en la lengua de llegada que sean compatibles con el original. En segundo lugar, que, del mismo modo que en el plano intralingüístico no existen auténticos sinónimos, en el plano interlingüístico no hay equivalentes perfectos. Y, por último, que la traducción literaria presupone una convergencia interdisciplinar, cuyo dominio específico se sitúa en el cruce de una lingüística comparativa y de una estilística y literatura comparadas. De ahí que, a continuación, nos centremos en el análisis contrastivo entre el portugués y el español para hablar de la importancia de su aportación para la buena traducción.

Digamos, de momento, que los errores más frecuentes en la traducción del portugués al español y viceversa se deben, fundamentalmente, a tres causas: a) desconocimiento de *falsos amigos*, denominación con la que globalmente nos referimos a elementos de carácter morfológico y léxico, estructuras sintácticas y situaciones propias de la pragmática similares en ambas lenguas pero no coincidentes; b) inadecuación estilística, debida al escaso dominio de la propia lengua, o a la incapacidad de adaptar el tono del original a la traducción; y c) falta de autenticidad, producida por un conocimiento insuficiente de los equivalentes relativos a la norma; se trata, en este caso, de aquellas situaciones en las que, aun entendiendo lo que está escrito, no reconocemos la manera habitual de ser expresado en nuestra lengua, y resulta demasiado evidente que estamos ante una traducción.

A partir de ahora nos vamos a aproximar a nuestro objeto de estudio, que son los problemas de traducción entre español y portugués, para lo cual haremos un repaso rápido de las dificultades más destacadas.

I. En el plano morfológico, puede haber interferencias derivadas a la confusión de género, y no sólo debido a que existen numerosas palabras que son masculinas en una lengua y femeninas en la otra, sino también al hecho de que el género neutro no tiene equivalencia en ambas lenguas, ya que el portugués muestra una menor tendencia a este tipo de abstracción sintetizada. Asimismo, en el ámbito verbal, la mayor frecuencia en español de verbos pronominales puede dar lugar a múltiples errores e interferencias, así como algunos adverbios, preposiciones, y conjunciones, que en sí mismos presentan pocas dificultades derivadas de peculiaridades morfológicas, pero que pueden tener diferente significado o distribución contextual en ambas lenguas, lo que con frecuencia determinará que las dificultades se reflejen en la traducción.

Así, por ejemplo, referido a las *Preposiciones*, es frecuente encontrar traducciones literales de las mismas en las que el uso incorrecto en la lengua de llegada se debe, tanto a una interpretación incorrecta de las preposiciones en la lengua de partida (por tener significado diferente), como simplemente al traslado a la traducción de la preposición del texto original, a pesar de no ser la usada normativamente en la lengua de llegada. De hecho, el ámbito de las preposiciones es más sensible al uso incorrecto en la propia lengua que las conjunciones, pongamos por caso. Veamos algunos ejemplos:

*Preposiciones: errores debidos a desconocimiento de regencia (producen cambio de significado)*

Original: *Pior que a ilusão seria* ***a*** *fuga a essa ilusão*. (Namora, 259)
Traducción: Peor que la ilusión sería la fuga **a** esa ilusión. (Trad., 209)

[en la traducción significa 'hacia'; "...huir de esa ilusión"][1]

[1] Se incluyen entre corchetes comentarios sobre la traducción publicada del original, así como una posible traducción adecuada.

*Preposiciones: errores debidos a desconocimiento de especificidad (producen cambio de significado)*

O.: *Tive a percepção de que Faria Gomes já esperava o convite, estaria mesmo surpreso, e naturalmente indisposto,* ***de*** *eu não ter falado nisso há mais tempo.* (Namora, 192)
T.: Tuve la impresión de que Faria Gomes ya esperaba la invitación, y de que se mostraría sorprendido, e incluso molesto, **si** no lo hubiera hecho.

[en la traducción se da por hecho que en portugués existe la construcción "*de* + infinitivo" con valor de condicional, como en español; "... por no haberlo mencionado antes."]

En lo relativo a los *Adverbios*, hay que tener en cuenta que, si bien la distribución contextual suele coincidir en ambas lenguas en función de su significado, sean homónimos o no lo sean, hay casos en que no es así, y algunos que coinciden o son similares en su forma constituyen a su vez falsos amigos. Así, por ejemplo, de la misma manera que *fora*, tras un sustantivo precedido de la preposición *por*, significa *por meio de*, *através de* (*Caminhou pela rua* ***fora***. [... por toda la calle.]), y no puede, por tanto, ser traducido por "fuera", *acima*, en esa misma construcción, no significa 'encima de', sino 'todo hacia arriba'.

Recordemos, por otra parte, que adverbios como *logo*, *apenas* y *antes* no son totalmente equivalentes a "luego", "apenas" y "antes", respectivamente. *Logo* significa 'ahora mismo'. *Apenas* puede ser, tanto en español como en portugués, adverbio y conjunción; como conjunción tiene el mismo valor, pero como adverbio ha de traducirse por "solamente", porque el adverbio "apenas" en español significa 'casi no' (a no ser que vaya seguido de una expresión de cantidad; en ese caso significa, como en portugués, 'sólo'); y *antes*, aparte de su significado como adverbio temporal, coincidente con el respectivo español, puede ser en portugués, con mayor frecuencia que en español, también un adverbio de modo, y significa en este caso *pelo contrário, de preferência*, y habrá entonces de ser traducido por "en cambio», "más bien" (locución ésta que, por su parte, da lugar a frecuentes errores de traducción, como veremos), o alguna expresión que remita a ese valor. Por su parte, *todavia*, que puede ser en portugués adverbio y conjunción, suele ser origen de errores frecuentes al ser interpretado literalmente, es decir, al no identificarse con un falso amigo: como adverbio es sinónimo de *ainda assim*, y se debe traducir, por tanto, por "incluso así"; como conjunción significa 'sin embargo'. Veamos a continuación algunos ejemplos de estos adverbios traducidos literalmente:

Adverbios: errores debidos a no identificación de falsos amigos (producen cambio de significado)

O.: *Foi Cecília quem me abriu a porta e* ***logo*** *chamou, como a querer desembaraçar-se do intruso: —"Mãe".* (Namora, 288)

T.: Fue Cecilia quien me abrió la puerta y llamó **luego**, como queriendo desembarazarse del intruso: —"Mamá". (Trad., 235)

[en la traducción significa 'poco después']
["... me abrió la puerta e inmediatamente llamó, ..."]

O.: *Os dias seguem-se, embora **apenas** se dê por eles quando acontece seja o que for de diferente do que aconteceu na véspera*. (Namora, 304)
Siguen los días, aunque **apenas** se perciba uno más cuando acontece algo, sea lo que sea, diferente de lo de la víspera. (Trad., 248)

[en la traducción significa 'casi no']
["... aunque uno sólo sea consciente de ello cuando ..."]

*Adverbios: errores debidos a incomprensión de especificidad (producen incoherencia)*

O.: Tocaba sin inclinarse sobre el teclado, **más bien** alzando la cabeza. (Muñoz Molina, 10)
T.: *Tocava sem se debruçar sobre o teclado, **mas** levantando a cabeça*. (Trad., 12)

[en la traducción no tiene sentido el uso de la conjunción adversativa]
[*... antes (ao contrário) levantando a cabeça.*]

Para continuar con los adverbios, recordemos que *aqui*, *cá*, *ali* y *lá* se corresponderían con "aquí", "acá", "allí" y "allá", si en español se usasen "acá" y "allá", por un lado, y "aquí" y "allí" por otro, con la frecuencia de uso del portugués. Tanto *cá* y *lá*, como "acá" y "allá", indican una mayor indeterminación. Pero en español peninsular, especialmente "aquí", aunque también "allí", han ocupado el campo semántico de "acá" y "allá" respectivamente, al contrario de lo que ocurre en la mayor parte del área lingüística de Hispanoamérica. En portugués, especialmente en el de Portugal, se mantiene vigente la diferencia significativa. Se trata por tanto de una falta de equivalencia que habrá de ser tenida en cuenta en la traducción. Pero por otro lado, sabemos que estos deícticos en portugués se usan con frecuencia desposeídos de su valor espacial o locativo, y pasan a indicar una cierta indeterminación en el plano temporal (***Aí** cheguei e comecei falar*, *Estivemos **para aí** uma hora deitados*. -Namora, 349- ["como una hora"]); la mayor parte de las veces no se traducen en español. De ahí que en gramáticas como la de C. Cunha y L. Cintra no sean clasificados como adverbios, sino como palabras denotativas de realce. En la mayor parte de los casos no tienen traducción, como veremos a continuación.

Podríamos mencionar otros casos de adverbios o locuciones adverbiales que, a pesar de las apariencias, no coinciden en español y portugués. Así, "por último" no se corresponde exactamente con la expresión portuguesa *por último*, porque en español implica una

enumeración previa, mientras que en portugués tiene el valor de "finalmente"; y *ao fim e ao cabo* significa en portugués 'al fin', mientras que "al fin y al cabo" ha de ser traducido por *no fim de contas* o *verdadeiramente*. Veamos algunos ejemplos:

*Adverbios: errores debidos a no identificación de falsos amigos (producen cambio de significado)*

O.: ***Aqui** há uns anos ele trouxe um amigo para casa, seu camarada na tropa*. (Namora, 150)
T.: Hace unos años trajo **aquí**, a casa, a un amigo, un compañero del servicio militar. (Trad., 124)

En lo que se refiere a las *Conjunciones*, las mayores dificultades tal vez se encuentren en los equivalentes de "mientras", "aunque" y "en cuanto", por un lado, y en los de *mesmo (que*), *enquanto* y el ya mencionado *todavia*, por el otro. En los dos primeros casos, al no existir homónimos en portugués, el problema puede ser el de la mera incomprensión. Sin embargo, tanto *mesmo* como *todavia* constituyen falsos amigos en determinadas situaciones, lo que puede ser, y es de hecho, origen de errores en la traducción, especialmente en este último caso (en el ejemplo que damos a continuación, podríamos pensar que se trata de un uso de "todavía" con valor adversativo, como sinónimo de "aún", "encima"):

*Conjunciones: errores debidos a no reconocimiento de falsos amigos (producen cambio de significado)*

O.: *No Brasil e em Portugal escreveu-se (sem **todavia** se aduzir nenhuma prova efectiva) que* O Crime do Padre Amaro *era uma imitação do romance do Sr. Zola*. (Queirós, Nota 2ª ed., 13)
T.: En Brasil y en Portugal se escribió (sin **todavía** aducirse ninguna prueba efectiva) ... (Trad., 7)

["... (sin aducirse sin embargo ...)"]

*Conjunciones: errores debidos a desconocimiento de una especificidad (producen cambio de significado)*

O.: El chico de la tienda, que estaba descargando sus cajas cuando sonó la detonación, asomó también la cabeza silbando, pero en seguida se interrumpió, **en cuanto** vio unos zapatos de tacón medio descalzos y una falda algo subida y manchada. (Marías, 14)
T.: *...mas logo se interrompeu **quando** viu os sapatos de salto meio descalços e uma saia um tanto erguida e manchada.* (Trad., 4)

[... *logo que viu* ...]

II.En el plano sintáctico existen numerosas dificultades, derivadas del uso del artículo, colocación de los pronombres, o incluso las derivadas de la presencia de la preposición "a" en español en los complementos directos de persona, o del doble complemento indirecto en español. Pero hay casos en que pueden, además, ser origen de una mala interpretación en la traducción:

*Sintaxis: errores debidos a incomprensión de una especificidad gramatical (producen ambigüedad o cambio de significado)*

O.: *Areia, folhas secas, um cacto que parece uma lagarta, —eu. [...] vou dar-vos a todos uma finalidade: vou oferecer-vos* ***à*** *Beatriz*. (Namora, 319)
T.: ... voy a ofreceros **a** Beatriz. (Trad., 259)

[en la traducción hay ambigüedad]
["... vais a ser mi regalo para Beatriz".]

O.: Tal vez fuese ella misma quien **le** sugirió **a Malcolm** dos días antes que su encuentro conmigo tuviera lugar en el Lady Bird. (Muñoz Molina, 35)
T.: *...talvez tivesse sido ela mesma que* ***o*** *sugerira a Malcolm dois dias antes do seu encontro comigo no Lady Bird.* (Trad., 45)

[*Talvez tivesse sido ela mesma que dois dias antes sugerira a Malcolm que o seu encontro comigo tivesse lugar no Lady Bird*.]

En el ámbito de la sintaxis verbal puede haber interferencias debidas a la diferencia significativa y de distribución del pretérito perfecto simple y el compuesto en ambas lenguas; lo mismo ocurre con el futuro de subjuntivo, o el infinitivo personal o flexionado, ausentes del sistema verbal español. Por otra parte, el hecho de que en portugués existan dos formas, una simple y otra compuesta, para el pretérito pluscuamperfecto, puede dar lugar a defectos de estilo, si se traducen siempre por el pluscuamperfecto en español, ya que la repetición de la forma compuesta entorpece la fluidez. Es mejor optar en ocasiones por la combinación con el pretérito perfecto simple. Veamos un ejemplo en el que el original en español evita, efectivamente, el abuso del pluscuamperfecto (aun cuando es el tiempo verbal requerido), y el traductor portugués se sirve de las dos formas del mismo:

O.: Supe que aquella noche de penitencia y *dry martinis* **había terminado** en el Lady Bird y **había sido** la última vez que yo **estuve** con Santiago Biralbo. (Muñoz Molina, 12-13)
T.: *...* ***tinha acabado*** *no Lady Bird e que* ***tinha sido*** *a última vez que* ***estivera*** *com Santiago Biralbo.* (Trad., 15)

III. En el nivel semántico, encontramos el problema de los falsos amigos propiamente dichos, que constituyen una dificultad tanto para estudiantes como para traductores. Dejando de lado los casos más conocidos y evidentes (*largo*/"largo", *apagar*/"apagar", *borrar*/"borrar", *contestar*/"contestar", *distinto*/"distinto", etc.) encontramos, por ejemplo, que ninguna de las dos versiones en portugués (una brasileña y otra portuguesa) de la novela *Corazón tan blanco*, del español Javier Marías, consigue transmitir la verdadera reacción emocional de un padre ante el cuerpo ensangrentado de la hija muerta: para traducir la afirmación del narrador "se sintió espantado" (Marías, 7) fueron escogidos los términos "*espantado*" (Trad., 2), en la versión brasileña (que constituye un falso amigo: su equivalente en español es "sorprendido"), y "*admirado*" (Trad., 12), en la portuguesa, que no denotan la sensación de angustia y pavor del personaje en esa terrible situación. La trampa que este falso amigo supone, unida a la de "ilusión"/*ilusão,* queda en evidencia en un nuevo ejemplo. En *O rio triste*, de Fernando Namora, aparece una afirmación como "*foi para mim uma* ***espantosa ilusão*** *de normalidade*" (Namora, 239); el traductor, al no reconocer como falsos amigos tanto *espantosa* (significa "sorprendente", y no "pavorosa") como *ilusão* (en portugués no tiene en ningún caso el significado de "alegría"), encuentra cierta contradicción (del tipo "pavorosa alegría"), de manera que opta por no traducir el primer adjetivo ("... una ilusión de normalidad" — Trad., 194).

*Léxico: errores debidos a no reconocimiento de falsos amigos (producen cambio de significado)*

O.: Mientras descubría el cuerpo ensangrentado de su hija y se echaba las manos a la cabeza, no sólo se sintió **espantado**, sino también turbado. (Marías, 12)
T. brasileña: *...por isso não se sintiu apenas* ***espantado****, mas também perturbado.*(2)
T. portuguesa: *... por isso não só se sintiu* ***admirado****, como também perturbado.* (12)

[*... se sentiu horrorizado/apavorado*, ...]

O.: *Aquela semana seguida em que nos pudemos ver todos os dias foi para mim uma* ***espantosa ilusão*** *de normalidade. Tenho saudades.* (Namora, 239)
T.: ... fue para mí una [...] **ilusión** de normalidad. Tengo nostalgia. (Trad., 194)

["... sorprendente apariencia/fantasía de normalidad."]

A modo de conclusión, podemos recordar la importancia de la traducción en el conocimiento de culturas diferentes y para las relaciones internacionales a todos los niveles, lo que determina que cualquier esfuerzo por mejorar la situación en este sentido sea de gran utilidad. Es indudable la influencia que la traducción puede tener sobre una cultura, llegando incluso a ser, en ocasiones, responsable de la introducción de nuevas formas que

vienen de fuera del país, así como de la formación de identidades culturales. De ahí la importancia de la especialización y el estudio riguroso de las lenguas que en el proceso de traducción entran en contacto. Octavio Paz reflexionó sobre el mito de la torre de Babel como fenómeno de felicidad y no de castigo, al afirmar que "ni la pluralidad de las lenguas ni la singularidad de las obras significa heterogeneidad irreductible o confusión sino lo contrario: un mundo de relaciones hecho de contradicciones y correspondencias, uniones y separaciones" (1981:17). Esperemos que esas "uniones y separaciones" entre el portugués y el español sean en el futuro consideradas, de manera que ambas lenguas sean valoradas en el ámbito internacional como se merecen.

## Bibliografía que sirve de modelo lingüístico

Marías, Javier, 1992, *Corazón tan blanco*, Barcelona, Anagrama.
——, 1994, *Coração tão branco*, Lisboa, Relógio d'água.
——, 1995, *Coração tão branco*, São Paulo, Martins Fontes.

Muñoz Molina, Antonio, 1997 (1ª ed. 1987), *El invierno en Lisboa*, Barcelona, Seix Barral.
——, 1991, *O inverno em Lisboa*, Lisboa, Quetzal.

Namora, Fernando, 1986 (1ª ed. 1982), *O rio triste* , Lisboa, Bertrand.
——, [s.f.], *El río triste*, Barcelona, Noguer.

Queirós, Eça de, 1988 (1ª ed. 1880), *O crime do Padre Amaro*, Lisboa, Dom Quixote.
——, *El crimen del Padre Amaro*, 1998, Madrid, Alianza.

## Bibliografía básica

Alarcos Llorach, Emilio, 1995, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
Benjamin, Walter, 1969, "The Task of the Translator" (tít. orig.: "Die Aufgabe des Übersetzers"), en *Illuminations*, Hannah Arendt (ed.), New York, Schocken.
Borges, Jorge Luis, 1995 (1ª ed. 1956), "Pierre Menard, autor del *Quijote*", en *Ficciones*, Madrid, Alianza.
Briones, Ana Isabel, 2001, *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado. Estudio contrastivo*.
Cunha, Celso y Cintra, Lindley, 1997 (1ª ed. 1984), *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.
Gómez Torrego, Leonardo, 1998, *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
Lorenzo Feijoo, Balbina, 1992, *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*, São Paulo, Embaixada de Espanha no Brasil.
Milton, John, 1998, *Tradução: teoria e prática*, São Paulo, Martins Fontes.

Mira Mateus, Mª Helena *et al.*, 1989, *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Caminho.
Paz, Octavio, 1981, *Traducción, literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets.
P. de Almeida Filho, José Carlos, 1995, *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas, SP, Pontes.
Pound, Ezra, 1960, *Literary Essays of Ezra Pound*, Londres, Faber&Faber.
Sánchez, Aquilino, 1982, *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.
Steiner, George, 1992 (1ª ed. 1985), *After Babel (Aspects of Language and Translation)*, New York, Oxford University Press.
——, 1966, *The Penguin Book of Modern Verse Translation*, Harmondsworth, Penguin.
Vázquez Cuesta, Pilar y Mendes da Luz, Mª Albertina, 1971 (1ª ed. 1949), *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Edições 70.
Vilela, Mário, 1994, *Tradução e análise contrastiva: teoria e aplicação*, Lisboa, Caminho.

Ana Isabel Briones
*Instituto Cervantes de São Paulo*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 69-76. ISSN 1678-0981

# El modelo de enseñanza mediante tareas: una práctica diferenciada en la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina

Daniela de Carvalho

## 1. Introducción

La propuesta de este trabajo está centrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, en ambiente educativo. El objetivo es la búsqueda de un aprendizaje significativo, o sea, que ofrezca un valor y un sentido más amplio a la vida del alumno. Partiendo del carácter constructivo del proceso de aprendizaje en el cual las personas confieren su propio sentido al mundo y a las experiencias que lo rodean, es fundamental considerar el alumno como centro de la teoría del aprendizaje. El desarrollo de este nuevo paradigma de enseñanza en el cual el énfasis es trasladado de lo lingüístico hacia las necesidades y los intereses del alumno presupone el replanteamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje presentes en el aula. En el contexto del enfoque comunicativo —donde la lengua debe considerarse no sólo en función de sus estructuras sino también, y principalmente, a partir de su función comunicativa— surge el modelo de enseñanza por tareas.

Este artículo tiene como finalidad ofrecer al lector una reflexión teórico-práctica, que permita relacionarlo al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, como lengua extranjera. Para ello se expondrá una breve descripción histórica relacionada con el enfoque de enseñanza de idiomas, en seguida se tratará el concepto de modelo de enseñanza por tareas y, finalmente, se concluirá con la experiencia vivida en aula como fruto de la implementación del método.

## 2. Descripción histórica

En 1996 ocurrió en la ciudad de Florianópolis, el I Congreso Internacional de Educación de Santa Catarina, cuyo tema central era el de los 100 años de Vygotsky. En aquel entonces, el Dr. Miguel Siguan[1] trajo a los congresistas y, más tarde con la publicación de los anales del evento, a toda la comunidad una metodología para la adquisición de segundas lenguas basada en la interacción.

Siguán (1996) propone un método para la enseñanza de lenguas extranjeras, semejante al de la enseñanza de una segunda lengua,[2] a través del rescate de la adquisición espontánea de la lengua, partiendo de una perspectiva vygotskiana de que las ventajas de la adquisición son evidentes. Llevando en consideración la adquisición de la lengua materna, propone un método de enseñanza que mantenga la característica primera de la adquisición: la comunicación. Sobre este tema, Siguán publicó un pequeño artículo introductorio al libro "La Enseñanza de la Lengua por Tareas" (1995), donde señala dos características inherentes al método comunicativo —que forma parte de nuestro objeto de estudio y que trataremos más adelante—: lograr la competencia comunicativa y una segunda característica, aliada a la primera, que es la de conseguir tales competencias rescatando las características presentes en la adquisición de primera lengua. El autor señala tres de estas características presentes en el proceso de adquisición de la lengua materna por el niño:

1) Los padres, y en general quienes rodean al niño, no pretenden directamente enseñarle a hablar, lo que sí pretenden es comunicarse con él y estimular los deseos de comunicación que el niño manifiesta ayudándole a expresarse mejor. O sea que el niño adquiere el lenguaje verbal a través del ejercicio de sus capacidades. Aprende a hablar hablando.
2) En sus comienzos, la comunicación está al servicio de la acción y aun de la acción inmediata. El niño empieza a hablar para pedir algo, para oponerse a los deseos ajenos... Es sólo progresivamente que el instrumento verbal se convierte en instrumento para intercambiar información desligada de la acción y es más tarde todavía cuando el lenguaje se descontextualiza y se convierte en un elemento universal.
3) Aunque he dicho que los padres no se proponen propiamente enseñar a hablar al niño, lo cierto es que le ofrecen un modelo de lenguaje al que el niño acabará conformándose. Y luego, al llegar a la edad escolar, en la escuela se le propondrá al niño que reflexione sobre las características formales de la lengua que utiliza.

---

[1] Miguel Siguan es actualmente profesor emérito de la Universidad de Barcelona y rector honorario de la Faculdad de Psicología. Es director científico del proyecto LINGUAPAX de la UNESCO y miembro de la Academia Europea y Doctor Honoris Causa por las Universidades de Genebra y del País Vasco.

[2] Se considera segunda lengua, la lengua no nativa, pero utilizada de modo amplio para comunicación. Se entiende por lengua extranjera, una lengua no nativa, enseñada en las escuelas sin la categoría de medio de comunicación utilizado en la rutina de una comunidad.

En las tres características resaltadas por el autor referentes al aprendizaje de la lengua materna, hay claramente la intención de la comunicación. El aprendizaje se da por intermedio de la interacción entre las personas que estén en contacto con el niño y su intención de comunicarse.

Es en la comunicación a través de la interacción donde el autor intenta rescatar como importante también en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito escolar. Siguán (1996) consigue un análisis decisivo al afirmar que si el intento es de enseñar la nueva lengua a través de la comunicación, rescatando el principio de la adquisición de la lengua materna, es necesario llevar en consideración la verdadera comunicación[3] en el aula, que ocurre en la relación profesor alumno, enseñando a través del uso de la lengua extranjera. Concluye que

> la mejor manera de comunicarse en la lengua enseñada es utilizándola para enseñar algo que no sea la propia lengua... o sea, a partir de cierto nivel de conocimiento elemental de otra lengua en vez de insistir en ofrecer al alumno más conocimientos sobre otros temas... y con el uso intensivo de la nueva lengua el alumno mejorará su competencia lingüística en ella igual como en su primera infancia mejoró su competencia en la primera lengua simplemente utilizándola. (1996:119)

Este paradigma propuesto por Siguán, donde la lengua, en el proceso de enseñanza/aprendizaje promovido dentro del aula, pasa a verse como un instrumento que se va adquiriendo a través de su uso, y no más centrándose solamente en su estructura, presupone un cambio de enfoque. Rompe la visión curricular de contenidos gramaticales como instrumento de aprendizaje y se pasa para un proceso de enseñanza aprendizaje, contextualizado y significativo.

Esta concepción de aprendizaje de un idioma permite que la lengua extranjera sea inserida en el contexto de formación general como también profesional, teniendo como función desarrollar las competencias comunicativas a través de la interacción significativa entre alumno-alumno, profesor-alumno.

Entendiendo que resulta esencial la contextualización presentada para una mejor comprensión de la propuesta, a continuación se expondrá el concepto del modelo de enseñanza por tareas y para acabar una socialización de la práctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, desarrollada en el nivel intermedio, en la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina.

---

[3] La mayoría de los métodos comunicativos de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene por objetivo la comunicación. Sin embargo, crean situaciones ficticias, pero que, a medio o largo plazo, dejan transparecer su artificialidad. Por esto, Siguán, rescata la "verdadera comunicación", que en el ambiente escolar se da a través de la interacción entre docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno.

## 3. El modelo de enseñanza por tareas

Por constituir una metodología que tiene como base el enfoque comunicativo y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, como también el uso de la lengua como medio para la interacción y consecuente construcción de conocimientos, el modelo de enseñanza mediante tareas fue elegido como base del curso de español, extracurricular, ofrecido por la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina, a la comunidad escolar.

A partir de un objetivo final, siempre de carácter comunicativo y vinculado a las necesidades de los alumnos, se trazan las tareas. Hay por lo tanto, en su utilización, una constante negociación entre el profesor y el alumno, para que se satisfaga una doble función con el aprendizaje de la lengua: proporcionar oportunidades para la práctica comunicativa como también al aprendizaje de temas significativos que sean útiles en la formación del alumno.

Desde un prisma lingüístico, con las tareas, los alumnos utilizan la "verdadera" lengua, o sea, los alumnos tienen la oportunidad de usar la lengua para comunicarse realmente huyendo de los modelos estándares presentes generalmente en las clases de lengua extranjera, donde las simulaciones están siempre presentes.

> Mediante el trabajo con las tareas los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos, etc. La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes. (Zanón, 1999:16)

Sin embargo Zanón (1999:17) considera que existen tres versiones de tareas que cambian de acuerdo con la dinámica producida en clase, donde el grado de participación del alumno puede ser mayor o menor: las tareas, las simulaciones y los proyectos.

Para el autor, las tareas se consideran planes de trabajo que culminan en la elaboración de una tarea final; en general se trabaja con una serie de materiales (libro del alumno, cinta, cuaderno de ejercicios). La secuencia es dictada por los materiales, pudiendo variar de acuerdo con la participación producida en clase.

La simulación, en realidad, son papeles desempeñados por los alumnos y guiados por el profesor. Los alumnos asumen papeles y elementos del cotidiano de diferentes personajes que habitan el contexto que está sendo simulado. El profesor presta apoyo proporcionand modelos lingüísticos, ejercicios para capacitar a los alumnos en su actuación.

Por último, los proyectos como proceso de construcción de conocimiento, donde los alumnos participan en todas sus fases, desde la negociación del tema, pasando por el plan de trabajo, a la elaboración del calendario hasta llegar al resultado o producto final del proyecto. Y un trabajo caracterizado por el alto nivel de envolvimiento del alumno desde la definición hasta la elaboración del proyecto.

De acuerdo con Staire y Zanón (Staire, 1999:64) el proceso de planificación de la unidad didáctica a través de los modelos de enseñanza mediante tarea, podrá seguir los siguientes pasos:

1) Elección del tema / área de interés;
2) Programación de tarea(s) final(es);
3) Especificación de objetivos;
4) Especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para realización de tareas finales;
5) Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la realización de tarea(s) final(es); e incorporación de reciclaje y sistematización de elementos tratados con anticipación;
6) Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Sin embargo cabe todavía destacar que el ítem 6 dialoga con los ítem 2 y 3, así como hay una interacción entre los ítenes 2 y 3.

Según Hover (Nuna, 1996), "las actividades no son ejercicios sino contextos en los cuales los alumnos se sirven de la lengua para obtener información sobre cosas que realmente necesitan saber y para compartir ideas". Cosas que realmente necesitan saber, cosas que podrán ayudarlos a ejercer eficazmente su profesión, a tener una visión crítica de la realidad, ayudando a elegir sus acciones. Todas las tareas deberán ser significativas y auxiliar realmente el alumno en el desarrollo de la tarea final.

## 4. El modelo de enseñanza por tareas en práctica

Una vez constatado con los alumnos la necesidad de redimensionar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, se adoptó el modelo de enseñanza mediante tareas como base para la enseñanza de la lengua española, en el período de 30 de marzo a 9 de junio de 2001, en el curso extracurricular de español de nivel intermedio, ofrecido por la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina.

Para que comprendieran lo que es la enseñanza mediante tareas ha sido organizada una unidad didáctica respetando el proceso de planificación propuesto por Estaire y Zanón (1999:64). Con esta organización, descrita anteriormente, les ha quedado claro a los alumnos los procedimientos presentes en el modelo de enseñanza mediante tareas.

La primera unidad didáctica tenía como tema central los alimentos transgénicos y como tarea final la elaboración de un folleto explicativo para la comunidad escolar, sobre las ventajas y desventajas de estos alimentos. Durante todo el proceso los alumnos fueron activos y en cooperación consiguieron realizar la tarea final. Para esto, se realizaron una serie de tareas con el objeto de desarrollar competencias y habilidades que los volvieran aptos para realizar la última tarea.

Especificación de objetivos

- desarrollar la capacidad de síntesis de los alumnos;
- conocer y tener una visión crítica relación al tema;
- saber argumentar.

Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios para la realización de la tarea final

- vocabulario;
- uso de las conjunciones;
- los procesos de escritura de un texto (el acto de escritura; los objetivos de escritura; el método de instrucción de escritura).

A partir de estos objetivos, construidos con los alumnos, las actividades se fueron realizando, y, por último, con éxito se fueron escribiendo los textos. Hay que señalar que para que la tarea final se realice es importante que los alumnos se sientan motivados en realizarla, porque con este modelo de enseñanza, los alumnos juegan un papel activo y son responsables por todo el proceso. Depende de su integración y participación el éxito de la actividad final. Es papel del profesor en este contexto acompañar el proceso en que el alumno construye las relaciones y consecuentemente el conocimiento.

La Unidad 2, organizada entorno al tema pintores españoles, fue propuesta y construida por los alumnos a partir de la lectura de un texto periodístico referente a dos obras de Goya. El texto se llevó a clase, por la profesora, como parte de una de las tareas que tenía por objetivo reconocer los recursos utilizados por el escritor en la producción textual. Para ilustrar el texto que versaba sobre "El Coloso" y "La Lechera", obras hasta entonces consideradas de Goya, la profesora llevó a la clase las reproducciones de estos dos cuadros lo que despertó un gran interés en los alumnos.

En el momento destinado a elegir el tema de la unidad 2, fue unánime el interés en estudiar los pintores españoles. En el proceso de desarrollo de esta unidad que tenía como tarea final el uso práctico de la principal técnica utilizada por cada pintor, fueron desarrollados algunos instrumentos para un mayor rescate y análisis del proceso de construcción del conocimiento.

Llevando en consideración el aprendizaje significativo, uno de los criterios que se adoptó como base en el momento de la elección del modelo mediante tareas, se ha considerado de fundamental importancia crear instrumento que pudiese conocimientos previos del alumno referentes al tema, como también su interés por estudiarlo. Estos dos elementos, conocimiento previo y motivación, son considerados fundamentales, como expuesto en el cuerpo teórico de este trabajo, para que el aprendizaje significativo ocurra. Con esta perspectiva se realizó, antes de empezar la realización de las tareas de la unidad 2 un análisis de estos dos requisitos.

Otro instrumento, adaptado en el trancurso del proceso de organización de las unidades, se refiere a una ficha que tiene por finalidad sistematizar las etapas presentes en el proceso de organización de la unidad. Obsérvese:

**Enseñanza de la Lengua por Tareas – Proyectos**

UNIDAD _____

Equipo: _____
_____

- Tema: _____
_____
- Tarea final: _____
_____
- Especificación de objetivos: _____
_____
_____
- Especificación de componente temáticos y lingüísticos necesarios para la realización de la tarea final _____
_____

Esta ficha permite tener una visión global del proceso, manteniendo cohesión y coherencia entre las actividades propuesta, una vez que todas deban corroborar para a realización de la tarea final.

Como fin la unidad se utilizada la ficha de evaluación propuestas por Estaire y Zanón (1999:68).

<table>
<tr><td colspan="4">Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Título de la Unidad:</td><td>Fecha:</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. ¿Qué hemos hecho?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?</td><td rowspan="2">3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?</td><td colspan="2">4. ¿Qué tal lo he hecho?</td></tr>
<tr><td>5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?</td><td>6. ¿Qué me queda por hacer / repasar / estudiar?</td></tr>
</table>

Esta ficha permite al alumno una autoevaluación, proporcionando la reflexión frente su actuación en el proceso de desarrollo de la unidad. En este sentido el alumno pasa a tener una visión clara de que es él el principal responsable por su aprendizaje.

La elaboración de estos instrumentos permite observar que durante todo el proceso la participación del alumno es fundamental, ya que el aprendizaje depende fundamentalmente de su motivación, participación e interacción. Por esto el foco está durante todo el proceso apuntando a las necesidades de los alumnos.

## Bibliografía

Coll, C., 1991, *Psicología y currículo*, Barcelona: Paidós, 1991.

Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina (primeiro), 1996, Florianópolis. *Vygotsky – 100 anos.* Florianópolis: Siguán, M., La psicología vygotskiana y la adquisición de segundas lenguas.

Littlewood, W., 1981, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

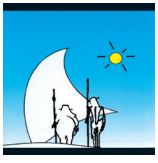
Nunan, D., 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press.

Santa-Cecilia, A. G., 1995, *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica / planificación y aplicación.* Madrid: Didascalia.

Siguán, M. (coord.), 1995, *La enseñanza de la lengua por tareas,* Barcelona: Horsori.

Zanón, J. (coord.), 1999, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

Daniela de Carvalho
*Mestranda en Turismo y Hotelería por la Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI*
*Profesora de Español de la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 77-81. ISSN 1678-0981

# Lecturas graduadas

Francisco Casquero
Raquel Romero

Quizá "Lecturas graduadas" parezca un título demasiado amplio, general, indefinido, y el lector pueda pensar que las líneas que aquí se presentan son tan monocordes como su encabezamiento. Quizá hubiera sido más sugerente presentar esta reflexión acerca del porqué y del cómo, del dónde y del cuándo de las lecturas graduadas en forma de interrogación, incluso en forma de exclamación. Y está claro que cualquiera de las dos propuestas hubiera sido retóricamente más adecuada, más sugerente, incluso mucho más actual y atrevida, porque, a poco que uno se esfuerce, es capaz de encontrar justificación tanto para un título interrogativo como para uno exclamativo.

Sin embargo, planteado en términos retóricamente correctos estamos seguros de que el resultado final hubiera sido distinto porque habríamos tenido que dar algunas respuestas comprometidas y solucionar algunos problemas espinosos. Podría decirse aquello de que el interrogante supone tácitamente una respuesta, y una respuesta reclama una toma de postura, un decidirse por un sí o por un no a las lecturas graduadas. Pero lejos de ser tan simple, y hasta simplista, la cuestión del papel que desempeñan las lectura graduadas, muchas veces obviadas, requiere una reflexión en profundidad y una revisión que debería ponerse en marcha con el rigor científico que requiere el análisis de materiales docentes en la enseñanza aprendizaje de Español/Lengua Extranjera.

Lo que aquí les proponemos no es otra cosa que el planteamiento de algunos interrogantes nacidos al frío y al calor del análisis y la experimentación, en el aula, de algunos textos presentados como lecturas graduadas; interrogantes que son lanzados al lector con la intención de que entre sus experiencias y las nuestras podamos iniciar un

debate enriquecedor que nos ayude a cerrar capítulos ya superados para abrir otros por explorar.

No podemos empezar a hablar de lecturas graduadas sin establecer previamente algunos parámetros que nos sirvan de guía. Creemos que en la actualidad no se cuestiona ni el espacio ni la casuística de este tipo de materiales. El profesor de lengua extranjera sabe perfectamente cuál es el verdadero espacio que han de ocupar los textos graduados en el proceso de aprendizaje de E/LE: tanto el del aula como el de la librería o el de la editorial, y sus políticas respectivas; en otras palabras, el canon y la autonomía en el aprendizaje, en el primero de los casos, el mercado, en el segundo. Y también conoce a la perfección cuál es la casuística a la que responden: lecturas adaptadas, lecturas para fines específicos, lecturas para alumnos adolescentes, lecturas para adultos, lecturas con explotación didáctica, lecturas sin explotación didáctica, lecturas interactivas, lecturas unidireccionales, lecturas, lecturas y lecturas.

Sin embargo, la cuestión clave, está en dilucidar qué es lo que estamos cuestionando cuando ponemos límites interrogativos a las lecturas graduadas: ¿cuestionamos su validez docente?, esto es, ¿cuestionamos su necesidad dentro del proceso de aprendizaje?, ¿se trata más bien de poner en duda el hecho de que las lecturas sean, como su nombre indica, graduadas, es decir, lecturas preparadas por especialistas específicamente destinadas a un público concreto, y que, en consecuencia, ofrezcan un modelo de lengua determinado?, ¿de lo que dudamos es del valor canónico de los títulos que vemos en los catálogos de las editoriales, o simplemente las consideramos materiales complementarios y a veces marginales? O, en realidad ¿ni siquiera nos planteamos cuestiones acerca de ellas porque no las hemos incorporado a nuestras aulas, conscientes de su complejidad? Queda pues sobre la mesa una cuestión a la que dedicar atención especial y especializada.

Si optamos por olvidar la interrogación como título porque son demasiadas las cuestiones que deberíamos resolver, y decidimos que nuestro título se presentará simétricamente enmarcado entre dos exclamaciones, no resolveremos del todo el problema de las respuestas. Sin embargo, con esta nueva posibilidad, retóricamente correcta, daremos a entender que, o bien somos optimistas y tenemos ciertas esperanzas puestas en la utilización de la lectura graduada como material para el aula de E/LE; o bien somos totalmente pesimistas. Para ello bastará modificar un poco el tono de nuestra lectura, y estaremos diciendo justamente lo contrario, algo parecido a *¡De nuevo ellas!*. Tanto en uno como en otro caso, para bien o para mal, volveremos inequívocamente a las mismas cuestiones que quisimos evitar con el cambio de los signos de interrogación por los de exclamación.

En realidad hemos planteado el título como una afirmación no porque eludamos el debate, sino para que cada uno pueda atacar el problema desde el flanco que le parezca más vulnerable.

La cuestión podría plantearse como sigue: existen dos tipologías genéricas de lecturas graduadas. Por un lado encontramos las que podríamos llamar lecturas específicas, y por otro las lecturas adaptadas. Permítannos en este punto una parada a modo de reflexión en letra impresa, que no en voz alta: al igual que en otros momentos en la historia del E/LE, y tomando como referencia la enseñanza del inglés o del francés como Lengua Extranjera, nos hemos limitado, desgraciadamente, a copiar modelos; en este caso modelos de mate-

riales complementarios de lectura cuyo análisis funcional y de objetivos no siempre se ha realizado desde el necesario punto de vista científico y metodológico.

Lecturas específicas y lecturas adaptadas, así hemos denominado los dos tipos genéricos de lecturas adecuadas al estudiante de E/LE. Al primer grupo pertenecen aquellos textos específicamente confeccionados con el fin de ofrecer al lector, en este caso a un lector muy definido, cuya característica fundamental es la de ser aprendiz de una lengua extranjera, ofrecer a ese lector especial, decíamos, la posibilidad de medir, potenciar y/o contrastar su destreza lectora. El texto específico tiene como característica fundamental el hecho de adaptar argumentos, léxico y sintaxis, a las distintas etapas por las que el alumno pasa a lo largo de su proceso de aprendizaje: básicamente cubre objetivos de carácter lingüístico, seguramente también pragmáticos y sociolingüísticos.

Las lecturas específicas pueden resultar artificiosas, pueden carecer de interés en cuanto a los argumentos, pueden no responder a exigencias estéticas refinadas, pueden mostrar una lengua inexistente, pero son textos pensados, compuestos y desarrollados en función de unas necesidades expresadas en términos de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y no en términos literarios, al menos no exclusivamente.

En el otro extremo están las lecturas adaptadas. A diferencia de las lecturas específicas, las adaptadas son aquellas que pretenden ser reflejo de un texto ya consagrado por la tradición literaria. Toman como punto de partida una obra concreta compuesta en un determinado momento de la historia, respondiendo a exigencias de escuela; una obra confeccionada, meditada y medida con el rasero de la voluntad estética, y se la vuelve del derecho y del revés, se la recorta aquí y allá, y se da al lector para que, con un bagaje superior a 700 palabras y no mayor de 3000 realice la proeza de leer *El Quijote* o *Martín Fierro*.

Si nos remontamos a finales de la década de los 80 y los 90, quizá encontremos una explicación al fenómeno de las lecturas adaptadas. La discusión a la que nos referimos abarcaba dos conceptos, la historiografía literaria y su reflejo en el currículo universitario norteamericano. Estos dos conceptos dieron lugar a un tercero, el de canon.

El canon es una especie de paradigma de lectura elevado a la categoría de ley inevitable, irreducible e insustituible. La discusión que cautivó a propios y extraños, y que sacó a la luz cuestiones de carácter sociológico, ideológico, racial, sexual, nacional, religioso, etc. acabó tomando cuerpo en espacios diversos del diseño curricular de los centros de enseñanza media y superior. Y aunque a primera vista parecía que el canon quedaba lejos del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y especialmente del mundo del E/LE, su presencia se hizo patente a través de la publicación de lecturas adaptadas.

Desde la perspectiva editorial, es suculenta y apetitosa, además de fructífera y perfectamente lícita, la expectativa de un mercado amplio, potencialmente muy amplio, al que ofrecer un producto cuya calidad está avalada por siglos de canon educativo: a nadie se le escapa que no es exactamente lo mismo vender una adaptación de *El Quijote* que un relato de Raquel Romero, por ejemplo.

Así que, sin más, trasladamos el canon literario propio de la enseñanza obligatoria en España a la enseñanza de idiomas; pero seguimos afirmando que lo que hacemos es enseñar lengua española como lengua extranjera. Al mismo tiempo que hacemos este ejercicio

de trasposición, negamos rotundamente que la literatura sea fuente de perfección y modelo para nuestros estudiantes; aceptarlo sería como volver al principio de los tiempos de la enseñanza de lenguas y hacer válidas teorías que hoy nos parecen anécdotas históricas. Afirmamos que la literatura no tiene como objetivo la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y por lo tanto no cargamos a nuestros alumnos con la imperiosa y pesada obligación de leer a nuestros clásicos; pero llevamos al aula cuentos de Cortázar que resultan muy sugerentes, mucho más para el profesor que para el alumno, claro está, porque el profesor fácilmente se identifica con el buenazo de Lucas[1], y encuentra todo tipo de justificación a la intrusión cortaziana y alega, circunspecto, aquello de que el lenguaje es sencillo, es necesario que el alumno se enfrente a textos reales, los textos periodísticos a veces contienen errores que el alumno rápidamente incorpora, y otras mil excusas cuyo objetivo es evitar la cuestión directa: ¿cuál es el verdadero objetivo de incorporar la literatura a la enseñanza de E/LE?, ¿o el cuento de Cortázar no es literario en la misma medida en que sí lo es *El Lazarillo de Tormes*? ¿Hablamos de temas, de épocas, de géneros?

Vayamos respondiendo a las preguntas:

1. ¿Cuál es el verdadero objetivo de incorporar la literatura a la enseñanza de E/LE?
   Si se trata de un objetivo literario no podemos conseguirlo con la fragmentación de las obras, con su adaptación o con su resumen, porque en ninguno de los tres casos el alumno se enfrentará al texto; si se trata de un objetivo lingüístico tampoco vamos a conseguirlo porque aunque todos estamos de acuerdo en la grandiosidad de ciertas obras de la literatura en lengua castellana estamos también de acuerdo en que nuestros alumnos no pueden acabar hablando como si vivieran en el siglo XVI. Argumentos parecidos podríamos esgrimir en el caso de la tan traída y llevada teoría de que la obra literaria transmite la idiosincrasia, la cultura y la visión del mundo de un pueblo: ¿de qué pueblo? El pueblo no escribe, escriben los literatos, y escriben en épocas, bajo condiciones históricas, presionados por escuelas, editoriales o modas.

2. ¿El cuento de Cortázar no es literario en la misma medida en que sí lo es *El Lazarillo de Tormes*?
   La respuesta es sí, el ya emblemático cuento de Lucas es tan *literario* (si es que la literaturidad es una cualidad medible) como lo puede ser *El Lazarillo de Tormes,* la diferente consideración de uno y otro está en la capacidad que el profesor cree que el alumno tiene de entender ambos textos. Es por ello que presentamos al alumno un resumen o un fragmento del Lazarillo mientras que llevamos al aula la versión completa de *Lucas, sus clases de español*, suponiendo que el alumno entenderá mejor a Lucas que a Lázaro, la lengua de uno mejor que la de otro, la visión del mundo de nuestro siglo mejor que la del siglo XVI, suposición difícil de verificar porque en cualquier caso Lázaro juega con des-

[1] CORTAZAR, Julio (1976): *Un tal Lucas*, Madrid, 2000 (p. 35-37).

ventaja: se presenta parcelado, fuera de contexto, tanto literario como histórico, y *traducido* al español actual.
Además, Lázaro se ofrece al lector después de ser reducido por otro lector cuyo criterio selectivo no está especificado en el texto final, de tal modo que no sabemos si estamos leyendo fragmentos originales, si lo que tenemos en las manos es un resumen argumental o si se trata de una antología en la que se entrecruzan originales y resúmenes; sea cual sea el criterio elegido el resultado no es, por supuesto, *El Lazarillo de Tormes*, no es una novela picaresca, no es una biografía, no es una obra del siglo XVI, no es, en definitiva aquello que se pretende presentar al lector.

3. ¿Hablamos de temas, de épocas, de géneros?
Está claro que todo texto es incluido o excluido del canon no en función del texto mismo, sino en la medida en que cada texto es capaz de establecer una relación entre las cualidades que presenta y la capacidad que dichas cualidades tienen de compensar las exigencias del canon. Esta relación es la que determina qué obras van a ser adaptadas y qué obras van a poder ser leídas, por tanto hablamos, sí, de temas en la misma medida que hablamos de géneros y de épocas, es decir, en tanto en cuanto unos y otras se adaptan a las exigencias del canon de la enseñanza obligatoria española.

Un detalle: nuestros alumnos, los alumnos de E/LE, presentan, en términos generales, dos tipologías: aquellos que quieren aprender a hablar español y aquellos que quieren ser especialistas en la lengua española. A los primeros no podemos considerarlos alumnos de enseñanza obligatoria, a los segundos no podemos darles una tradición literaria multinacional y plurisecular en formato reducido.

Muchas gracias.

Francisco Casquero y Raquel Romero
*Instituto Cervantes de Rio de Janeiro*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 83-92. ISSN 1678-0981

# ¿Enseñanza de la lectura? Un estudio en las escuelas públicas de la Municipalidad de Rio de Janeiro

María del Carmen Fátima González Daher
Talita Barreto de Aguiar
Vanise de Souza Quitete

Al participar de diversos congresos y encuentros del área de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), nos llamaba la atención la referencia de gran parte de los profesores a una preocupación común: los alumnos, tras haber estudiado a lo largo de algunos años una LE, terminaban sin saber escribir, leer, ni siquiera hablar bien la lengua estudiada. Esas constataciones nos hacían creer que muchos profesores desconocían la propuesta de enseñanza de los Parámetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE).

Pensando en ello, decidimos observar un poco más la cuestión en un trabajo monográfico presentado en el Curso de Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura/UERJ. Una pregunta se nos planteaba ¿los profesores de español/LE que trabajan en la Secretaria Municipal de Educação de Rio de Janeiro (SME/RJ) conocen la propuesta curricular de lengua extranjera de los PCN-LE? Además, nos preguntábamos también si, en caso de que la conocieran, ¿la pondrían en práctica?

Los PCN-LE proponen que se les garanticen en primer lugar a los alumnos, al menos, el aprendizaje de la Lectura Instrumental (LI) y no la oralidad o la escritura como creen muchos profesores, pero no se las rechaza por completo. Privilegia la comprensión de textos, de modo que los alumnos puedan leer en LE de manera crítica, aprovechando el conocimiento de mundo que ya poseen. Tal propuesta se basa en concienciar el uso de las estrategias de lectura en una comprensión del lenguaje según presupuestos del sociointeraccionismo, a partir de los preceptos de la gramática textual.

Así que, llevadas por las observaciones y dudas anteriores, decidimos proponer una investigación acerca del probable conocimiento que poseían los profesores de LE de la

Municipalidad de Rio de Janeiro sobre la propuesta curricular de los PCN-LE, de qué manera entendían esa proposición de comprensión lectora y, si la conocían, si les parecía aplicable en clase. Además, procuramos verificar si entendían el concepto de LI y sus características, pues al decir que conocían los PCN-LE, se podría presuponer que estarían bien informados y preparados para enseñar la comprensión lectora según el modelo interactivo.

A todo ello, añadimos que, como profesoras de LE, nuestra preocupación era tener una visión amplia de la lectura en su situación real de trabajo en las escuelas públicas. Resaltamos como principal justificación para esta investigación el hecho de que si los PCN-LE proponen que se privilegie entre todas las destrezas a la comprensión lectora, ¿estarían los profesores preparados para ello? ¿Sabrían algo sobre el tema? Creemos que la lectura instrumental es fundamental para el buen desarrollo de cualquier ciudadano, pues le posibilita el acceso a una comprensión crítica de los textos. Percibíamos que no todos los profesores sabían qué es LI y su importancia para los alumnos y para sí mismos.

De esa forma, pretendíamos no sólo corroborar para divulgar la gran importancia de desarrollarse la comprensión lectora en clase, sino también analizar su función de acuerdo con la propuesta en los PCN-LE. Observamos también los tipos de conocimiento de que tratan los PCN-LE y de cómo se sugiere trabajarlos para desarrollar la construcción del significado sociointeraccional[1], además de los factores lingüísticos que dan cuenta del funcionamiento del proceso de leer y el influjo que ésos tienen en la elaboración de las actividades en las clases de lectura de una LE.

Esa encuesta objetivaba recoger datos sobre el tipo de trabajo desarrollado por ellos en el área de lectura para un posterior diagnóstico. La investigación se desarrolló con base a la metodología descriptiva cualitativa y utilizó como instrumento la entrevista. Intentamos, de esta manera, describir los datos de la realidad investigada y calificarlos, porque más que observar un número elevado de escuelas, pretendíamos detenernos en una visión subjetiva. Según Lakatos y Marconi (1990), hay diversos tipos de entrevistas. Optamos en este trabajo por utilizar la entrevista estructurada, de manera a garantizar que todos los profesores contestaran a las mismas preguntas y que tuviéramos los mismos parámetros para compararlas.

Antes de tratar de las conclusiones a que llegamos, presentamos, a continuación, la estructura en que está basada la investigación.

## ¿Cómo se estructuró la investigación?

Las entrevistadoras, somos profesoras de la "Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro" y teníamos por objetivo entrevistar individualmente a 12 (doce) profesores de LE de dicho sistema de enseñanza, seleccionados de la siguiente manera: 04 (cuatro) de Español, 4

[1] Según Santa-Cecilia (1999:15), "aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente".

(cuatro) de Inglés y 4 (cuatro) de Francés. De cada uno de los idiomas decidimos seleccionar 2 (dos) profesores de la zona oeste, 1 (uno) de la norte y otro de la sur.

Optamos por elegir 2 (dos) de la zona oeste, el doble respecto a las otras zonas de la ciudad, debido a dos factores: proporcionalmente esa zona es mucho más grande que las demás y, además, ahí se concentra un mayor número de profesores de LE. Optamos por hacer la entrevista en lengua portuguesa porque todos, entrevistadores y entrevistados, teníamos en común ese idioma, facilitando la comunicación y el análisis de las respuestas obtenidas.

Para aplicar la encuesta a los profesores, en primer lugar, rellenamos una ficha con los datos personales del entrevistado; a continuación, realizamos la entrevista por medio de un guión (v. en anexo). La hicimos personalmente con una grabadora, abarcando cuestiones relacionadas al concepto de lectura que poseen los profesores, su uso en clase, la propuesta de los PCN-LE y la destreza privilegiada por el profesor a la hora de enseñar. Antes de realizar dichas entrevistas, realizamos una encuesta piloto con 4 (cuatro) profesores de LE de los 3$^{r}$ y 4$^{o}$ ciclos de escuelas privadas, abarcando solamente el Inglés y el Español, a causa de la dificultad de encontrar escuelas con profesores de Francés, principalmente en la zona norte. Para esto, se dividieron estos grupos de la siguiente manera: 2 (dos) profesores de la zona sur y 2 (dos) de la norte. El objetivo del piloto era el de evaluar el instrumento que tenía que ser utilizado.

Se realizaron doce entrevistas grabadas que fueron transcritas para el posterior análisis de los datos. Tras transcribir las entrevistas, organizamos y ordenamos las informaciones para el análisis e interpretación de sus contenidos, con el reto de verificar los siguientes puntos:

a. el perfil de los profesores: su formación, otros cursos, tiempo de magisterio en la LE;
b. verificación de la lectura de los PCN-LE y su aplicación a la clase de LE;
c. identificación de la(s) destreza(s) privilegiada(s) en la enseñanza de LE;
d. la elección de ejercicios de lectura adecuados a la propuesta;
e. conceptualización de lectura instrumental;
f. material adoptado por ellos en clase.

Como manera de mantener el sigilo sobre los informantes, presentamos a los profesores entrevistados, utilizando letras en negrilla y mayúsculas en orden alfabético, lo que facilita su identificación. Exponemos los siguientes datos profesionales: la zona de la ciudad donde actúan, el tiempo de magisterio con la LE, el promedio de alumnos por grupo y su formación, incluyendo cursos de posgrado u otros.

Respecto a los textos utilizados en la entrevista, los seleccionamos buscando exponer al profesor actividades de diferentes tipos de acercamiento al texto, solicitándoles que eligieran los más adecuados, a su parecer, a la enseñanza de comprensión lectora en las escuelas de la municipalidad de RJ.

Elegimos 5 (cinco) textos en español, 2 (dos) en francés, 1 (uno) en portugués y 1(uno) de los ejercicios presentaba el mismo texto en los siguientes idiomas: francés, inglés, alemán y español, respectivamente. Entre ellos, hay 2 (dos) textos siguiendo una comprensión lectora según las propuestas del modelo *bottom-up*. Los otros 6 (seis), aun-

que con actividades diferentes entre ellos, seguían el modelo interactivo. Usamos los mismos tipos de textos y sus respectivos ejercicios para todos los profesores, pues nuestra intención no era el idioma, sino el tipo de actividad. Observar si los profesores entrevistados eligirían o no los que seguían el modelo de lectura interactiva, nos permitiría contrastar su elección con lo dicho anteriormente.

En el apartado siguiente demostramos cómo analizamos los datos obtenidos y exponemos algunos comentarios que nos parecieron más relevantes.

## ¿Cómo analizamos los datos?

Buscando aclarar nuestros procedimientos de análisis, organizamos los comentarios de los encuestados de la siguiente manera: distribuimos las respuestas en cinco bloques, teniendo cada uno la pregunta y las declaraciones correspondientes en orden alfabético.

De los 5 (cinco) profesores que dijeron que ya habían leído los PCN-LE, 3 (tres) comentaron que no se acordaban de lo expuesto. Ello nos indicó que ni siquiera conocían las propuestas, visto que no se acordaban de ellas. El hecho de haber leído los PCN-LE, muchas veces, no indicaba que los profesores tenían un real conocimiento de lo que allí se presentaba. De los encuestados que confesaron nunca haberlos leído, 2 (dos) comentaron que desconocían la existencia de tales documentos.

Al final de la entrevista, le preguntamos al encuestado si deseaba añadir algún comentario sobre su experiencia en la Municipalidad. Algunos lo hicieron, expresando su opinión sobre la enseñanza de LE en las escuelas públicas y el anhelo de un cambio positivo en la situación actual. El profesor *B*[2] reclamó la falta de apoyo por parte de la Municipalidad para las LE y reivindicó el ofrecimiento de más recursos, porque los profesores se encontraban bastante abandonados. Lamentó su cambio de postura ante la realidad, pues tuvo que readaptar su modo de trabajar, haciendo una intertextualidad entre el portugués y el español, con actividades más lúdicas, abandonando lo oral y la obligación de un conocimiento amplio sobre la gramática, incluso nos dijo que, para conquistar y despertar el interés de los alumnos, les da premios pagados por él. Percibimos una cierta frustración ante el sistema que no le permite desarrollar la enseñanza de la LE como le gustaría, es decir, trabajar de manera más profunda lo oral y las demás destrezas.

El profesor *D* comentó que sus alumnos siempre le preguntaban el porqué de la necesidad de estudiar una LE si ni siquiera sabían bien la LM, a lo que siempre les contestaba que nos les enseñaría a hablar el idioma como su propia lengua. Les explicaba que su intento era ayudarles a comprender mejor el mundo, leer algo o conocer determinadas palabras en la LE, pues creía que comprender otra lengua, era ampliar su visión del mundo.

---

[2] Las respuestas de los profesores vienen marcadas en itálico, las preguntas hechas en negrita y las letras que indican los textos que se usaron en las entrevistas en minúsculas, en negrilla, entrecomilladas y también en orden alfabético. Transcribimos las partes principales de las respuestas, colocándolas en anexo y, al final de cada entrevista, abrimos un espacio para que el encuestado pudiese hablar algo que le pareciese importante respecto a la enseñanza de LE en las escuelas de la municipalidad.

O sea, no tenía la pretensión de enseñarles a hablar, sino a comprender una cultura diferente de la suya. Vemos en esto la intención que tenía el profesor de ayudarle al alumno a interaccionar con el mundo.

El profesor *J* expresó su incertidumbre sobre lo que se necesitaba cambiar, pero creía que el problema estaba más allá de la escuela, de las paredes de una clase, pues

> no momento em que vivemos os alunos estão muito agressivos. Tudo é olho por olho, dente por dente, talvez por isso não consigam perceber a importância de saber ler, escrever e falar bem em outra língua, devíamos ter uma autonomia mais orientada pelos coordenadores e mais autoridade oferecida pelos diretores, além de ter menos alunos por classe.

Por su comentario, podemos suponer que a la vez que deseaba más libertad en su trabajo, en clase, sentía necesidad de más orientación. Se preocupaba con la realidad violenta del alumnado y creía que eso influía directamente en la actuación del profesor y en el desarrollo de sus actividades.

Respecto a la primera pregunta, verificamos que pocos profesores leyeron la propuesta de los PCN-LE; sin embargo, dentro de este grupo, algunos comentaron que ya no recordaban lo leído y otros expresaron su desacuerdo en parte con lo propuesto. Algunos leyeron sólo una parte del documento y otros ni siquiera sabían de su existencia. Ello nos indicó la falta de interés y de información por parte de algunos los profesores y de los responsables de la orientación del documento. El rechazo expuesto ante la propuesta refleja que, según los profesores, la realidad en clase es parcialmente contraria a la de tal proposición.

Otra constatación es que no había diferencias significativas en el trabajo desarrollado entre los profesores que actuaban en las distintas zonas de la ciudad. Ello se comprueba porque las actividades realizadas eran prácticamente semejantes independientemente de la lengua enseñada o de la zona. En lo que se refiere a las destrezas, por los datos recogidos, preferían trabajar, en primer lugar, la escritura, visto que el espacio en clase era inapropiado para el desarrollo de las demás. Sin embargo, hubo quien defendiera la oralidad como algo importante y principal en su trabajo, incluso, de acuerdo con un profesor, su *objetivo do espanhol como instrumental para leitura, não. Só como método comunicativo, aula de conversação, para leitura não.*

Percibimos que la lectura ocupaba un segundo lugar entre las destrezas, pues casi todos la usaban en sus clases, pero nos parece necesario aclarar que, por lo dicho, se usaba el texto más como un pretexto para introducir nuevas voces y conocimientos de gramática que para el desarrollo de la comprensión lectora. Algunos se refirieron a la lectura como una práctica oral solamente, sirviendo de apoyo a la enseñanza de la pronunciación de la LE. Nos llamó la atención la afirmación del profesor *E* sobre el desarrollo de las cuatro destrezas de la misma manera. De acuerdo con su respuesta, él comprendía la enseñanza de la LI como un proceso ajeno al método comunicativo.

Los profesores reclamaron de la falta de recursos para llevar textos auténticos a clase, por eso los escribían en la pizarra, recurriendo a textos no muy grandes, una vez que el

gobierno no compraba libros de LE y no facilitaba la fotocopia de los materiales. Como la mayoría de los alumnos no tenía dinero para pagar las fotocopias, algunos profesores se veían obligados a costear las copias, las cuales no podían quedarse con los alumnos, pues se las usarían con otros grupos. Por lo expuesto, percibimos que algunos tenían conciencia de que no desarrollaban sus actividades como deberían hacerlo, pero se justificaron con los motivos mencionados anteriormente, lavándose las manos sobre los problemas ocasionados por una enseñanza fuera de lo deseado. Otros no creían que la lectura era lo ideal, pues pensaban que la oralidad era más fácil para aprender que la lectura y, además, les resultaba más útil .

Determinados encuestados pusieron de relieve la necesidad de un vocabulario más simple para facilitar la comprensión. En un caso específico, el profesor *G* no optó por ninguno de los textos, visto que siempre comentaba que sólo los utilizaría si hubiera una adaptación respecto a léxico y tipos de preguntas, lo que nos hace deducir que sintió la necesidad de cambiar todos, es decir, ninguno le agradó. Según él, *teria que fazer o texto com o verbo* to be *ou com frases bem fáceis pra poder se entender. Teria que ser adaptado.* (...), *eles não têm nem vocabulário nem estrutura enquanto ao entendimento, vai cair novamente no problema de compreensão. Eles não foram habituados a fazer compreensão de textos por mais que a gente tente. (...) Tem que ser bem água com açúcar.*

Sobre LI, destacamos que, aunque no tuvieran una idea exacta del tema, percibimos que unos tenían una noción que se relaciona al concepto de este modelo de lectura. Para *H*, *é fazer o aluno ler e entender sem que ele tenha conhecimentos estruturais, gramaticais da língua. Através dos conhecimentos que ele tem da sua língua materna, ele vai transferir para aquela língua.* Muchos comentaron que es cuando se lleva al alumno a tener una comprensión básica de lo leído, sin utilizarse de mucha gramática. En contraposición, *E* pensaba que

> a LI deve ser aquela leitura que o aluno vai lendo palavra por palavra, o significado, eu acho que deve ser isso. Ele vê palavra por palavra, depois dentro do contexto como ele vai juntar aquelas formas gramaticais. Porque, sinceramente, esse negócio de LI, para mim, é uma coisa nova.

Respecto al material adoptado, observamos que nadie utilizaba libros en clase porque el gobierno no los pagaba, pero algunos dijeron que les gustaría adoptar algún manual para mejorar la calidad de su trabajo y facilitar el aprendizaje del alumno, que perdía mucho tiempo copiando todo de la pizarra. En cuanto a eso, vale resaltar que, en general, los libros didácticos no presentan muchas actividades de lectura que estén de acuerdo con el modelo interactivo que es lo que proponen los PCN-LE. Ello nos indica que tales profesionales no tenían realmente la noción correcta de la propuesta de lectura de los PCN-LE, así como de la elaboración de ejercicios a partir de textos auténticos. Acerca de eso, *C* esclareció que *(...) até pela proposta em si, eu acho que deve ser trabalhado aquilo que vai ser viável para eles, não só no mundo deles, mas também trazê-los para fora, para a sociedade.* Eso señala que tenía la conciencia de que los libros no formaban parte de la realidad del alumno y que, en el caso de los

libros de LE, la mayoría no son elaborados vueltos hacia los estudiantes brasileños, además de eso, percibimos que nadie comentó el uso de revistas, rótulos o periódicos en las actividades desarrolladas en clase que son excelentes materiales auténticos a ser trabajados en clase.

## Consideraciones finales

Constatamos que nuestras preocupaciones iniciales se confirmaron en lo que se refería al hecho de que, en general, los profesores de las escuelas públicas de la Municipalidad de Rio de Janeiro no seguían las propuestas de los PCN-LE. Las causas eran diversas: unos leyeron el documento, pero no se acordaban de nada, otros no pudieron concluir su lectura o no lo leyeron y aún hay quienes ni siquiera sabían de su existencia.

No se trabajaba la lectura de acuerdo con el modelo interactivo por distintas razones. La primera es la que ya hemos expuesto: no conocían bien la propuesta de lectura de los PCN-LE. Una segunda razón es que la mayoría desconocía las estrategias de dicho tipo de lectura, pues sus conocimientos sobre el tema eran escasos o ninguno, imposibilitándoles el empleo adecuado de las técnicas de dicho modelo de comprensión lectora.

Concluimos que, en las escuelas de la Municipalidad, había una falsa comprensión de lo que era la LI, es decir, se usaba el texto como un pretexto para enseñar vocabulario y reglas gramaticales. Aunque el texto más elegido haya sido uno de acuerdo con las propuestas del modelo interactivo, percibimos por las consideraciones expuestas que realmente la utilización del texto tenía como objetivo enseñar el léxico o, entonces, dejaron de elegirlos por el hecho de que presentaba un vocabulario difícil, palabra esta que se usó muchísimo a la hora de rechazarlos, sin apuntar hacia la interacción que debe haber entre el lector y el texto.

Lo observado nos indujo a creer que la lectura que se hacía en las escuelas de la municipalidad se realizaba mucho más por falta de opción del profesor que no podía trabajar la oralidad por la gran cantidad de alumnos, que por conciencia de seguir los PCN-LE. Comprobando lo dicho, un profesor comentó que *(...) a oralidade não é uma preocupação minha dentro das salas de aula do Município porque o grupo é grande, não existem recursos e nem teria a atenção de todos os alunos.* Eso nos parece ser un indicativo de que no se desarrollaba la oralidad sino la lectura y escritura por falta de opciones. *M* confesó que, *na verdade, eu não conheço a proposta de LE dos PCN-LE, nem sabia que realmente existia uma nova proposta.*

Sin embargo no podemos afirmar que dejaron de seguirlo por no conocer su contenido, pues hubo quienes lo conocían pero no estaban totalmente de acuerdo. Como ejemplo presentamos la siguiente observación de *E*: *Com algumas coisas concordo, de outras discordo, não concordo plenamente com essa teoria não, pois na prática é bem diferente, a realidade do nosso aluno é totalmente diferente do que eles querem colocar.*

Suponemos que no sólo los profesores entrevistados ruegan por cambios y piden auxilio sino también todos los demás, pues por lo verificado la situación es la misma en

cualquier punto de la ciudad, independiente de la formación que haya recibido el profesional, de las series con que actúa y de la cantidad de alumnos que tiene.

Pensamos que mucho se podría hacer con objeto de que hubiera una modificación positiva mejorando la calidad de las clases de LE. Sin duda ninguna, si se dispusiera de más recursos, espacio adecuado y una cantidad más pequeña de estudiantes por grupo, las clases resultarían más provechosas, enriquecedoras y agradables.

Asimismo hay una urgente necesidad de que se propongan y faciliten más cursos de perfeccionamiento acerca de la implantación de los PCN-LE, sus innovaciones y el modelo de LI, es decir, ofrecérselo a todos los profesores de LE, independiente del idioma que enseñan. Además de eso, nos parece esencial la valoración del profesor como un instrumento activo en el proceso de la construcción de una enseñanza dirigida hacia la interacción entre el alumno y el mundo. Creemos que, cuando haya un interés de todos los profesionales de educación en búsqueda de un alumno crítico, autónomo y conciente de su ciudadanía, habrá una sociedad más justa que garantizará la dignidad del ser humano.

## Anexo

### Guión de la entrevista

| **1)Objetivo: Verificar se o professor conhece o conteúdo das propostas veiculadas pelos PCN.** |
|---|
| Problema: O professor não conhece os PCN ou se conhece não considera as propostas do documento. |
| Hipótese: Muitos professores desconhecem as propostas dos PCN. |
| Pergunta: Você já leu a proposta de ensino de LE dos PCN? Ela se encaixa com seu trabalho de sala de aula? Em caso afirmativo, explique em que aspectos. |

| **2)Objetivo: Verificar se uma das quatro habilidades é privilegiada em relação às outras.** |
|---|
| Problema: Os alunos não utilizam de forma competente as 4 (quatro) habilidades. |
| Hipótese: Acredita-se que o professor privilegie a escrita. |
| Pergunta: Qual das 4 (quatro) habilidades você costuma privilegiar em suas aulas? Por que faz isso? |

| **3) Objetivo: Identificar que tipos de exercícios o professor seleciona como válido de acordo com a proposta de LE instrumental para leitura.** |
|---|
| Problema: A maioria dos exercícios utilizados em sala de aula não contempla o desenvolvimento da competência leitora. |
| Hipótese: Nem sempre os professores usam em sala de aula exercícios adequados à proposta de leitura instrumental. |
| Pergunta: Quais destes exercícios você selecionaria para utilizar em sala de aula, considerando-os adequados à proposta de ensino de LE instrumental para leitura? Por quê? |

| **4) Objetivo: Identificar o conceito de leitura instrumental que tem o professor de LE.** |
|---|
| Problema: O professor não conhece o conceito de leitura instrumental. |
| Hipótese: A maioria dos professores de LE desconhece as propostas de ensino de leitura instrumental. |
| Pergunta: O que você entende por ensino de leitura instrumental? Quais características identificaria para este tipo de leitura? |

| **5) Objetivo: Verificar se o professor usa material didático adequado à proposta dos PCN.** |
|---|
| Problema: Ao dizer que seu trabalho se encaixa com a proposta dos PCN, o professor realmente faz a escolha adequada do material didático? |
| Hipótese: Muitos professores não usam material didático coerente com as propostas dos PCN. |
| Pergunta: Adota algum material ou livro didático? Em caso positivo, qual o material adotado e por quê? Em caso negativo, por que não adota nenhum material? |

## Bibliografía


Blasco, M. J. H, 1991, "Del pretexto al texto", *Cable*, nº 7, abril, Barcelona.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1994, *Enseñar lengua*, Colección El Lápiz, 1ª ed, Barcelona: Graó.

Cavalcanti, M. C., 1989, *Interação Leitor-Texto*, Campinas: UNICAMP.

Cicurel, F.,1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris: Hachette.

Daher, M. D. C. F. G., 1998, "Quando informar é gerenciar: a entrevista como estratégia metodológica,". *The ESPecialist*, São Paulo, vol. 19 nº especial, pp. 287-303.

Farias, A M. (1999). *Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de metaconhecimento?* São Paulo, 161p. Monografia (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

García Santa-Cecilia, Álvaro. (1995). *El currículo de Español como Lengua Extranjera – Fundamentación metodológica, planificación y aplicación.* Madrid: Edelsa.

Giovannini, A., Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T., 1999, *Profesor en acción 3: destrezas.* Madrid: Edelsa.

Kleiman, A., 1989, *Texto e Leitor.* Campinas: Pontes.

——, s/d, *Leitura: ensino e pesquisa.* São Paulo: Pontes.

——, *Oficina de Leitura.* (1993). São Paulo: Pontes/UNICAMP.

Lakatos, E. M. y Marconi, M. A., 1990, *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*, 2ª ed., São Paulo: Atlas.

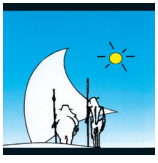
——, 1992, *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, 4ª ed., São Paulo: Atlas.

López, S. F., 1991, "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto.", *Cable*, nº 7, abril.
Martins, M. H., 1999, "Encruzilhadas de leituras", *Espaços da linguagem na educação*, São Paulo: Humanitas/ FFLCH / USP.
Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada – A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas.* Campinas: Mercado de Letras.
Santa-Cecilia, A. G. (1999). "La enseñanza del español en el siglo XXI", en *Profesor en Acción 1: el proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa.
Secretaria Municipal de Educação, 1996, *Multieducação*, Núcleo Curricular Básico, Rio de Janeiro.
Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira.* Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF.
Solé, Isabel, 1994, *Estrategias de Lectura*, 4 ed., Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona.

María del Carmen Fátima González Daher
*UERJ*

Talita Barreto de Aguiar
*FAETEC/SME*

Vanise de Souza Quitete
*SEE/SME*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 93-101. ISSN 1678-0981

# La elaboración de materiales para clases de lectura en español lengua extranjera

Massilia Maia Lira Dias

La lectura, sea en lengua materna, sea en lengua extranjera es un proceso complejo que envuelve la utilización de capacidades cognitivas superiores y el desarrollo de habilidades y estrategias específicas a este fin. La elaboración de materiales para una clase de lectura debe, por lo tanto, basarse en el desarrollo de estas habilidades y en el uso efectivo de estrategias que auxilien el lector a (re)construir el significado del texto. La comprensión textual actualmente, es uno de los elementos claves en la elaboración de exámenes para vestibulares en las universidades brasileñas. Producir materiales que efectivamente orienten el lector en el control de su compresión y por consiguiente, en el avance de su competencia lectora en lengua extranjera es uno de los problemas enfrentados por quienes trabajan con la preparación de estudiantes para dichos exámenes, como también para conducir las clases de lengua instrumental.

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje. Es un proceso de selección y al mismo tiempo un juego de adivinanzas psicolingüístico en donde interactúan pensamiento y lenguaje. Pero, para muchos, la lectura en lengua extranjera se redujo a la simple comprensión de la gramática y del vocabulario del texto, a través de los que se llega a su traducción, entendida como el resultado de la comprensión, de la construcción del significado del texto o un medio para alzarla.

En este enfoque, la lectura en lengua extranjera tiene como objetivo básico el domino mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas etc. Es común todavía, encontrar materiales que se proponen trabajar la lectura como una actividad mecanicista que frena el desarrollo de las habilidades lectoras. Las llamadas

preguntas de "comprensión", que hay en estos materiales no exigen del lector el dominio de las habilidades de anticipación, discriminación de informaciones superficiales e importantes, capacidad para realizar inferencias etc.

Pero, la lectura no es una simple habilidad de decodificar palabras, sino de extraer el significado implícito del texto escrito. Leer es pues, un proceso activo que incorpora aspectos socioculturales y el uso del conocimiento almacenado en la memoria.

Su procesamiento empieza por los ojos, el i*nput* visual, que permiten la percepción del material escrito. El acto de leer no implica un proceso de leer palabra por palabra, al contrario, los ojos ejecutan un movimiento progresivo y regresivo, o sea, van hacia delante y retroceden. Este movimiento lo realiza el lector, de acuerdo con el grado de dificultad del material (tipología del texto, vocabulario, etc.), así él controla su propio proceso de compresión.

Considerando la lectura como un proceso interactivo, ésta no va a centrarse exclusivamente ni en el texto ni en el lector, sino en el uso que el lector hace de sus conocimientos para la comprensión del texto. Con base en este proceso interactivo, se puede resaltar dos modelos de lectura: el ascendente —*bottom up*— y el descendente —*top down.* El modelo de procesamiento ascendente considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, después las palabras, frases, obedeciendo una jerarquía que le conducirá a la comprensión del texto. Ya el modelo descendente, sostiene todo lo contrario, o sea, el lector no procede letra a letra, sino que parte de su significado global, a partir de las hipótesis y anticipaciones previas que realiza.

El proceso de lectura se inicia antes que el lector empiece a leer realmente el texto, o sea, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas acerca de lo que va a leer: tema, tipo de texto, etc. toda la experiencia de lectura que acumulamos durante nuestra vida está almacenada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento que organizan la información estructuralmente. La memoria a largo plazo contiene también el dominio del sistema de la lengua que ya aprendemos o estamos adquiriendo en el caso de la adquisición de una segunda lengua (gramática, léxico) y nuestro conocimiento sobre el tema que vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que el lector pueda anticipar o formular hipótesis sobre el contenido del texto.

La memoria a corto plazo (MCP) es la que nos permite recordar algún dato por algunos segundos y nos permite procesar esta información, así recordamos solamente lo que nos interesa en el momento de dar secuencia al proceso de lectura; con la memoria a largo plazo almacenamos indefinidamente todas las informaciones que nos interesan dependiendo del grado de relevancia.

El proceso de comprensión de un texto se caracteriza tanto por la utilización del conocimiento previo o conocimiento de mundo, como por la utilización del conocimiento lingüístico y del conocimiento textual.

El conocimiento previo son las informaciones que adquirimos formal o informalmente y almacenamos en la memoria, con el fin de establecer una relación entre lo que leemos y lo que ya sabemos sobre el tema. Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará "fijarse" en él para construir una interpretación o para (re)construir su significado. El lector activa su conocimiento de mundo

cuando anticipa las informaciones de un texto, y al anticipar estas informaciones él utiliza también la estrategia de predicción, o sea, supone las informaciones que hay en el texto.

El conocimiento lingüístico es el conocimiento de las estructuras de la lengua y de su vocabulario. Para leer, cualquier lector necesita acceder al código del texto, a la sintaxis del lenguaje y en una competencia más avanzada a sus aspectos pragmáticos.

El conocimiento textual, es el conocimiento sobre las distintas tipologías textuales, lo que ayuda el lector a constituir las diferentes expectativas que distintos textos le despiertan. Cada texto posee una "superestructura" (Van Dijk, 1983) que actúa como esquema textual para el escritor y como esquemas de interpretación para el lector. Al conocer la superestructura del texto el lector formula mentalmente su esquema y a partir de ahí genera sus expectativas en relación al texto. La estructura interna de un texto, es decir, su macroestructura ofrece indicadores importantes que permiten anticipar la información que contiene, y el lector, al reconocer estas estructuras tiene facilitada su interpretación. No se trata de enseñar qué es una narración, una descripción, etc, sino mostrar a los alumnos, a través de materiales adecuados, las diferentes tipologías y enseñarles las estrategias que ayudan a comprender distintos tipos de texto.

El lector competente utiliza las distintas habilidades de lectura (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.) según sus objetivos de lectura, controlando todo el proceso y eligiendo las estrategias más adecuadas al texto y a la situación de lectura. Las estrategias son operaciones regulares para abordar el texto y se dividen en cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas son operaciones que se realizan de manera inconsciente pero, presuponen el desarrollo de habilidades lingüísticas, o sea, el conocimiento de reglas gramaticales (reglas sintácticas y semánticas ) y en el vocabulario de la lengua. Estas habilidades van desde la capacidad de usar el conocimiento gramatical para percibir las relaciones entre las palabras, hasta la capacidad de utilizar el vocabulario para percibir las estructuras textuales e intenciones del autor. Ya las estrategias metacognitivas son operaciones que se realizan de manera consciente con un determinado objetivo y se relacionan a la flexibilización de los modos de lectura. De las estrategias y habilidades que envuelven el proceso de lectura y que se pueden trabajar en los materiales que buscan desarrollar la comprensión lectora, podemos nombrar: *skiming, scanning, anticipación y predicción, inferencia y búsqueda de ideas principales.*

Las habilidades de lectura rápida y atenta (*skimming y scanning)* sirven para auxiliarnos a elegir lo que nos interesa en un texto. Tenemos la idea preestablecida que afirma de que siempre leemos palabra por palabra. Pero, la verdad es que pocas veces necesitamos leer todas las palabras de un texto para poder captar sus informaciones básicas o las más importantes. Nos basta leer algunas palabras o fragmentos para poder entender mucha información. La estrategia *skimming* (vistazo) consiste en la lectura rápida de un texto para adquirir una impresión general sobre el tema. El uso eficaz de esta estrategia ayuda el lector a decidir si el tema del texto es relevante o no, para su objetivo de lectura. Ya el uso de la estrategia *scanning* permite que el lector ubique informaciones específicas en el

texto, sin la necesidad de realizar una lectura linear. Es por tanto, una lectura rápida en la que los ojos del lector recurren el texto para descubrir lo que realmente le interesa o es relevante para su objetivo de lectura.

La anticipación y la predicción son habilidades básicas para la práctica de todas las estrategias de lectura y para el proceso de lectura de un modo general. La lectura es una actividad que envuelve advinanzas y presuposiciones, que se rechazan o se confirman, a la medida que se procesa la lectura. La anticipación es la capacidad de activar los conocimientos previos que el lector tiene sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para ayudarle en la construcción del significado del texto. La predicción envuelve tanto el *input* visual, como las informaciones no visuales del universo cognitivo del lector. Cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura se vuelve ineficaz por que el lector siente dificultades en comprender la información del texto y, por consiguiente, (re)construir su significado. Lo importante no es la exactitud de las prediciones que el lector realiza, sino el ajuste y la coherencia de las informaciones que él presupone. El lector competente utiliza también esta capacidad para accesar el significado de las palabras desconocidas en el texto.

La inferencia es una habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir de las informaciones que el contiene o del conocimiento previo del lector. Consiste en superar las lacunas que surgen en la construcción de la comprensión, sea por que el lector desconoce el significado de alguna palabra, o sea por que el texto presenta errores tipográficos. Cuando eso ocurre el lector puede utilizar tanto las pistas contextuales como su conocimento de mundo para atribuir un significado coherente a la información desconocida.

El lector competente es capaz de extraer diversas informaciones de un mismo texto: las ideas principales, su ordenación, los detalles, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. Cualquier texto escrito vehicula informaciones en distintos niveles y los lectores han de estar preparados para captar cualquier dato, sea en que nivel esté la información, es decir, el lector tiene que comprender las ideas principales, la estructura y forma del texto. El primer nivel básico de comprensión es el de la información explícita del texto y el último se constituye por todo lo que no se formula explícitamente en el texto, pero que se queda parcialmente escondido, sobrentendido, supuesto, a veces premeditadamente ambiguo, que depende de la intencionalidad del autor y también de la interpretación del lector. Se trata pues, de una habilidad en nivel superior, que va mucho más allá de la comprensión del contenido básico o de la forma del texto.

En este sentido, la enseñanza de la lectura debe entenderse como la enseñanza de estrategias y el desarrollo de habilidades lingüísticas, y los materiales que se proponen desarrollar la comprensión lectora, sea como preparación para exámenes que envuelven el proceso de comprensión de un texto, sea en nivel de instrumentalidad lectora, deben contemplar y trabajar de manera eficaz el uso de las estrategias y habilidades que envuelven todo este proceso. “Leer es comprender un texto” y comprender un texto es conseguir (re)construir su significado.

## Propuesta de producción de material para desarrollar las habilidades lectoras

## UNIDAD 1

### 1ª LECTURA

*ANTICIPACIÓN*

¿Qué sabes sobre el tabaco? ¿Qué males puede provocar el consumo de tabaco? ¿Hay alguna advertencia en los anuncios de cigarrillos?

## TEXTO

**"El tabaco provoca adicción" será la próxima advertencia en las cajetillas**

***España incumple la ley que restringe el consumo y los anuncios***

*PREDICCIÓN*

¿ De qué va a tratar el texto? ¿Hay alguna legislación que prohíba el consumo de tabaco? ¿Qué tipo de advertencia se pone en los anuncios?

Las legislaciones de la EU recogen la obligatoriedad de advertir en las cajetillas los efectos negativos del tabaco. La próxima, en torno a la adicción, será la séptima. Pese a las prohibiciones, los españoles fuman en hospitales, centros docentes, transportes públicos y locales de la Administración, y son pocos los multados por hacerlo. Menos aún son los castigados por vender tabaco a menores de 16 años. Teóricamente, por incumplir estas normas se pueden imponer multas de hasta 2,5 millones.

Sanidad recibe al año casi 200 quejas relacionadas con estos incumplimientos. Según Polledo, "las comunidades, que son las competentes, no se han dotado de buenos instrumentos punitivos. Apenas se actúa de oficio. Donde hay denuncias, al final se acude más al acuerdo y a la via negociadora".

En ello tiene mucho que ver la permisividad española. En EEUU, un sentido innato de respeto a la ley y una conciencia social muy arraigada hacen que las restricciones se hayan obedecido a rajatabla en los últimos años, informa Juan Cavestany. La filosofía dominante no es tanto la prohibición de fumar como la protección del no fumador. En 1995, Nueva York prohibió fumar en restaurantes y en algunos lugares al aire libre. Los propietarios de los restaurantes ejecutan la ley sin reparos, pues son ellos los sancionados si alguien fuma en su local.

Aunque la norma relativa a la venta y consumo de tabaco de 1988 es explícita, los españoles no se dan por enterados. Los alumnos del Instituto Ramiro de Maeztu, en Madrid, saben que no pueden fumar en el edifico, pero lo hacen. En el hospital madrileño de La Princesa la situación es similar. Un gran letrero advierte: "Entra usted en un hospital. Está prohibido fumar".

La situación se repite en edificios públicos y el metro. Y son muy pocas las denuncias. Una taquillera confiesa, mientras apura un cigarrillo, que ve a "decenas de pasajeros fumando cada día". Como mucho, recrimina al infractor. "Pero no suele hacerme caso", dice.

En cataluña, el 75% de los ciudadanos está a favor de nuevas medidas legislativas restricitvas, según las encuestas oficiales. El 90% de los catalanes opina que los no fumadores tienen derecho a respirar aire libre de humo. La Generalitat inicia hoy una campaña para que restaurantes y bares tengan espacios de no fumadores.

Adaptado de *El País*, 31/05/1998

## 2ª LECTURA

*ESTRATEGIA Skim – VISTAZO*

Aplique la estrategia Skim en la lectura del texto y conteste a las siguientes preguntas:

a) ¿De qué trata el texto?
b) ¿Se están cumplendo las leyes que restringen el consumo de tabaco en España?
c) ¿Este tema es relevante para Vd?

## 3ª LECTURA

Aquí tiene las definiciones que te da el diccionario, de:

*Adicción, arraigar, a rajatabla, humo* y *cajetillas*

¿Podría decir qué explicación corresponde a cada palabra?

| | |
|---|---|
| _____(m.)Mezcla de gases, de vapor de agua y de partículas tenues de carbón que se desprende de los cuerpos en combustión. | _____ (fig.) hacerse muy firme algo inmaterial. (v.t.) fijar, afirmar, establecer. |
| _____ (f.) paquete de cigarrillos. | (f.)_____ estado de dependencia de una droga. |

Ahora, que ha leído el texto y descubierto el significado de algunos vocablos, conteste a las siguientes preguntas:

1. ¿La advertencia de que el tabaco provoca adicción será aplicada solamente en España?
2. ¿Los españoles respetan las leyes que imponen restricciones al uso del tabaco en España?
3. Según el texto, ¿los instrumentos punitivos son satisfactorios o hay que crear puniciones más severas?
4. ¿Por qué en los EEUU se respetan las leyes de restricción al uso del tabaco?
5. ¿Qué tipo de infracciones cometen los españoles en relación al uso del tabaco y por qué las cometen?
6. ¿Qué se propone en relación al no cumplimiento de las normas

## 4ª LECTURA

¿ Usted conoce los artículos en español? Entonces veamos:

*DETERMINANTES*: "EL" y "LOS" para el masculino; "LA" y "LAS" para el femenino singular y plural respectivamente.
*INDETERMINANTES*: "UN" y "UNOS" para el masculino; "UNA" y "UNAS" para el femenino singular y plural respectivamente.

En relación al uso de los artículos, hay que observar que todas las veces que empleamos un artículo *indeterminado* estamos introduciendo en el discurso, un elemento nuevo. Ya con los determinantes nos estamos refiriendo a un elemento presente en el discurso, bien porque ya lo hemos introducido, o porque está presupuesto.

El artículo determinante femenino singular "LA" acompaña cualquier sustantivo femenino excepto los que empiezan por "a"-tónica (grafías "a" y "ha") en estos casos, se utiliza el artículo determinante masculino singular EL. Excepto cuando acompaña el nombre de las letras "A" y "H" (hache) o cuando el sustantivo va precedido de dun adjetivo.

Ej.: *el águila, el hambre, el agua ...*
*Un águila, un hambre terrible ....*
Pero, la feroz águila, una enorme águila.

En español, solo existen dos formas contractas de artículo:

"AL" (A [preposición que rige el verbo] + EL [artículo que acompaña al sustantantivo] )
"DEL" ( DE [preposición que rige el verbo] + EL [artículo que acompaña al sustantivo] )

## Obseve en el texto el uso de los artículos

En el 4º párrafo se tiene:

"Un gran letrero advierte: [...]"
Se justifica el uso del artículo indeterminante porque se está introduciendo un elemento nuevo en el texto [letrero] y también para referirse a ese término como representante de su clase [los muchos letreros que hay en los edificios de una ciudad].

"La situación se repite en edificos públicos..."
El autor utilizó el artículo determinante porque [la situación] a la que se refiere ya ha aparecido en el contexto.

## Observe ahora el uso de las contracciones

En el 4º y 5º párrafos se tiene:

"Los alumnos del Instituto Ramiro de Maetzu..."
La preposición "de" acompaña al sustantivo *alumnos*. Alumnos "de" algún sitio.
El articulo "el" acompaña al sustantivo *Instituto* .
Añadiéndose la preposición "de" al artículo "el", se tiene la contracción "del".

"Como mucho recrimina al infractor..."
El verbo *recriminar* exige el uso de la preposición "a".
El artículo determinante "el" acompaña al sustantivo *infractor.*
Añadiéndose la preposición "a" al artículo determinante "el", se tiene la contracción "al".

## Actividades

Busque en el texto los artículos y las contracciones y explique su uso.

El texto abajo es una introducción al tema del texto anterior. Rellene los espacios en blanco con los artículos y contracciones adecuados:

AMAYA IRÍBAR/ LUCÍA ARGOS. MADRID. ___ normativa comunitaria que prohibirá cualquier publicidad de tabaco no entrará en vigor hasta ___ 2006. Pero ___ países de ___ EU están dispuestos a añadir antes ___ nueva advetencia en ___ cajetillas: El tabaco provoca adicción". Enganchado a ella está ___ 36% de ___ españoles, que incumple a sabiendas ___ normas restrictivas ___ consumo y ___ publicidad impuestas por ____ ley de 1988. ____ 64% restante, que dice que no fuma, es más tolerante que ___ ciudadanos de EE UU, donde es ___ presión social ___ que *prohíbe fumar*. Con mayor o menor fortuna, todos ____ países celebran hoy ___ Día Mundial sin Tabaco.

## Bibliografía

Bustos, Gisbert, 1997, *La construcción de textos en español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria, 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó Editorial.

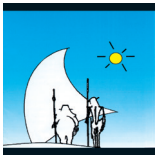
Jiménez Jiménez, B., 1986, *Didáctica del vocabulario*, Barcelona: Humanitas.

Kleiman, Ángela, 1998, *Oficina de leitura - Teoria e prática.* Campinas - São Paulo: Pontes.

——, 1989, *Texto e leitor - Aspectos cognitivos da* leitura, Campinas - São Paulo: Pontes.

Solé, Isabel, 1999, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó Editorial, 9ª ed.

Massilia Maia Lira Dias
*Universidade Federal do Ceará*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 103-107. ISSN 1678-0981

# La observación de clases de E/LE como medio de formación docente

Juan Jorge Fernández Marrero
Pedro Benítez Pérez

A pesar de que los controles a clases son cada vez más frecuentes en las prácticas docentes en lenguas extranjeras, y a pesar de que casi nadie negaría hoy su valor diagnóstico y formativo, no siempre se tiene conciencia plena de la eficacia de este ejercicio de observación que constituye, en última instancia, un repliegue crítico sobre la práctica, una forma de "enseñar a enseñar" y es, por lo tanto, una manera idónea para validar la necesaria experimentación que acompaña a nuestras acciones profesorales.

Sólo en fechas recientes las llamadas "Observaciones de clases" han comenzado a aparecer como asignatura o módulo teórico de ciertos programas de maestría; son sintomáticos, sin embargo, muchos artículos especializados (Casanova, 1997; De Juan Herrero, 1991; Fernández López, 1998; Fornes Vives y Fernández, 1991; Sancho, 1990; Siles Artés, 1992) que han visto la luz en la última década y cuyo interés principal ha estado centrado en orientaciones para la recogida de datos y para la observación de clases.

De cualquier manera, siguen pesando los prejuicios sobre esta forma de aprender, pues el profesor observado se siente evaluado y, con frecuencia, piensa que las críticas que derivan de la observación se centran en o contra él y no en el proceso.

Desde luego, la finalidad de semejante práctica es ante todo evaluativa, pues además de constituir una valoración, se basa en una determinada axiología y en ciertos parámetros de medición que ayudan a que el profesor novel o el futuro instructor conozca no sólo cómo actúa el experto, sino también cómo está actuando él y cómo reaccionan sus estudiantes ante aciertos y fracasos inevitables. Pero el carácter punitivo, generalmente asocia-

do a medidas administrativas, debería quedar fuera de lo que nos proponemos decir aquí, pues pretendemos tan solo destacar lo que la técnica tiene de válido desde la perspectiva del perfeccionamiento del trabajo educacional y de la formación de profesores.

Así entendido, el control de la docencia no puede tener como objeto y fin a la persona; antes bien, tiene que encaminarse, pluridimensionalmente, hacia cuatro variables esenciales: el profesor en cuanto negociador, asesor e investigador; el aprendiz, como sujeto activo del conocimiento; la actividad, y los materiales. Mas no basta una separación atomística de estos núcleos de observación; será preciso contemplar también su relación funcional. Ello equivale a someter cada acción y recurso utilizado a un análisis que pondere las estrategias y su validez frente a la solución de dificultades inherentes a la adquisición de lenguas o problemas propios del conocimiento.

Pero antes que el proceso mismo, será preciso tener en cuenta, también, los elementos condicionantes de ese tipo de comunicación que se genera a través de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así, como datos previos a la estricta observación de clases habría que apuntar todo aquello que contextualiza la relación semiótico-cognitiva del aula.

Basándose en las fichas de "macrolección" y "observación" que propone Siles Artés en su *Didáctica del español para extranjeros* (1992), Ma. del Carmen Fernández López (1998) elaboró un modelo de ficha de observación que, a grandes rasgos, nos servirá en este trabajo —con ligeras modificaciones— para estructurar y organizar una visión radial que permita a profesores y estudiantes constatar, primero, la complejidad de la observación y, segundo, el mínimo de factores que entrarían en consideración. Cumplido este objetivo, sugeriremos ciertos tipos de actividades de observación que podrían adoptarse en los planes de formación de profesores.

De acuerdo con lo anterior y volviendo a la realidad observable del aula, lo primero que debe tenerse en cuenta antes de efectuar un control es el proprio plan de estudios o currículo que rige la asignatura y estipula su distribución por niveles de competencia, así como la metodología específica. Un plan de este tipo o un simple programa prefiguran con frecuencia, como intérprete, al docente que encontraremos en el aula, pues toca a él emprender las acciones enmarcadas en esa plataforma de trabajo. De ahí su importancia, como también la de otras variables asociadas como el número de estudiantes, la duración de la actividad y momento del curso en que se efectúa. Con estos datos previos, puede decirse, comienza a estructurarse la observación. Desde luego, no nos salimos aún de la simple constatación.

Para que la observación sea crítica y se funde en criterios de objetividad, el observador deberá disponer del material que se distribuye y tomar nota de lo que generan lingüísticamente los estudiantes. Ahora bien, para una descripción detallada de cada paso o sección se incorporarán los datos referentes a la organización de la clase, a la distribución (guiada o espontánea) de los espacios de comunicación, a la ambientación y localización topográfica de objetos y personas en el espacio limitado del aula. Los comienzos, los saludos, las estrategias de calentamiento, las provocaciones discursivas y los primeros intercambios son centrales para la descripción y comprensión de lo que puede suceder en el proceso, pues es indiscutible que en un ambiente distendido las posibilidades de produción y recepción son mayores que en uno intimidatorio.

No es menos cierto que la presencia de evaluadores ajenos retarda el normal desarrollo de la dinámica del grupo. Si el juez "intruso" tiene a bien colocarse fuera del campo visual y de acción del grupo, éste terminará ignorándolo. Por otro lado, de las características culturales de los estudiantes pueden derivar ciertas reglas para el funcionamiento de la microsociedad en que ha de convertirse el aula de idiomas.

Rebasado el aspecto organizativo-distributivo, caemos en el plano de lo cognitivo. La clase empieza a desdoblarse, después de cierto acomodo estratégico del grupo, cuando el profesor da por terminado el saludo y comienza la presentación del contenido. En este momento habrá que analizar cómo y mediante qué procedimientos se introduce el tema y los nuevos objetivos, cómo se motivan las tareas, de qué manera se enuncian tanto los resultados felices como los incumplimientos y desatinos de los alumnos. No menos importantes en esta etapa serán la metodología o el sistema operacional de la materia en cuestión, la estructuración del contenido, su articulación con el sistema de conocimientos del alumno, así como los materiales y medios necesarios para lograr que éste evolucione hacia lo que se llamaría hoy un "autoaprendiz".

No debe quedar sin verificar la integración o el tratamiento independiente de las destrezas, ni la calidad de las explicaciones (inducción-deducción) o la dosificación del grado de dificultad de acuerdo con el nivel real del alumnado.

Las actividades asociadas a la explotación de destrezas durante la clase deben ser objeto de la mayor crítica por parte del observador, pues de ellas emanaría la solución para las dificultades de comprensión y producción, así como para la contextualización, simulación de roles, trabajo comunicativo individual y grupal. Todas estas cuestiones, aunque parezcan difusas, se traducen en el uso de una lengua y en el empleo funcional, por tanto, de unas estructuras fónicas, léxicas y gramaticales. Junto a ello veremos el uso adecuado de recursos didácticos de acuerdo con objetivos, necesidades y características puntuales del alumnado.

Quien observa cualquier tipo de clase no debe olvidar la centralidad que en ella tiene el lenguaje. Tratándose, como es el caso, de una clase de lengua, la importancia de los factores lingüísticos es evidente. Habrá, por tanto, que tener presente, cuáles son las variedades normativas que se manejan en clase, qué aprovechamiento se hace del conocimiento de la lengua materna, en qué medida ésta está presente en el proceso de desarrollo de estructuras en la lengua meta, qué registros se evitan y cuáles se dominan, así como las diferencias estilísticas entre la lengua de las explicaciones y la que sirve para el simple contacto o intercambio.

Es importante conocer, en este orden de cosas, en qué lengua se hacen comentarios adicionales, qué tendencia del desarrollo interligual predomina —"hacia", "en" o "fuera" de la interlengua—, así como el aprovechamiento razonable que se hace de las estrategias y hábitos nativos de habla para favorecer los resultados en la lengua meta.

No hay que esperar a la conclusión final para anotar momentos nodales o de conclusiones parciales en las que se evidencian logros por etapas. El observador, además de llevar en cuenta las conclusiones finales, la despedida, las bases en que se enuncia el trabajo independiente y las motivaciones para seguir estudiando el tema en su totalidad o algunos aspectos centrales, tendrá que observar sistemáticamente los cierres de cada una de las etapas de la clase, porque en ellos está la solución de continuidad.

Como cuestiones de suma importancia deben manejarse desde el aprovechamiento del tiempo durante la sesión, el cúmulo de tareas y ejercicios, hasta las opiniones y actitudes emotivas de alumnos y profesores frente al tema, frente a los errores que ambos cometen, así como la solución de dudas y preguntas. Las relaciones humanas e intersubjetivas establecidas a través del curso y de la actividad son una fuente de inferencias e hipótesis razonables sobre las conductas de los individuos y del grupo.

El inventario de aspectos que deben figurar como datos de observación sólo puede obtenerse a través de las visitas a clases. Para ello se debe contar, siempre, con la anuencia del docente responsabilizado directamente con el aula, tenga éste la categoría que tenga.

Ahora bien, ha quedado evidenciado que en las exigencias de observación se ponen a prueba capacidades críticas que refuerzan la formación del docente. Para ampliar la potencia metodológica de esta técnica bastaría argumentar cómo, mediante procedimientos de simulación regulada, podría por ejemplo trabajarse en la composición artificial de grupos homogéneos o heterogéneos, de acuerdo con las variables edad, sexo, número, etc. La finalidad sería contrastiva y permitiría ver la asimilación de un mismo tema entre diferentes tipos de grupos.

También, al profesor experto se le puede asignar un tema para que demuestre cómo lo trabaja. El control estaría así centrado en una dificultad específica y revelaría las soluciones necesarias para remediarla.

Otra forma, como la llamada clase metodológica, obligaría al docente formador a dejarse visitar, en ausencia de alumnos o con ellos presentes, para justificar metodológicamente, a través de un simulacro de actividad, cada paso de la clase.

Las que comúnmente se conocen como "clases abiertas" son actividades de alto valor formativo. Ellas consisten en la visita puntual o sistemática del profesor a una clase impartida por un colega de escasa experiencia. Se espera, por tanto, el error y la falla didáctica y lo que se pondera es que el grupo observador sea capaz de advertirlo, y luego, llevarlo a debate para fundamentar causas y medidas solucionadoras.

En las clases abiertas la figura del profesor no se cuestiona, lo que importa es la crítica del proceso que generan sus acciones. Cuanto más polémico sea el debate entre los asistentes, mejor y más rica se considera la actividad. El profesor que ha impartido la clase debe estar en el debate para todo tipo de esclarecimiento, pero jamás para ser evaluado, pues en ocasiones los errores que comete son inducidos e intencionales, como una provocación a los criterios de los analistas.

Muchos pueden ser los ángulos y objetivos de la observación de clases como medio de formación profesoral. En cambio, poco o casi nada se practica esta forma de docencia. A algunos les parece agresiva y a otros irreal; lo cierto es que junto a cierto prurito de vanidad profesional se sigue levantando la cuarta pared que, como el actor, cualquier profesor tendrá que derribar un día.

## Bibliografía

Casanova, M. A., 1997, "*La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*", en J. Serrano y J. E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-Tau.

De Juan Herrero et al., 1991, *"Criterios para la evaluación del profesorado universitario"*, 2 Jornadas de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades, Universidad General, pp. 9-20.

Fernández López, Ma. C., 1998, *"Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases"*, Revista REALE, 9-10, pp. 61-85.

Fornes Vives, J. y C. Fernández, 1991, *"Valoración atribucional del profesor: su importancia en la formación científica y pedagógica"*, 2 Jornadas de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades, Universidad General, pp. 203-214.

Instituto Cervantes, 1994, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

Martín Peris, Ernesto, 1992, *"Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE"*, Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Granada, Universidad de Granada, pp. 9-22.

Ruiz del Campo, Alicia, 1989, *"La clase de lengua en el ciclo superior de EGB: su complejidad y su atractivo"*, en: *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Publicaciones Pablo Montesinos.

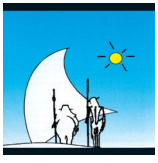
Salvador, L., 1991, *"Evaluación de la docencia: Tratamiento informático de las opiniones de los alumnos"*, 2 Jornadas de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades, Universidad General, pp. 37-46.

Sancho, J. M., 1990, *Los profesores y el curriculum*, Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, Horsori.

Siles Artés, J., 1992, *Didáctica del español para extranjeros*, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.

Juan Jorge Fernández Marrero
*Instituto Cervantes de São Paulo*

Pedro Benítez Pérez
*Instituto Cervantes de Rio de Janeiro-Universidad de Alcalá*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 109-114. ISSN 1678-0981

# O vocabulário e sua abordagem em um libro didático de ensino de espanhol para brasileiros

Mirian Rufini Galvão
Marta Aparecida de Oliveira

Este trabalho tem por objetivo avaliar a abordagem e as propostas de ensino de vocabulário utilizadas no livro didático *Español - Curso de Español para hablantes de portugués (Básico1)* de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (com a colaboração de Maria Cibele González Pelizzari Alonso), publicado em Madrid pela Editorial Arco Libros (2001).

Pretende-se apresentar a tipologia das propostas relacionadas à inclusão do vocabulário por campos lexicais, a utilização do vocabulário em atividades comunicativas, bem como a inclusão de exercícios para a fixação e o estímulo a estratégias independentes de estudo e aquisição de vocabulário.

## O contexto

Um dos pontos observados no livro em questão é a introdução do campo lexical trabalhado nas lições de maneira contextualizada, a partir de textos escritos ou de compreensão oral, abordagem essa defendida por Fávero (1998) e Ilari (1992).

Kleiman (1989) salienta que o professor deve enfatizar a importância da utilização de pistas contextuais e da convivência com os significados incertos, bem como a utilização de recursos como as definições, as explicações, o contraste e a comparação, utilizados pelo autor.

Sobre a contextualização do vocabulário em ensino Fávero (1993) diz:

> Por isso o professor não pode esquecer da via de mão dupla: texto-vocábulo, vocábulo-texto necessariamente presente em toda a aula produtiva de língua. (p.159)

Ilari (1993) sustenta textos reais e o vínculo do léxico ao discurso devem ser incluídos em ensino, partindo-se do nível lingüístico dos aprendizes e enfatizando conceitos como a função coesiva das palavras, as relações hiponímicas, as de gradação, equivalência ou oposição. As práticas propostas para esse fim incluem: a percepção da diferença entre os antônimos graduáveis e não graduáveis; o trabalho com a antonímia; a montagem de grupos semânticos inclusos (como em milênio/século/década/ano/mês); a descoberta da conversibilidade (ex.: comprar x vender, dar x receber) e a montagem de campos lexicais.

Sobre o estágio prévio à instrução McCarthy (1990) comenta que este corresponde a uma necessidade de estabelecimento do tema de uma lição e também que o conhecimento novo é melhor absorvido quando é assimilado ao que já é sabido, e quando a estrutura mental daquele campo lexical é ativada. Um indivíduo comum terá, por exemplo, um esquema associado com a noção de férias, incluindo lugares, a idéia de viagem, o descanso, etc. O professor pode ativar estas noções, isto é, fornecer o vocabulário essencial a elas e preencher lacunas no conhecimento do aprendiz, que podem ser do seu conhecimento de mundo ou lingüístico.

## As definições

Como salientado por Biderman (1993) a melhor definição será a hiperonímica, onde é utilizado um classificador básico (arquilexema) e são estabelecidas diferenças específicas. Ilari (1993) ainda sugere a montagem de vários tipos de definição para um mesmo vocábulo, como por exemplo a definição por compreensão (aquela que determina as características gerais do objeto designado) e a definição por extensão (aquela mediante exemplos, também chamada enumerativa).

O material que sugere exercícios que englobam não somente a sinonímia e a antonímia, ou o trabalho com as classes das palavras, mas que explora elaboração lexical mais complexa, como explicado por Sökmen (1997), dá ao aprendiz a oportunidade de uma prática mais produtiva, que se preocupa com a conversão do *input* fornecido em aula em material lexical de uso ativo.

## As atividades comunicativas

Sökmen (1997) sugere várias abordagens para a instrução de vocabulário, argumentando que segundo Nation (1982), os alunos que tem mais sucesso são aqueles que

utilizam várias estratégias de aprendizagem de vocabulário, como por exemplo: o trabalho com o dicionário, a análise da palavra, a utilização de dispositivos mnemônicos, a elaboração semântica, o trabalho com as colocações e expressões lexicais e a produção oral.

As atividades desse tipo têm a vantagem de quebrar a rotina de sala de aula e proporcionar a experiência das palavras de várias maneiras. Nation (1990) diz ainda que os diálogos têm a vantagem de colocar as palavras diretamente no vocabulário produtivo.

## A consolidação

Sökmen (1997) diz que o fato de recuperar um vocábulo com sucesso aumenta a sua probabilidade de ser lembrado, levando à sua melhor retenção. A rota de recuperação desse item lexical é fortalecida através de seu uso. Quando uma palavra é recuperada, o aprendiz a avalia juntamente com seus diferentes valores semânticos, levando-o ao seu aprendizado.

## Levantamento das atividades lexicais apresentadas no livro *Español - Curso de Español para hablantes de portugués (Básico 1)*

*Español - Curso de Español para hablantes de portugués* foi organizado em três níveis de dificuldade: Básico (1 e 2), Avanzado (1 e 2) e Superior ( 1 e 2). É dirigido a aprendizes da língua espanhola falantes da língua portuguesa, especialmente o público brasileiro. O manual escolhido para esta análise é o *Básico 1* e está composto por 8 unidades, sendo duas de consolidação.

No livro do professor – *guía didáctica* – orienta-se que as atividades lexicais se desenvolvam individualmente ou em grupos, dependendo da intensidade comunicativa que se almeja. Orienta-se, também, que algumas delas sejam feitas em casa e corrigidas em sala de aula. De maneira geral, propõe-se que o léxico seja trabalhado de forma atrativa, interessante e útil para os alunos; é comum a sugestão de jogos e propostas lúdicas relacionadas com o cotidiano e a vida real dos aprendizes.

Quanto às propostas de ensino de vocabulário apresentadas no livro do aluno, observa-se que os campos lexicais trabalhados em cada lição foram introduzidos de maneira contextualizada a partir de textos escritos ou de compreensão oral e a prática dos vocábulos é sugerida de maneira variada, passando da prática controlada a atividades mais comunicativas. Observa-se, também, a utilização de exercícios criativos e estimulantes, bem como o resumo do vocabulário de cada lição seguido da tradução dos termos. Uma análise detalhada sobre a maneira como o vocabulário é abordado em cada lição permite totalizar e caracterizar as seguintes atividades:

| ATIVIDADE | TOTAL DE OCORRÊNCIAS |
|---|---|
| Utilização de paráfrase seguida do uso do dicionário | 06 |
| Utilização de definições hiperonímicas: buscar exemplos/esclarecimentos de termos semelhantes | 09 |
| Exercícios com antônimos | 02 |
| Exercícios com falsos cognatos | 01 |
| Exercícios lexicais de preenchimento de lacunas | 57 |
| Correlação de vocábulos e figuras | 10 |
| Descrição de figuras | 12 |
| Sopa de letras | 02 |
| Elaboração de sentenças | 26 |
| Listas+ilustrações de campo lexical+ tradução | 06<br>Resumo do vocabulário apresentado no final de cada lição, com exceção das unidades de consolidação. |

A título de exemplificação das atividades mencionadas anteriormente, foram selecionados dois exercícios e um resumo de vocabulário, que se encontram inclusos nos anexos 1, 2 e 3.

## Conclusões

O manual analisado utiliza as atividades lexicais propostas e preconizadas por diversos autores e consegue fazê-lo de maneira contextualizada, dentro dos tópicos abordados em cada uma de suas lições. As atividades comunicativas e aquelas que exigem um envolvimento cognitivo mais elaborado por parte do aprendiz estão presentes em bom número, permitindo ao professor que confira um maior dinamismo às suas aulas e um maior interesse nas atividades, principalmente por apresentarem-se desafiadoras e motivadoras.

Com respeito aos textos utilizados pelo manual para a contextualização dos vocábulos, estes podem parecer um pouco extensos e conter muitos novos vocábulos para o aprendiz. Porém, as atividades sugeridas nas lições, juntamente com as listas de vocábulos ao final das unidades são elementos que contribuem para a sua introdução natural e posterior consolidação.

Pode-se dizer, em suma, que o vocabulário é tratado pelo livro de maneira sistematizada, mostrando a preocupação dos autores nesse aspecto. Seu cuidadoso trabalho com os aspectos lexicais pode ser aproveitado pelo professor que o utiliza, e a aprendizagem do vocabulário do espanhol pode ser assim realizada.

## Anexo 1

### Exemplo de contextualização de campo lexical

Unidade de consolidação, exercício 8, página 119:

8. En los siguientes anuncios, hay algunos heterogenéricos. ¿ Serías capaz de identificarlos?

## Anexo 2

### Exemplo de campo lexical trabalhado em atividades comunicativas

Unidade 5, exercício 6, página 176:

6. Observa cuidadosamente cada una de las pinturas que te presentamos. Utiliza el vocabulario que has aprendido en esta lección y describe oralmente dos de las pinturas que más te hayan llamado la atención.

## Anexo 3

Exemplo de resumo do vocabulário seguido da tradução dos termos ao português no final de cada unidade

Unidade 2, página 73:

| ESPANHOL | PORTUGUÊS | ESPANHOL | PORTUGUÊS |
|---|---|---|---|
| Abuelo | *Avô* | Lugar de nacimiento | *Lugar de nascimento* |
| Aburrido | *Aborrecido* | Madre | *Mãe* |
| Acordarse | *Lembrar* | Matrimonio | *Casamento, casal* |
| Apellidos | *Sobrenomes* | Mucho gusto | *Muito prazer* |
| Avión | *Avião* | Mujer | *Mulher* |
| Bajo | *Baixo* | Nervioso | *Nervoso* |
| Bisabuelo | *Bisavô* | Nieto | *Neto* |
| Bisnieto | *Bisneto* | Nuera | *Nora* |
| Bolígrafo, pluma, lapicero, birome | *Caneta* | Nuevo | *Novo* |
| Calle | *Rua* | Ojo | *Olho* |
| Cinta adhesiva | *Durex* | Padre | *Pai* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Contenta | *Contente* | Papel | *Papel* |
| Cuaderno | *Caderno* | Pariente | *Parente* |
| Cuñado | *Cunhado* | Pequeño | *Pequeno* |
| Delgado | *Magro* | Portafolio | *Pasta* |
| Enfermo | *Doente* | Presentar | *Apresentar* |
| Familia | *Família* | Sacapuntas | *Apontador* |
| Folio | *Folha* | Saludo | *Cumprimento* |
| Goma | *Cola* | Sediento | *Sedento* |
| Grapadora, grampeadora | *Grampeador* | Señor mayor | *Señor de idade* |
| Guapa | *Bonita* | Silla | *Cadeira* |
| Haber | *Haver, Ter* | Sobrino | *Sobrinho* |
| Hambriento | *Faminto* | Soñoliento, somnoliento | *Sonolento* |
| Hermano | *Irmão* | Sudoroso | *Suado* |
| Hijo | *Filho* | Suegro | *Sogro* |
| Lápiz | *Lápiz* | Taladrador | *Furadeira* |
| Libro | *Livro* | Tener | *Ter* |
| Lamarse | *Chamar-se* | Tio | *Tio* |
| | | Yerno | *Genro* |

## Bibliografía

Biderman, M, 1993, "A definição lexicográfica", em Krieger, M., *Caderno do Instituto de Letras*, n.10, Porto Alegre: UFRGS.

Durão, A. B; Alonso, M. C., 2001, *Español* [básico 1]: curso de español para hablantes de português, Madrid: Arco/Libros.

Favero, T., 1993, "Lexicologia em sala de aula", em Krieger, M., *Caderno do Instituto de Letras*, n.10, Porto Alegre: UFRGS.

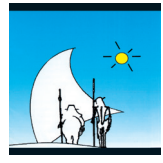
Ilari, R., 1992, *A lingüística e o ensino da língua portuguesa* (4ª ed.), São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, 1989, A *Leitura, ensino e pesquisa*, Campinas: Pontes.

McCarthy, M., 1990, *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.

Sökmen, A., 1997, "Current trends in teaching second language vocabulary", em Schmitt, N. e McCarthy, M., *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 237-257.

Mirian Rufini Galvão
Marta Aparecida de Oliveira
*Universidade Estadual de Londrina*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 115-121. ISSN 1678-0981

# Los pronombres: un sistema doblemente desequilibrado

Juan Felipe García Santos

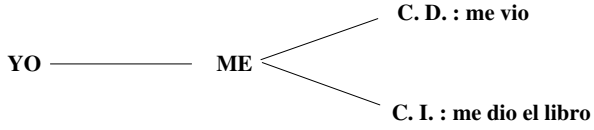
Me van a permitir ustedes que empiece con una confesión personal, que me atrevo a hacer pública porque va a tener consecuencias inmediatas para el desarrollo de lo que ahora mismo está comenzando. Después de más de 25 años enseñando sigue sin gustarme el género de la conferencia, tal como ésta se suele entender; prefiero la clase, es decir, me siento más a gusto actuando como profesor que como conferenciante. Recuerdo que hace un puñado de años me invitaron a dar la conferencia de clausura de un Congreso que se celebraba en Sevilla; la conferencia de clausura, lógicamente, la llevaron a un lugar noble, acorde con la solemnidad del acto: el paraninfo de la Universidad de Sevilla. Pedí en aquella ocasión que me montaran una pizarra y, en marco tan solemne, di mi clase. Para hoy he pedido lo mismo; una pizarra y me dispongo a empezar lo que espero que sea para ustedes una clase, si no interesante y especialmente instructiva, sí al menos entretenida, porque ustedes y yo —los que nos dedicamos a esta bonita tarea de enseñar—, si como primer objetivo no nos planteamos el de no aburrir, el de no cansar a nuestra clientela —a nuestros alumnos— estamos perdidos, pues para que nuestros estudiantes aprendan algo, primero es necesario que no se nos duerman.

Yo voy a intentar, entonces —y ya empezamos a entrar en materia— que no os durmáis. Y como yo en mis clases siempre me dirijo a mis estudiantes de tú, pues acabáis de notar que me he olvidado del usted, formal, de la presentación y he dicho "durmáis". El tuteo lo mantendremos ya hasta el final.

No vamos a hablar de los pronombres del español desde el punto de vista estricto de sus usos o comportamiento y de la explicación de esos usos en una clase de español lengua

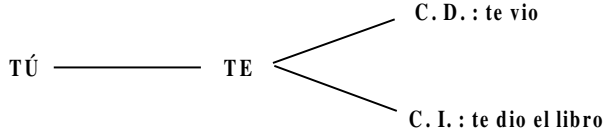
extranjera. Y no vamos a hacer eso porque de eso sabéis mucho todos vosotros y seguro que lo explicáis cuando llega el caso en vuestras clases. Como todos sabéis, el uso de las formas de los pronombres personales átonos de tercera persona —*lo, la, le*— no sólo constituyen un problema para los hablantes extranjeros de español, sino que son un problema también —si se puede hablar así— para muchos hablantes nativos que realizan los usos considerados por algunos —entre ellos la Real Academia de la lengua— "anómalos" que se conocen con los nombres de *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*. Es decir, el uso de *le*, en lugar de *lo* (leísmo) cuando alguien, hablando de su perro, dice: "le quiero muchísimo"; el uso de *la* en lugar de *le* (laísmo), cuando un joven dice que a su novia "la dio un beso", y el uso de *lo* en vez de *le* (loísmo), cuando la joven del ejemplo anterior, hablando de su novio, dice "y yo lo di otro —beso— a él". Vamos a hablar de estas cuestiones y, sobre todo, de por qué conviven dos sistemas distintos de uso en el español actual, ya que frente a los usos anteriores están los considerados académicamente correctos de : "lo quiero muchísimo" (al perro) y "le di un beso", independiente de que fuera él (el novio) a ella (la novia) o ella a él.

Para responder a la cuestión que nos hemos planteado vamos a ir analizando las distintas formas del pronombre personal [1]. A la forma única de sujeto "yo", que no tiene en español distinción de género ni de ningún otro tipo le corresponde una única forma de complemento átona, ME, que indistintamente sirve para masculino y femenino, y sobre todo no hace distinción funcional entre complemento directo e indirecto, de manea que lo mismo se dice "me vio", donde *me* funciona como complemento directo, que "me dio el libro", donde *me* desempeña la función de complemento indirecto:



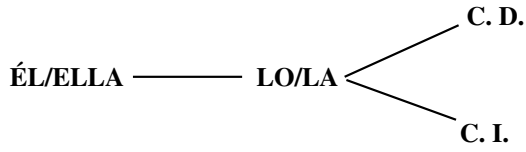

Tanto desde el punto de vista de los hablantes nativos de español como desde la perspectiva de la enseñanza del español a extranjeros no hay problema alguno con la primera persona, y en el caso concreto del hablante extranjero es suficiente con el conocimiento de la propia forma para dominar también su uso.

Lo mismo ocurre con la 2ª persona: a la forma sujeto "tú" le corresponde, también como forma única para el complemento directo y el indirecto, la forma átona "te»: "te vio", donde *te* es funcionalmente hablando complemento directo, y "te dio el libro", donde *te* es complemento indirecto:

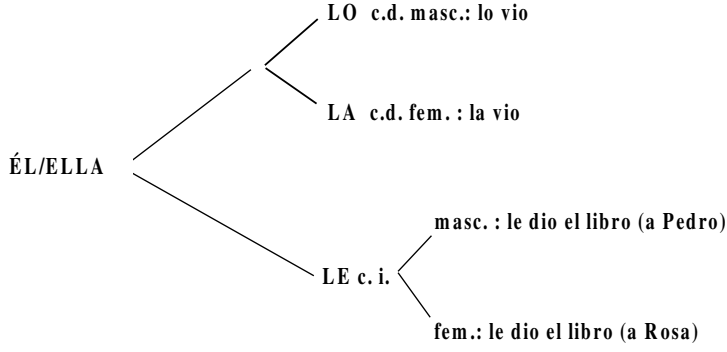



[1] Nos referiremos a las formas del singular, pero lógicamente todo lo que vamos a decir es aplicable a las correspondientes formas del plural.

En la 3ª persona el español, como la generalidad de las lenguas del mundo, hace distinción de género en las formas sujeto: "él", masculino y "ella", femenino. A esta diferencia de género cabría esperar que le correspondiera (en un sistema equilibrado como tiende a ser el de las formas, es decir, el de la morfología[2]) una diferencia de género en las formas átonas, que teniendo en cuenta la tendencia general del español a formar masculinos terminados en -o y femeninos acabados en á, cabría esperar que fuera: LO, masculino; LA femenino. Es decir, un sistema como éste:




Pero como todos vosotros sabéis, la realidad no es así. Frente a lo que sería esperable, el español presenta este otro sistema:




Es decir, un sistema doblemente desequilibrado porque, por un lado, en la 3ª persona, frente a lo que ocurre en la 1ª y en la 2ª, que no distinguen funciones sintácticas, en

[2] Es conocida en la Lingüística la tendencia de las lenguas hacia la regularidad en el ámbito de los sistemas cerrados y, por lo tanto, muy especialmente en el campo de la morfología. En este sentido, podemos anotar el hecho de que las lenguas neolatinas tienen menos verbos irregulares que el latín, ya que muchas de sus irregularidades han acabado regularizándose en su evolución hacia las lenguas romances. Sólo aquellas unidades léxicas de uso muy frecuente, precisamente por el hecho de ser de uso diario, son capaces de transmitir su irregularidad de generación en generación, y sería esto lo que explicaría de una manera general que, en todas las lenguas, los verbos de uso más frecuente sean todos irregulares, con el consiguiente quebranto para los estudiantes extranjeros de esas lenguas. Este mismo principio explicaría también, por ejemplo, que las palabras *día* (masculino terminado en -a) y *mano* (femenino terminado en -o) mantengan su particularidad frente a la fuerza regularizadora del sistema y no hayan cambiado su género o su terminación para adaptarse a éstos.

la 3ª hay unas formas para la función gramatical de complemento directo (*lo*/*la*) y otra forma (*le*) para el complemento indirecto. Y, por otra parte (segundo desequilibrio), mientras que para la función de complemento directo se distingue entre masculino (*lo*) y femenino (*la*) en correspondencia con la distinción en función de sujeto (*el*/*ella*), para la función de complemento indirecto sólo existe una forma (*le*) que vale para masculino y femenino.

Este sistema, que es quizás todavía el más extendido entre los hablantes nativos de español y el considerado académicamente correcto, es conocido como sistema etimológico porque no es más que una pervivencia, un mantenimiento del sistema latino.

Y aquí, para poder continuar, necesitamos abrir un pequeño paréntesis para referirnos, aunque sea de manera muy somera y rápida a dos cuestiones que nos ayudarán a comprender mejor tanto la composición del sistema pronominal etimológico como su convivencia en el español actual (y desde hace mucho tiempo) con otro sistema, con el llamado analógico, al que nos referiremos más adelante.

El primero de los aspectos sobre el que quiero llamar la atención atañe a la naturaleza sintáctica del latín. El latín era una lengua de tipo OV, es decir, una lengua en que los complementos precedían al verbo, que tendía a ocupar la última posición en la frase. Las lenguas OV son, además, flexionales, es decir, las palabras cambian la terminación para marcar las distintas funciones sintácticas: *Dei gratiam quaero* "busco la gracia de Dios". Pues bien, la mayor transformación del latín en su evolución hasta convertirse en las distintas lenguas romances o neolatinas es precisamente un cambio tipológico: el paso de una lengua OV a una lengua VO (verbo seguido de complementos), que es el tipo de las lenguas romances, lo que significa que el sistema flexional latino original desaparece y da paso a unas unidades léxicas de forma única, en las que las variaciones morfológicas quedan reducidas a las variaciones de género y de número, y las relaciones sintácticas vienen marcadas por elementos como la presencia o ausencia de preposiciones y la posición con respecto al verbo.

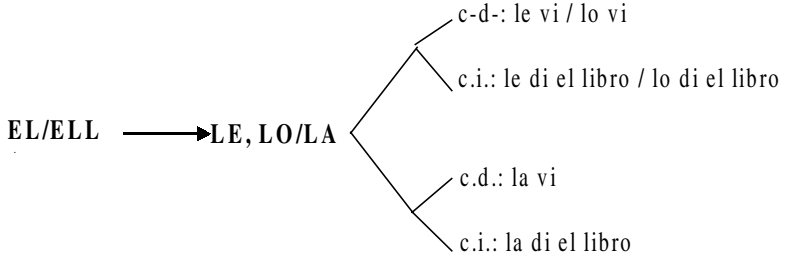
Pero esa transformación del latín y la desaparición de la flexión es un cambio no acabado todavía después de digamos más de veinte siglos de historia; de manera que, en la modalidad de latín que hablamos actualmente los españoles, los portugueses, los franceses, los italianos, los catalanes, etc., o si se prefiere, en español, en portugués, etc. perviven todavía hoy formas y tipos lingüísticos que son propios del latín en sentido estricto. Porque —y este es el segundo aspecto de debemos tratar en el paréntesis en el que estamos— los cambios son multiseculares, como decía Menéndez Pidal, es decir, se prolongan a lo largo de siglos y durante largas etapas conviven y luchan por imponerse las formas nuevas y las viejas[3].

[3] Para aquellos que estén menos familiarizados con estas cuestiones del cambio lingüístico, comentaré rápidamente dos fenómenos muy conocidos para que se comprenda mejor lo que venimos diciendo. La palabra *mujer* se pronunciaba en latín culto o formal *mu-li-e-re* , pero con esa pronunciación convivía ya en latín la pronunciación con diptongo: *mu-lie-re*, base inmediata para el siguiente paso en la evolución: la transformación en —*ll*— que es la de la palabra portuguesa (*mulher*). En esta fase se queda la lengua portuguesa, pero en territorio castellano hay hablantes que terminan pronunciándola como *muyer* y,

Pero volvamos a nuestro tema. Como decíamos, el llamado sistema etimológico de los pronombres átonos de 3ª persona es un mantenimiento o continuación del sistema latino, donde sólo ha cambiado algo tan poco significativo como la pronunciación:

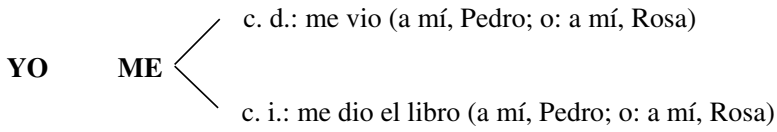
| | | |
|---|---|---|
| ILLUM (acusativo) c. d. masc. | → | LO: illum vidit/lo vio |
| ILLAM (acusativo) c. d. fem. | → | LA: illam vidit/ la vio |
| ILLI (dativo) c. i. masc./fem. | → | LE: librum illi dedit/le dio el libro |

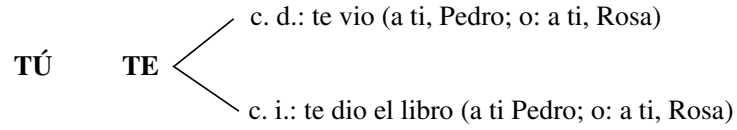
Este sistema se puede decir que es una reliquia del pasado que se ha incrustado en la lengua como un fósil, pero un fósil con vida, puesto que repetimos que sigue siendo el más usado y, además, el considerado académicamente correcto. Pero es un sistema que choca con el tipo de lengua que es el español, que hace distinción de género, pero no de función, por lo que desde antiguo –posiblemente desde los orígenes del idioma, desde el español medieval y, sin duda, desde el español clásico- ese sistema convive y tiende a ser sustituido por un sistema analógico, que resulta más racional o lógico porque en él no se hace la distinción funcional y sí la de género que es la que corresponde a la tipología del español. Los hablantes que usan este sistema (los llamados leístas, laístas y loístas, generalmente con ciertas connotaciones negativas, como transgresores de la norma académica) lo que hacen es aplicar este modelo "casi" perfecto:

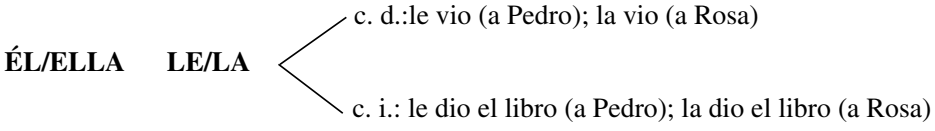



Decimos "casi" perfecto porque, como se puede apreciar, para la expresión del masculino se utilizan dos formas (*le* y *lo*), lo que ciertamente no resulta económico desde el punto de vista lingüístico, por lo que previsiblemente en la evolución futura de este sistema analógico una de ellas (muy posiblemente *lo*) acabe desapareciendo, con lo que el sistema quedaría totalmente equilibrado:

posteriormente a través de otras pronunciaciones intermedias, acaba en el actual *mujer*. De la convivencia de formas distintas (unas más viejas y otras más nuevas) son un buen ejemplo las distintas realizaciones o pronunciaciones de, precisamente, *-ll-* en el mundo hispano: todavía hay –quedamos- hablantes que pronunciamos la palatal lateral (ll); pero somos cada vez menos porque la inmensa mayoría pronuncian ya la palatal central (y) y, entre estos, hay una gran diversidad de realizaciones que van desde la pronunciación más suave de las ciudades castellanas, pasando por la variante andaluza, hasta llegar a la peculiar pronunciación porteña.



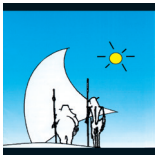

Aunque nunca es aconsejable hacer futurología lingüística pues los cambios están expuestos continuamente a contingencias exteriores a la propia lengua que pueden modificar, retrasar o acelerar, o simplemente suspender un cambio, para terminar me voy a aventurar a hacer una predicción y a explicar por qué considero que de las dos formas masculinas (*le* y *lo*) posiblemente se pueda imponer *le*.

Por lo que respecta a lo primero, aunque todavía hoy hay un gran predominio de hablantes que realizan en su actuación lingüística el sistema etimológico y que cuentan a su favor con el prestigio de lo académico, sin embargo hay que señalar que: a) no siempre la Academia tuvo el mismo criterio; hay gramáticas del S. XIX donde se aconseja el uso analógico; cada vez más hay hablantes que son leístas y laístas, incluidos insignes autores de gramáticas que, por razones evidentes y personales, son defensores del sistema analógico, y c) de manera particular hay que contar con el hecho de que el sistema analógico tiene a su favor la fuerza de lo innovador y que la innovación va en este caso pareja con lo que ha sido la evolución general del idioma: la desaparición de la flexión latina. Todo ello hace suponer que algún día (aunque ni vosotros ni yo lo conoceremos) termine generalizándose e imponiéndose el sistema analógico.

¿Y por qué la forma *le* frente a *lo*? *Le* tiene a su favor, por un lado, la fuerza de la analogía que la equipara a *me* y *te*, y confirmando este principio, el hecho de que, históricamente, los primeros usos "anómalos" de que se tiene noticia son usos "leístas"; más tarde se documentan los laístas y sólo en época relativamente reciente se suman los usos loístas. Y a la historia se añade el presente: son numerosísimos los hablantes

leístas; a mucha distancia, pero cada vez más, hay personas laístas, pero siguen siendo casos raros los hablantes loístas. Aunque el autor, que practica el sistema etimológico, tiene en su propia casa —en la persona de su mujer— a uno de esos raros ejemplares que son leístas, laístas y loístas.

Juan Felipe García Santos
*Universidad de Salamanca / España*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 123-127. ISSN 1678-0981

# La formación de profesores de español en la Universidade de Brasília: intentos de construcción de una práctica renovada

Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes

> Cuando enseñamos una lengua extranjera debemos enseñar la lengua padrón hablada en la comunidad de la lengua-meta, sin olvidar que muchas veces existen especificidades.
>
> Toribio Paredes

Actualmente la gran demanda que existe en Brasil por el estudio del español está abriendo las puertas a la Licenciatura en Lengua y Literatura Española en las diversas universidades brasileñas. Esto implica que el país debe preparar un número suficiente de profesores para poder cubrir las necesidades que se imponen.

La Universidad de Brasília es una de las instituciones que acogió este proyecto con los brazos abiertos y hoy en día contamos ya con una cantidad considerable de alumnos que estudian en el Curso de Letras/Español. Sin embargo, si por un lado la demanda existe, por otro, está la calidad, un factor muy importante que nosotros profesores debemos tener en cuenta a la hora de formar nuestros futuros colegas.

Una de las cuestiones fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera es la competencia tanto lingüística como comunicativa que el alumno va desarrollando en el transcurso del propio proceso. Cuando hablamos de enseñanza de lengua española para estudiantes extranjeros, en nuestro caso, para brasileños, y más

específicamente para estudiantes de Licenciatura, la cuestión es bien diferente, pues el español y el portugués son lenguas próximas, por lo tanto el aprendizaje del español para el lusohablante trae implícito el mito de la aparente facilidad.

En este trabajo pretendemos analizar algunos de los errores graves que frecuentemente se detectan en la clase de práctica del español y que nos llevaron a realizar una investigación que se convirtió en nuestro proyecto de la maestría en Lingüística Aplicada.

Haciendo una rápida retrospectiva sobre el estudio y el análisis de errores vemos que en las décadas de los años 50 y 60 el concepto de error estaba directamente relacionado a la contrastividad, o sea, el *análisis contrastivo* se centraba en las diferencias que había entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta.

De acuerdo con la opinión de Lado (1957) cuanto más próxima esté la lengua meta de la lengua nativa más fácil será su aprendizaje. Si las estructuras coinciden la transferencia será positiva y cuando existen diferencias, la transferencia será negativa; es decir, pasa a ser una interferencia. En esa época, la concepción *behaviorist*a regía la enseñanza de lenguas. El aprendizaje de una lengua era resultado de la formación de un hábito, por medio de estímulo/respuesta. La producción de una respuesta correcta era reforzada positivamente, pero la incorrecta había que corregirla de inmediato.

Si por un lado el *behaviorismo* le dio fuerza académica al análisis contrastivo, al predecir algunos errores, por otro lado, fue cuestionado cuando Chomsky (1957) hizo la revisión de "Comportamiento verbal de Skinner". Tests empíricos demostraron que algunos errores previstos nunca ocurrieron y que, a pesar de la previsión, se cometían errores que no se debían a transferencias de la lengua materna.

Hasta 1967 el error no contaba, era catalogado de "no aprendizaje" y la observación del proceso de aprendizaje resultaba "algo mágico", no observable; la interlengua aún no tenía identidad. En el artículo de Corder y el de Duskova (1969) se analiza el error dentro del proceso de interlengua y se demuestra que muchos de los errores que aparecían en el proceso de interlengua no eran resultantes de la interferencia de la lengua materna.

A pesar de las críticas hechas al análisis contrastivo, no se puede negar que la lengua materna influye en el aprendizaje de una segunda lengua, pero el problema no es saber si se produce transferencia positiva o negativa, lo que hay que descubrir es de dónde proviene el error y para eso surge el *análisis de errores*, que se fundamenta en los planteamientos teóricos de Chomsky que caracteriza la adquisición de lenguas como formación de reglas que podrán ser contrastadas en la realidad y reformuladas.

En el análisis de errores, el aprendiz tiene el papel activo de procesar el "input", generar, comprobar y reformular hipótesis y es en ese campo de verificación y de la reformulación de hipótesis que se encuentra la interlengua definida por Selinker (1972) como el *continuum* entre la primera y la segunda lengua.

En las décadas de 70 y 80, Bell, Schater and Celce-Murcia, Long and Sato y otros autores concluyeron que en la práctica el análisis de errores no podía sustituir y sí complementar el análisis contrastivo.

Como nuestra propuesta en este trabajo es analizar algunos de los errores graves detectados en las clases de práctica del español en la producción oral de los alumnos de la Licenciatura consideramos necesario recordar algunos conceptos sobre el asunto.

El concepto de error, por ejemplo, en términos generales, es toda transgresión involuntaria de la "norma" establecida.

Corder (1967) distingue entre faltas contra la aceptabilidad y faltas contra la adecuación. Un alumno de español puede conocer y utilizar la norma, pero puede contravenir formas de estilo, por ejemplo, utilizar el gerundio de posterioridad no sería adecuado y sí aceptable.

El método de análisis dentro del AE parte de la comparación de las producciones reales de los aprendices. Corder (1967:14-26) propone los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error.
4. Evaluación de la gravedad del error.
5. Búsqueda de la posible terapia.

Otros términos que deberán ser tratados en la investigación serán el de fosilización, transferencia e interferencia, entre otros.

Vázquez (1999) clasifica los errores teniendo en cuenta algunos criterios, así como sus relaciones intrínsecas:

| | |
|---|---|
| Criterio lingüístico: | Errores de adición, omisión, selección falsa, colocación falsa y de yuxtaposición. |
| Criterio etiológico: | Errores intralinguales, interlinguales y de simplificación. |
| Criterio comunicativo: | Errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes. |
| Criterio pedagógico: | Errores inducidos vs. creativos; transitorios vs. permanentes; (fosilizables vs. fosilizados); individuales vs. colectivos; producción escrita vs. producción oral. |

Vázquez también hace una propuesta de instrumentos didácticos que puedan ayudar a los aprendices a reflexionar sobre sus errores e intentar superarlos.

Fernández (1997) centró su estudio sobre la interlengua del español como LE, basado en el análisis de errores y en la investigación de la producción tanto oral como escrita de estudiantes de español, en tres niveles de evolución de su interlengua y a partir de un corpus de trabajos escritos abarcando todo el sistema de la lengua: el léxico, la morfosintaxis, el discurso y los errores fonológicos revelados en la grafía, a partir de su análisis hizo una clasificación lingüística de los errores, por niveles, incluyendo el nivel del discurso.

Como se puede ver, el tema de la evaluación y de la corrección del error es una preocupación constante en la didáctica de todos los profesores de lengua extranjera. Lo que pretendemos en este trabajo no es solamente establecer criterios para evaluar y corre-

gir el error. Esta investigación se centra en algunos de los errores cometidos por los alumnos que mañana serán profesores de español. Esto quiere decir que no se trata de personas que sólo quieren aprender la lengua para comunicarse y sí para enseñarla a otros.

Si los alumnos (futuros profesores) no llegan a tener total corrección en el lenguaje escrito y principalmente en el oral, ¿qué tipo de profesor estaremos formando? ¿Qué se puede hacer para resolver este problema? Fueron estas preguntas las que motivaron esta investigación que fue realizada con los alumnos de los últimos semestres del Curso de Letras/Español, de la Universidad de Brasília. Paralelamente a este trabajo hay otra investigación que está siendo realizada por una profesora de la UnB con relación a los errores en la escritura tomando como corpus trabajos escritos por alumnos del primer y noveno semestre.

En nuestro estudio de caso estamos investigando apenas la producción oral de los alumnos, teniendo en consideración los índices del proceso de adquisición de la lengua, pues nuestra investigación será realizada en un período de observación de un semestre, tiempo insuficiente para averiguar el proceso de adquisición como un todo. Después de recabar los errores cometidos verificamos que los más graves son:

- El uso de los Pronombres Complemento directo e indirecto (omisión)
- El uso de los neutros (delante de sustantivo masculino)
- La utilización de la primera y tercera persona (en el pasado)
- La utilización del pretérito perfecto simple y del compuesto
- El uso del "tú" y del "usted" (en el mismo contexto)

## Consideraciones finales

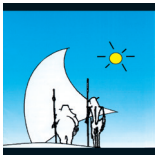
Uno de los objetivos fundamentales de nuestro trabajo es precisamente preparar, formar a los futuros profesores de lengua española y para eso es preciso concienciarlos que la proximidad no es sinónimo de facilidad, pues ella acarrea más errores debido a la falsa suposición de que el aprendizaje y adquisición de una lengua próxima se dará de una forma más rápida, más amena y con menos dificultad. Otra cuestión importante y que está estrechamente relacionada con lo anterior es la elaboración de materiales y libros didácticos que sean específicamente orientados y confeccionados para los brasileños, teniendo en cuenta que el español y el portugués son próximas hasta desde el punto de vista geográfico.

Nuestra investigación debe culminar con una propuesta de cómo los profesores podrían trabajar esos errores y erradicarlos. Esto tal vez servirá para futuras investigaciones y principalmente para detectar aquellos que son más frecuentes, más graves y el porqué de los mismos.

## Bibliografía

Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*, Mouton, La Haya.
Corder, S. P., 1967, "The Significance of Learners Errors", *IRAL* nº 5, Julius Groos Verlag, Heidelberg.
Fernández, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores*, Edelsa, Madrid.
Lado, R., 1957, *Linguistics Across Cultures,* University Michigan Press, Michigan.
Selinker, L., 1972, "Interlanguage", *IRAL* nº 5, Julius Groos Verlag, Heidelberg.
Vázquez, G., 1999, *¿Errores? Sin falta!,* Edelsa, Madrid.

Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes
*Universidade de Brasília*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 129-146. ISSN 1678-0981

# La ortografía del español y su didáctica

Leonardo Gómez Torrego

## 1. Necesidad de la enseñanza de la Ortografía

Se han alzado algunas voces últimamente (también en otros momentos más remotos) contra la enseñanza de la ortografía del español. Se ha dicho que es un lujo, un capricho de los gramáticos y de los docentes e, incluso, de las distintas Academias de la lengua. Y todo esto que se ha dicho a veces, bien es verdad que esporádicamente se basa en la falsa creencia de que los académicos y ciertos docentes del español se empeñan en mantener una ortografía complicada con el fin de mortificar a los alumnos y aprendices del español. Propugnan esas voces simplificar la ortografía de modo que en ella sonidos y letras vayan de la mano; es decir, que a cada sonido le corresponde una sola letra, y nada más. Así se evitarían —dicen— los problemas ortográficos, que, tal y como ellos afirman, traumatizan a muchos niños.

Sin embargo, es preciso saber que la ortografía abarca varios planos: las letras (a veces, también las sílabas), la acentuación y la puntuación, amén de otras cuestiones menores. Eliminar la Ortografía de la enseñanza de la lengua española implicaría, por tanto, no sólo reducir *b* y *v* a un solo grafema, o eliminar la *h*, o dejar *k* para la representación del sonido velar correspondiente, o hacer que la *x* se escriba con *c+s*, etc., sino que habría que obviar todo lo relacionado con la acentuación y, lo que a mi juicio es más grave, todos los aspectos de la puntuación.

Si nos centramos en la ortografía de las letras, que parece ser la más controvertida, surge un primer problema a la hora de simplificarla de forma tal que a cada sonido le

corresponda una sola letra: ¿acaso tenemos uniformidad en la pronunciación en todo el mundo hispanohablante? Parece que no; así, algunos españoles reclamarían para el sonido [ʎ] (palatal lateral) el dígrafo *ll;* muchos andaluces e hispanoamericanos la letra *y;* muchos argentinos quizá el dígrafo *ch*, o bien, una letra que en el español actual habría que inventar para reproducir sus sonidos más frecuentes de [ž] o [š] (prepalatal fricativa sonora y sorda respectivamente). Por tanto, ¿cómo escribiríamos la palabra *llave*?¿Como *llave, yave, chave...?* Por otra parte, en ciertas zonas de habla hispana sería imposible eliminar la *h* procedente de *f-* inicial latina, pues entre algunos grupos de hispanohablantes todavía representa un sonido aspirado del tipo [hº]: [hºarto], [hºambre], etc. para *harto* y *hambre* respectivamente. Además, ¿qué solución daríamos a la escritura de la -s final de las palabras, dado que en el español no sureño se pronuncian como "eses", pero se aspiran o no se pronuncian en muchas zonas de habla española? Tampoco se pronuncia igual en todo el ámbito hispano la "jota" o la "ge" delante de *e, i*: ¿qué letra emplearíamos? ¿y qué letra dejaríamos en los casos de seseo? ¿La *s,* por haber una mayoría de personas que sesean, o la *c* y *z* tradicionales? Es decir, que simplificar la ortografía haciendo corresponder una letra a cada sonido no deja de ser una buena intención, pero que terminaría creando problemas de difícil solución. Como dice un refrán castellano, sería peor el remedio que la enfermedad.

Por otro lado, la ortografía de las letras, que ha evolucionado con los años y los siglos, no deja de ser, aun con sus cambios, una manifestación notoria de la tradición del español. De la misma manera que tendemos a conservar y a enriquecer toda tradición cultural, de costumbres, de folclore, etc. de los distintos pueblos, no se entiende bien por qué no se quiere seguir el mismo camino en la defensa de la tradición ortográfica, ya bien fijada desde mediados del S. XX, con pequeños retoques en la ortografía académica de 1999, como veremos más adelante. No olvidemos que la ortografía es como el vestido o la piel de una lengua: su incumplimiento supone desaliño y, con frecuencia, indisciplina mental. Escribir bien ortográficamente, queramos o no, da una imagen social muy positiva, hasta el punto de que algunas personan se pueden jugar su situación laboral en ejercicios o pruebas escritos que se ven obligadas a realizar para encontrar un trabajo o afianzarse en él.

Si a todo esto añadimos que el español, comparado con otras lenguas de su entorno, es una lengua con una ortografía relativamente fácil, no se ve el porqué del empeño de algunos en querer eliminar, o simplificar sin criterio fijo seguramente, la ortografía del español. El inglés y el francés son, sin dura, lenguas mucho más difíciles en lo que a su ortografía se refiere. Aun así, la RAE, en colaboración con las demás Academias del español, está intentando reducir la dificultad de la ortografía española con algunos cambios que no supongan ningún tipo de violencia fónico-ortográfica y que no desvirtúen en exceso la idiosincrasia visual de nuestra lengua. En cualquier caso, tales cambios han de ser muy meditados y muy mesurados. Y para ello las distintas Academias de la lengua deben estar más unidas que nunca. Porque ¿qué ocurriría si unos países hispanoamericanos admitieran ciertas reformas ortográficas propuestas por la RAE y otros no las admitieran? Posiblemente sería el principio de una fragmentación peligrosísima del español, porque como he dicho antes, la ortografía es el vestido o la piel de una lengua, y si esta cambia, empieza la lengua a no ser reconocible: estaríamos así en el umbral de la disper-

sión lingüística. Así pues, aunque solo sea por mantener la unidad del español, la ortografía debe ser uniforme y la misma para todo el ámbito de habla española.

En resumen, la necesidad de la enseñanza de la ortografía del español se apoya en estos cuatro pilares: respeto a la tradición, prestigio social, disciplina mental y unidad del español.

Pero es que, además, como ya apunté más arriba, la ortografía no abarca solo el territorio de la grafía o letras; tanto la acentuación como la puntuación son partes fundamentales de la ortografía del español. En nuestra lengua, como se sabe, es de tonicidad variada: puede ser tónica la última sílaba de una palabra, la penúltima, la antepenúltima, y, en algunos casos, incluso la anterior a la antepenúltima. Ello obliga a que, si no queremos caer en ambigüedades o pretendemos que la lectura de textos sea ágil y fluida, se propongan las famosas reglas de acentuación. Si sabemos acentuar el interrogativo *qué*, por ejemplo, evitamos una posible ambigüedad entre las oraciones siguientes:

- Yo sé qué escribías en tu agenda
- Yo sé que escribía en tu agenda
- ¿A qué viene Eloísa? / ¿A que viene Eloísa?

Y si un texto está bien acentuado no vacilaremos en la lectura entre posibles pronunciaciones como las de *público, publico y publicó*, o en las de *sutil, sutiles, fértil, fértiles, espécimen, especímenes, regímenes, caracteres, intervalo, metamorfosis, rubéola, elite...*

Parece, pues, imprescindible que el español, por su naturaleza tonal, se rija por algunas reglas ortográficas de colocación de tilde, que, seamos sinceros, no cuesta tanto aprender si hay buena voluntad.

Y si importante es la acentuación, ¿qué decir de la puntuación? Les aseguro que saber puntuar un texto con sus comas, sus puntos y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, etc. es casi una obra de arte y de rigor mental. No olvidemos que puntuación y sintaxis van muy unidas. Un texto mal puntuado resulta farragoso, de difícil lectura y, lo que es peor, de difícil interpretación: la ausencia de una coma o su presencia en un lugar inadecuado puede dar lugar a que el lector interprete un mensaje con un contenido distinto del que quería expresar el emisor. Por un signo de puntuación mal puesto se han perdido juicios en los juzgados; y esto lo sabemos muy bien quienes por nuestra profesión nos hemos visto alguna vez involucrados en algunos peritajes de interpretación de textos oscuros o crípticos, precisamente porque la puntuación era insegura y dudosa.

Sirva esta introducción para que nos percatemos todos de la necesidad y obligación de vigilar la ortografía del español en sus planos grafémico, acentual y de puntuación. Todo esmero en este sentido siempre será poco.

Además, ese esmero se debe acrecentar en los tiempos que corren porque son muchos los peligros que acechan: la cultura del teléfono, que sustituye en gran medida la cultural epistolar de la carta con escritura convencional; el uso del correo electrónico caracterizado en muchos casos por el desaliño ortográfico en la emisión de mensaje escritos, debido en parte a la premura, irreflexión y falta de revisión con que se envían esos mensajes; y, por último, la jerga juvenil de los mensajes por móviles o celulares y por “chats” en la compu-

tadora. En efecto, en esta jerga una palabra como *porque* se escribe *xq,* y *para* puede aparecer como *xa.* Además no hay dígrafos (*ll* se sustituye siempre por *y*; *ch* por *x),* ni haches, ni bes o uves (solo se usa una de las dos letras), ni diéresis, ni tildes, etc.; los signos de puntuación constituyen un estorbo y se marginan; se abrevian de forma exagerada y sin responder a las normas de las abreviaturas muchas palabras. Es cierto que este tipo de jerga puede ser un recurso entre económico y lúdico, y que a personas que tienen una buena ortografía no les va a afectar; pero también es verdad que muchos jóvenes en la actualidad tienen una ortografía vacilante, insegura, y este tipo de jerga escrita puede influir negativamente en el aumento de esa inseguridad.

## 2. Didáctica de la ortografía

Es ya un tópico, pero una verdad indiscutible, afirmar que la mejor forma de aprender ortografía es *leer mucho y bien*, y desde una edad temprana (cuatro o cinco años). Los niños con esas edades tienen la mente virgen; son como esponjas que aprehenden la realidad y, con ella, los fenómenos del lenguaje con más facilidad de la que creemos. Precisamente por eso son capaces de adquirir e interiorizar algo tan complejo como uno o varios sistemas lingüísticos al mismo tiempo. Eso mismo vale para la ortografía, que, en el fondo, no es más que retención fotográfica en la mente del niño; y cuanto más se lea, más fija y sólida se hará esa retentiva fotográfica.

Ahora bien, para aquellas personas que por causas diversas no hayan tenido esa ocupación lectora en su infancia, o aprendan el español como lengua extranjera a una edad más avanzada, conviene anotar algunas directrices didácticas, que ayudarán, sin duda, a una mejor aprehensión de la ortografía. Veamos:

1. Para la ortografía de las letras, pueden valer las siguientes:

- *Familias léxicas*: que un alumno vea una serie de palabras que se escriben con *b* o con *v*, o con *h*, etc., agrupadas en una misma familia, es decir, en palabras que comparten el mismo étimo u origen, facilita la grabación visual de las palabras en cuestión. Al mismo tiempo, este tipo de ejercicios se convierte en una destreza más para aprender también los significados de esas palabras con mayor detalle, con mayor pulcritud nocional. Pensemos, por ejemplo, en familias como las siguientes:

  - Prohibir (-ción), inhibir (-ción), exhibir (-ción, -cionista, -cionismo), cohibir.

  Es difícil que los alumnos que han trabajado con esta familia léxica se olviden de su *h* intercalada y de su *b*. Si, además, se le dice al alumno que esas palabras comparten el verbo latino *habere* (“tener”), y que los distintos prefijos desvían el significado hacia una zona nocional u otra, la visión gráfica y semántica será mucho más rica que si aprenden esas palabras por separado.

Lo mismo cabe decir de otras familias léxicas con -h- intercalada:

- Exhausto y exhaustivo ("que agota")
- Inherente, inherencia; adherente, adherencia, adhesivo, adhesión, coherente, coherencia, incoherente, incoherencia.

Si se trata de aprender palabras con *b* dentro de una misma familia léxica, podemos pensar, entre otras muchas, en las siguientes:

- Exuberante, exuberancia, ubérrimo, ubre ("idea de riqueza")
- Albor, alborada, albino, albiceleste, alba, enjalbegar ("idea de lo blanco")
- Bélico, beligerante, rebelde, rebelarse, rebeldía, belicoso, debelar ("idea de guerra")
- Grabar, grabación, grabadora, grabado ("idea de fijar")

Con la letra *v* podemos trabajar familias como éstas:

- Velo, revelar, revelación/vela, velamen, desvelar, duermevela, vigilia, vigilar, vigilancia
- Grave, gravedad, gravar, desgravar, gravoso, gravamen, gravitar, agravar ("idea de pesado")
- Vida, vivir, convidar, invitar, convivir, convivencia ("idea de vivir")
- Herbívoro, voraz, vorágine, carnívoro, omnívoro, voracidad, devorar ("idea de comer").

Con la letra *x* sirva como muestra la siguiente familia:

- Expectación, expectante, expectativa:

Con la letra *s* se pueden llamar la atención sobre la escritura de las palabras de las siguientes familias:

- Esplendor, espléndido, esplendoroso
- Espectador, espectáculo

• *Paronomasias*: hay que procurar que el alumno trabaje con palabras diferentes en su significado, pero muy parecidas fonéticamente, que es en lo que consiste la paronomasia. Veamos algunos ejemplos:

- Absorber/Absolver
- Afición/Afección
- Espiar/Expiar
- Adición/Adicción

- Inflación/Infracción
- Espirar/Expirar
- Rallar/Rayar
- Cohesión/Conexión
- Expectación/Espectador.

• *Homofonías*: es igualmente importante que el alumno trabaje palabras que se pronuncian igual pero que se escriben de forma diferente, que es en lo que consiste la homofonía. Veamos algunos ejemplos:

- Hecho/Echo
  Te echo mucho de menos por el hecho de no venir por aquí
  Una vez hecho eso, echo un poco de sal en la comida
- Deshecho/Desecho:
  He deshecho la tarta/Los desechos de la tarta
- Gira/Jira
- Ingenio (ingestión)/injerir (Injerencia)
- Basto/Vasto
  Juan es un poco basto
  Juan tiene unos vastos conocimientos
- Balido/Valido
- Acerbo (exacerbar)/Acervo
- grabar (grabación, etc.)/Gravar (gravamen, etc.)
- Haber/ A ver
  Va a haber que echar a ese chico de la casa
  Marta va a ver a su abuela
  Va a haber que echar una mano
  Va a ver cómo está su casa
- Halla/haya/aya
  Tal vez haya aquí quien sepa la palabra que se halla en el principio del poema
  La madera de haya no me gusta, pero al aya de mis niños le encanta
- Vaya/Valla
- Ahí/hay/ay
- Rebelarse (rebelión...)/revelar(se)(revelación...):
  Esa chica se reveló muy pronto como una gran actriz, pero tuvo que rebelarse contra su familia para que la dejaran serlo.

Además de estas estrategias, hay que tener en cuenta otras como la tradicional de escribir una palabra varias veces que antes se haya escrito mal. Es necesario que la repetición no resulte traumática para el alumno, que el número de veces que se repite la palabra sea pequeño, y se debe procurar que la letra que se debe

escribir bien (la *b,* la *v,* la *h,* la *x, etc.)* resalte de las demás con un color y tamaño diferentes.

Se puede completar la enseñanza de la ortografía de las letras con aspectos más o menos lúdicos como son las sopas de letras (por ejemplo, *v r o b i a* para "víbora", *b v u r e a* para "verbena", *d e s h c i u a b a i s* para *"desahuciabais"),* algún tipo de crucigrama, rellenado de casillas, etc.

Vaya por delante que yo no tengo mucha fe en la utilidad de las reglas ortográficas que aparecen en la mayoría de los manuales de ortografía y en libros de texto. Se trata de un número demasiado amplio de reglas, difíciles de memorizar y, lo que es peor, con un porcentaje alto de excepciones en la mayoría de ellas. Eso no quiere decir que alguna de esas reglas no sea aprovechable. Sin duda, una de las más útiles, pero apenas vista en los manuales y textos, es la regla de *c* y doble *cc*, y que se relaciona fuertemente con la estrategia de las familias léxicas ya comentadas.

Así, se escribirá doble cc en una palabra si en otra u otras de su misma familia hay ya una *c* (pronunciada [k]), a la que se añadiría la *c* de la terminación *–ción*. Ejemplos: adicto→adicción; coactivo→coacción; redactar→redacción; abstracto→abstracción; tractor y contractura→tracción, contracción, substracción, distracción...; actor→acción; reactor→reacción, etc. Y se escribirá una sola *c* si no hay palabras en la misma familia con otra *c* (sonido [k]). Ejemplos: *sujeción, relación, concreción, objeción, discreción, inflación...* Las excepciones a esta regla son una pocas palabras que no han generado derivados en español, pero que en latín sí tenían *c* (sonido [k]) en la raíz: (coctionem)→cocción; (confectionem)→confección(-ar); (frictionem)→ fricción(-ar); (mictionem)→ micción(-ar); (suctionem)→succión(-ar).

Para España, país con cuatro lenguas oficiales, es también muy útil emparejar palabras muy parecidas en las distintas lenguas pero con escritura distinta. Así, *aprobar* y *aprovar* (en catalán y valenciano); *cantaba* y *cantava* (en catalán y valenciano); *boda* y *voda* (en gallego); *esbelto* y *esvelto (*en gallego); *novela* y *nobela* (en vasco); *verde* y *berde* (en vasco), etc. Y en zonas de seseo y yeísmo es fundamental trabajar palabras con *c* y con *s*, con *ll* y *y* respectivamente.

Además de todo lo expuesto, es fundamental que el profesor que enseñe ortografía disponga de una lista de palabras que los alumnos escriban mal de forma reincidente; y es que cuando hemos enseñado esta parcela lingüística nos hemos percatado rápidamente de que hay un puñado de palabras (no muchas) que, por razones diversas, mucho alumnos, y también periodistas, escriben incorrectamente. Éstas son algunas:

- hincapié
- exuberante (-ancia)
- absorber/absolver
- haber /a ver
- transeúnte
- extranjero
- calló/cayó
- espontáneo
- expectante
- desahuciar
- enhiesto
- espléndido
- haya / halla
- ilación
- esfinge
- rayar/rallar
- exorbitante
- expectación
- iba
- echar (de menos)
- exhausto (-ivo)
- deshecho / desecho
- adverbio
- asfixia
- sílaba
- exento
- espectáculo.

En lo que a la *ortografía acentual* se refiere, es importante que el alumno se ejercite en la pronunciación tónica de la sílaba correspondiente en aquellas palabras que en el sistema presentan dos o tres posibilidades cristalizadas todas ellas en la norma. Ejemplos:

- celebre, célebre, celebré
- publico, público, publicó
- animo, ánimo, animó
- calculo, cálculo, calculó
- hinco, hincó
- sabia, sabía
- ultimo, último, ultimó, etc.

Y como hay alumnos que presentan dificultades para detectar la sílaba tónica de una palabra, este ejercicio se puede practicar también con palabras de dos o más sílabas, pero con solo una posibilidad cristalizada en la norma. Así, se percatarán de cómo, si se pronuncia mal una sílaba, la palabra en cuestión no existe.

Ejemplos: *ventana* frente a **véntana* o **ventaná*; *rápido* frente a **rapido* o **rapidó*, etc. Estos ejercicios, repito, solo deben practicarse con aquellos alumnos que den síntomas claros de dificultad en la apreciación de la sílaba tónica.

Para la acentuación, es también útil ponerle al alumno textos escritos sin tilde alguna en las palabras, invitándolos a leer lo que pone el texto y no lo que ellos creen que pone.

Asimismo, es eficaz emparejar enunciados cuyos contenidos son distintos en función de la presencia/ausencia de la tilde. Ejemplos:

- No tengo qué comer / No tengo que comer
- Sé qué comiste ayer / Sé que comiste ayer

- No sé nada en este momento / No se nada en este momento
- Ya verás cómo canta Juan / Ya verás como canta Juan
- Aun enfermo, logró llegar / Aún enfermo, logró llegar
- Me preocupa por qué no nos hacen caso / Me preocupa porque no nos hacen caso
- ¿A qué jugáis? / ¡A que jugáis?
- Tú, amigo, corre / Tu amigo corre
- Eso es para mí, amigo / Eso es para mi amigo
- Sé celebre / Se celebre
- La sabia / La sabía, etc.

Tras analizar esos ejemplos, se le invita al alumno a que cree otros semejantes; de esta forma, tomará conciencia de la importancia de la acentuación.

En cualquier caso, siempre es necesario adiestrar al alumno en el reconocimiento de los elementos tónicos, en la diferenciación de hiatos y diptongos; de pronombres, adverbios o determinativos interrogativos, de los correspondientes relativos y de la conjunción *que;* de los pronombres personales tónicos y los determinativos homófonos átonos, etc. A todo ello debe sumarse el conocimiento de las reglas generales de acentuación de palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Parece, pues, que el aprendizaje de la acentuación en español requiere en algunos casos de conocimientos previos de carácter fonético y/o gramatical. Mal puede ponerle tilde un alumno a la palabra *aéreo* si desconoce que en ella hay cuatro sílabas con dos hiatos (a-é-re-o), y que la tónica es la antepenúltima sílaba; de la misma manera, no sabrá por qué *héroe* lleva tilde (es esdrújula) y *heroico* no (es llana con diptongo), por qué la palabra *qué* se tilda en *Me dijo qué escribía* y no en *Me dijo que escribía.*

Al igual que ocurre con la ortografía de las letras, conviene que el profesor se percate de los errores más frecuentes de los alumnos en el campo acentual. En mi opinión, y a tenor de mi experiencia en la enseñanza de la ortografía a alumnos nativos y extranjeros, el mayor porcentaje de errores se comete con las siguientes palabras:

- Palabras agudas acabadas en *-áis*, *-éis* (*vengáis*, *vendréis*): el alumno tiende a considerarlas incorrectamente palabras llanas.
- Palabras llanas acabadas en *-ais, -eis* (*llamabais, ibais, dijeseis*): el alumno tiende a considerarlas palabras esdrújulas de forma incorrecta.
- Monosílabo *ti*: el alumno tiende incorrectamente a ponerle tilde, por analogía con las palabras de su mismo paradigma *mí* y *sí*.
- Palabras esdrújulas con una sílaba tónica formada con un diptongo decreciente *-au-*, *-eu-*. El alumno tiende a poner la tilde en el segundo compo-

nente del diptongo (*naútico, *hidraúlico, *farmaceútico, en vez de náutico, hidráulico, farmacéutico).

- La conjunción *que* o los relativos átonos en enunciados interrogativos o exclamativos: el alumno tiende a acentuarlos porque aparecen los enunciados entre signos de interrogación sin percatarse de que ni la conjunción *que* ni los adverbios relativos son interrogativos:
  *¿Qué me calle? Frente a: ¿Que me calle?
  *¿Dónde vais hay taxis? Frente a: ¿Donde vais hay taxis?
- Palabras llanas en singular acabadas en *–n*, cuyos plurales son esdrújulos: el alumno tiende a acentuarlas por contagio de sus plurales (**volúmen*, **exámen*, **cánon*, **dólmen*..., en vez de *volumen, examen, canon, dolmen).*
- El adverbio *aun* átono y el adverbio *aún* tónico: al alumno le cuesta diferenciar secuencias como *aun así* (=incluso así) de *aún así* (=todavía así).

Por tanto, son estos casos a los que habrá que prestar más atención y dedicarles más tiempo en las aulas.

Pero la parcela que encierra mayor dificultad ortográfica para la mayoría de los alumnos es, sin duda, la de la puntuación. Y es que para puntuar debidamente un texto hay que ser un buen lector y un buen recitador. Es fundamental familiarizarse con las inflexiones tonales (la ascendente, la descendente y la de suspensión) y tener, si es posible, ciertos conocimientos de sintaxis más o menos consistentes para poder encerrar *incisos*, *vocativos*, *circunstantes*, *tópicos gramaticales*, *oraciones adjetivas explicativas*, *aposiciones explicativas*, etc. No debemos perder de vista la íntima conexión entre puntuación y sintaxis. De hecho, las personas que tienen unos conocimientos sintácticos básicos pero sólidos, suelen puntuar con acierto. Por el contrario, sin el apoyo sintáctico, la puntuación puede resultar caótica hasta el punto de hacer el texto ininteligible. Las personas que rompen la linealidad sintáctica en sus escritos y cometen por ello frecuentes anacolutos dan muestras claras de ignorancia sobre aspectos de entonación y de sintaxis.

No obstante, resultan de gran utilidad algunas reglas de puntuación. Por experiencia personal puedo asegurar que la mayor dificultad a la hora de puntuar se da en la colocación de la coma, en la diferencia entre la coma, que exige inflexión tonal ascendente, y el punto y coma, que exige inflexión tonal descendente; entre el punto y coma y el punto, y entre el punto y coma y los dos puntos.

Considero una estrategia importante la de emparejar enunciados con puntuaciones distintas y, por tanto, con significados también distintos. He aquí algunos ejemplos:

- Eso no es para mí, hijo / Eso no es para mi hijo
- Mi primo estudia Filosofía; Lengua, Juan; Matemáticas, Pedro
- Hace un día precioso: iremos de excursión / Hace un día precisoso; iremos de excursión
- Juan está triste porque no vienen a verlo / Juan está triste, porque no vienen a verlo
- He aprobado para que te enteres / He aprobado, para que te enteres
- Me gustaría ir a tu casa aunque no tengo ganas / Me gustaría ir a tu casa, aunque no tengo ganas
- Mi equipo ha perdido, si no estoy equivocado / Mi equipo perderá si no juega bien
- Señor, muerto está; tarde vendremos / Señor muerto, esta tarde vendremos

Ante este tipo de enunciados el alumno debe tratar de averiguar qué diferencias semánticas y gramaticales existen como consecuencia de usar una puntuación u otra; además, se le invita a que construya otros enunciados semejantes.

Otra estrategia consiste en darle al alumno textos de cinco líneas más o menos sin ningún signo de puntuación, de forma que se vea obligado a poner los signos correspondientes para que el texto se cargue de sentido lógico. En una etapa posterior, este ejercicio se pude hacer con texto más largos.

Por último, suele dar buen resultado ofrecerle al alumno textos mal puntuados, inconexos, para que se percate de la importancia de una puntuación correcta y adecuada y poder así puntuarlos correctamente, siempre razonando el porqué de cada signo de puntuación.

En cualquier caso, es fundamental que los alumnos razonen siempre la colocación de los signos de puntuación; y es que la persona que presenta un texto puntuado de forma impecable suele tener, como decimos en España, "la cabeza muy bien amueblada", o sea, muestra rigor lógico.

## 3. Nuevas normas ortográficas

La RAE ha publicado en 1999 su última Ortografía. En ella hay algunas novedades que comentaremos después, pero sorprende que no se dedique una sola línea a la ortografía sintáctica. En efecto, nada dice de los usos de *porque, porqué, por que y por qué,* ni de *sino y si no*, ni de *conque, con qué y con que;* ni de *haber* y *a ver*, ni de *quienquiera y quien quiera*; ni de *comoquiera y como quiera*, etc. De haberlo hecho, hubiera advertido de un uso de *por que*, que no suelen tener en cuenta los manuales de estilo ni los textos de ortografía. Me refiero a los casos en que la preposición *por* va seguida de la conjunción *que* (no del relativo *que),* como en los textos siguientes:

- La gente se inclina por que nos preocupemos más de la seguridad
- Este texto se caracteriza por que adolece de incoherencia
- Ganar la Liga para por que ganemos en Barcelona
- Hay preocupación por que pueda extenderse a España el mal de las vacas locas.

Obsérvese que se trata de un uso de *por que* idéntico al de *con que*, con *que* como conjunción:

- Me conformo con que nos dejéis el coche.

Entre las novedades ortográficas de la Ortografía académica, tenemos:

a) La supresión de la tilde en palabras llanas compuestas de verbo más pronombre como en *dele, denos, seme, disponte, quejose,* etc. Antes, este tipo de palabras llevaban tilde porque, según la regla que hasta 1999 era válida, las palabras compuestas de verbo más pronombre llevarán tilde si la forma verbal la lleva por sí sola: dé+le→déle, etc. Esta regla ha desaparecido, y tales palabras pasan a ser tratadas como cualquier palabra llama acabada en vocal y, por tanto, sin tilde.

   La intención académica ha sido la de simplificar las reglas de acentuación. En efecto, era antieconómico mantener una regla para unas pocas palabras, dado que las del tipo *quejóse, quejéme,* etc. son hoy arcaicas. No obstante, con la regla anterior, se podrían distinguir pares como *conténte* (de *contenerse*) y *contente* (de *contentar*); *aténte* (de *atenerse) y atente* (de *atentar*), *deténte* (de *detenerse)* y *detente* (de *detentar)*, así como *sénos (*de *sé+nos*) y el sustantivo *senos*. Ahora hay que dejar que sea el contexto el que nos diga de qué palabras se trata, pues ninguna de ellas lleva tilde. Por otra parte, ver antes una palabra como *séme* con tilde era saber con total inmediatez que se trataba de un verbo; ahora, en una lectura rápida, tardamos más en percatarnos de la naturaleza verbal de formas como ésa, lo que puede dar lugar a vacilaciones en la lectura y a una demora en la comprensión del texto.

   La novedad académica no afecta a palabras como *reíme, caíme*, etc., pues en ellas hay que seguir marcando el hiato con la tilde.

b) La doble opción de poner o no tilde a palabras como g*uión/guion* con dos o una sílaba respectivamente, según se pronuncien como hiato o como diptongo, y con el elemento vocálico abierto en segundo lugar y tónico. Antes, estas palabras llevaban siempre tilde en la vocal abierta, pues se consideraba que eran bisílabas (con hiato) agudas acabadas en vocal, en -n o en -s. Ahora, sin duda

teniendo en cuenta la pronunciación del español de ciertas zonas americanas sobre todo en Centroamérica, se considera que son palabras monosilábicas y, que, por tanto, deben seguir la regla de los monosílabos: no se tildan. Sin embargo, como en España y otras zonas americanas se siguen pronunciando tales palabras como bisílabas, la RAE, en colaboración con las Academias americanas de la lengua, permite escribirlas con tilde si quien las pronuncia cree pronunciar un hiato. En resumen, la RAE permite ponerles tilde a estas palabras, tal y como se hacía antes, pero prefiere claramente las formas sin tilde. De hecho, cuando se habla del *guión* como signo de puntuación en la Ortografía académica, la palabra en cuestión aparece siempre sin tilde.

Esta novedad académica cubre también las palabras que con tres elementos vocálicos (el abierto en el medio y los cerrados en los márgenes) antes siempre se consideraban compuestas de dos sílabas, como *criais, crieis* (cri-áis, cri-éis), y ahora se pueden considerar como una sola sílaba, por tanto, como triptongos, es decir, como palabras monosilábicas. De ahí que la RAE también mantenga la doble opción de tilde para palabras de este tipo. Las palabras a las que afecta esta novedad son las siguientes:

guion/guión
prion/prión
pie (pretérito indefinido de "piar")/pié
piais/piáis
crie/crié
criais/criáis
fie/fié
fiais/fiáis
guie/guié
guiais/guiáis
lie/lié
liais/liáis
rio/rió
friais/friáis
cie/cié
ciais/ciáis
ion/ión
truhan/truhán
pio/pió
pieis/piéis
crio/crió
crieis/criéis
fio/fió
fieis/fiéis
guio/guió
guieis/guiéis
lio/lió
lieis/liéis
frio/frió
riais/riáis
cio/ció
cieis/ciéis
pion/pión ("que pía")
Sion/Sión

No deben confundirse las formas *píe, pío, críe, crío, fíe, fío, guíe, guío, líe, lío, río, frío*, que siempre llevan tilde para marcar el hiato, con las formas sin tilde del tipo *pie* (de "piar"), *pio, crie, crio*, etc., expuestas en la lista.

La realidad es que en España parece general la pronunciación de las palabras de la lista expuesta como bisílabas, por tanto como hiatos, por lo que un español

tenderá a tildarlas tal y como se hacía antes. En efecto, en España se distingue bien entre *pie* como sustantivo (monosílabo) y *pié* como forma verbal. Con la novedad académica, la secuencia *pie* podrá ser sustantivo o verbo, y solo el contexto aclarará la cuestión.

La RAE añade a la lista anterior las palabras *hui/huí* y *huis/huís*. Si estas palabras se acentúan, tal y como se hacía antes obligatoriamente, constituyen una excepción a la regla académica sobre las secuencias *iu* y *ui,* que deben considerarse diptongos a los efectos de acentuación aunque se pronuncien como hiatos. Así, *constituido, jesuita, altruista* no llevan tilde nunca. Según esto, *hui y huis* tampoco debieran llevarla, por tratarse, según la regla citada, de monosílabos. No obstante, la RAE, con algo de incoherencia, permite acentuarlas por considerar que también (y yo diría, sobre todo) se pronuncian como bisílabas, o sea, como hiato. La incoherencia está en que una palabra como *constituida* no lleva tilde aunque en ella *u-i* se pronuncie como hiato, y, sin embargo, *huí y huís* pueden llevar la tilde (es opcional).

c) La supresión de la tilde en las palabras *chiita y chiismo*. Estas palabras aparecían con tilde (*chiíta y chiísmo)* todavía en el DRAE de 1992, sin duda porque se quería marcar con tilde el hiato de esas palabras. Con buen criterio la RAE ha eliminado esa tilde en su Ortografía de 1999 por entender que solo se marcan con tilde los hiatos que podrían confundirse con diptongos (*creí-mos* frente a un posible **creimos*; *venía* frente a *venia*; *baúl* frente a un posible **baul*, etc); como las secuencias *ii* y *uu* nunca pueden formar diptongo en español, la tilde de *chiita* y *chiismo* era innecesaria. Pues bien, aunque la RAE no lo dice, habrá que concluir que palabras con la misma configuración gráfica tampoco deben tildarse, a pesar de que lo normal era y sigue siendo verlas con tilde. Nos referimos a formas como *Rociito, tiito(-a), friito, priista y priismo (*derivados de las siglas del PRI mexicano), *liito*, etc.

d) La supresión de la tilde en la palabra *solo* cuando es adverbio. Antes de la aparición de la Ortografía académica de 1999, lo que regía respecto de la palabra *solo* era que cuando esta palabra funcionada como adjetivo nunca se tildaba, y cuando funcionaba como adverbio, esto es, cuando era equivalente a "solamente" se podía tildar o no; es decir, la tilde era opcional, pero obligatoria en casos de ambigüedad. Sin embargo, lo que se venía haciendo con regularidad en libros y periódicos era no acentuar el adjetivo y acentuar siempre el adverbio, ya que antes de las normas ortográficas de 1959, lo normativo era esto.

Pues bien, en la Ortografía de 1999 se dice que la palabra *solo*, sea adjetivo o sea adverbio, no se tilda nunca. Pero se dice que se tilde si quien escribe percibe riesgo de ambigüedad. Es decir, que podríamos acentuar *solo* en casos como los siguientes porque percibimos ambigüedad:

- Yo sólo (=solamente) comí una chuleta (frente a: Yo solo (=sin compañía) comí una chuleta)
- Tú sólo (=solamente) hiciste la comida (frente a: Tú solo (=sin ayuda) hiciste la comida

Esta novedad académica no nos parece acertada por dos razones:

1. Es poco normativo dejar a la percepción del que escribe la posibilidad de saber si hay ambigüedad o no, y, en consecuencia, poner o no la tilde. Y es que la ambigüedad no es subjetiva: o existe o no existe; además, quien corre el riesgo de una interpretación inadecuada del texto es el lector, no el que escribe, que siempre sabe lo que quiere decir. De modo que quien escribe puede no percibir ambigüedad, a pesar de que objetivamente exista. Si algo debe estar alejado de la subjetividad es la norma.
2. La implantación de la tilde en el adverbio *solo* era algo asumido por todos, de forma que era ya mecánico poner la tilde. La equivalencia entre *solo* (adverbio) y *solamente* era percibida por cualquiera. Por tanto, hubiera sido más práctico haber seguido con la regla que regía antes de 1999 e, incluso, antes de las normas ortográficas de 1959: no poner tilde en el adjetivo *solo* y ponerla siempre en el adverbio.

En cualquier caso, si lo que la RAE pretendía con la novedad mencionada era simplificar una regla de acentuación (la palabra *solo* siempre es llana acabada en vocal, al margen de su valor gramatical), podía haberse ahorrado lo de la "percepción de ambigüedad por parte de quien escribe", ya que es mucho pedirle a un escritor que esté al acecho de posibles ambigüedades. Por otra parte, la novedad ortográfica no se aplicó a los demostrativos (adjetivos y pronombres), ya que la regla de su acentuación no ha variado: los demostrativos adjetivos no se tildan; los demostrativos pronombres pueden tildarse o no; solo es obligatoria la tilde en casos de ambigüedad. Con esta regla, si se acentúa siempre un demostrativo pronombre (nunca las formas neutras *esto, eso y aquello*), se evita que quien escribe esté pendiente de si hay o no ambigüedad, cuestión no fácil para muchos escritores. Sorprende, pues, que no se le haya dado a la palabra *solo* el mismo tratamiento acentual que a los demostrativos, o viceversa.

e) La reducción de la forma prefijal *post-* a *pos-*. Uno de los aciertos académicos más claros en su Ortografía de 1999 es el de aconsejar que el prefijo *post-* se reduzca siempre a *pos-*. Nos parece un acierto porque hasta entonces, en el DRAE de 1992, aparecían palabras con *post-* y *pos-* sin criterio alguno. De esta forma, sabemos ya que no se incurre en falta de ortografía si siempre escribimos las palabras con la forma *pos-* de prefijo: *posparto, poselectoral, posguerra, posmeridiano,* etc.

Sin embargo, la regla podría haber sido otra, más acorde con la realidad fónica del español: haber dejado la forma *pos-* para los casos en que las palabras a las que se adhiere empezaran por consonante (*posguerra, posparto, posventa...)* y emplear la forma *post-* para las palabras que comenzaran por vocal (*postelectoral, postindustrial, postoperatorio...).* Esta regla se hubiera justificado por el hecho de que la *–t* del prefijo no se pronuncia ante consonante, pero sí ante vocal.

Lo que la RAE no dice, y debiera haber dicho, es que si la palabra a la que se adhiere el prefijo empieza por *s-*, es obligada la forma *post*, pues no puede haber en español dos *ss* seguidas: *postsocialismo* (no **possocialismo*; *postsindical*, no **possindical*, etc.

Y a propósito de prefijos, se echan de menos en la Ortografía normas sobre la adhesión de los prefijos a la raíz. Es sabido que los prefijos se adhieren directamente a la raíz, formado una sola palabra prefijada (*antiincendios, multidisciplinar, extradeportivo, vicerrector,* etc.); sin embargo hay dos excepciones: el prefijo *ex* delante de sustantivos se escribe con autonomía gráfica (*ex marido, ex ministro, ex alto cargo, ex guardiacivil, ex URSS...)*, sin duda por su valor de adjetivo, sinónimo de "antiguo-a", al igual que *pro* cuando mantiene aún su valor preposicional, como en *Asociación pro Academia; Manifestación pro derechos humanos*, etc. En cualquier caso, se debe evitar poner guión entre el prefijo y la raíz (**vice-rrector, *anti-disturbios, *multi-uso*...); solo se pondrá el guión cuando la raíz deba empezar con letra mayúscula: *anti-OTAN, anti-Europa,* etc.

En cuanto al componente prefijal *pseudo-*, la RAE en su Diccionario de 2001 prefiere en todos los casos la forma sin *p-;* de hecho, aunque no proscribe la forma con *p*, no aparece ninguna palabra en el Diccionario académico con la forma *pseudo-*, ni siquiera como remisión a las mismas palabras con *seudo-*. Por tanto, se aconseja escribir siempre *seudónimo, seudópodo, seudohermafrodita, seudología, seudocultura,* etc.

f) Y como novedad importante en el terreno de la puntuación, la RAE por primera vez llama a los tradicionales signos de admiración *signos de exclamación.* Nos parece mucho más acertada esta denominación, pues tales signos no se emplean solo en enunciados en que se expresa admiración; también en otros en que se expresa enfado, angustia, rechazo...

## 4. Comentario

Como se ha podido ver, las novedades académicas en la Ortografía de 1999 son muy pocas, y algunas discutibles. Nos parece bien esta cautela por parte de la RAE, pues, como ya se dijo al principio, no conviene correr aventuras en el terreno ortográfico, que pudieran

desvirtuar nuestra lengua; las reformas hay que hacerlas paulatinamente y de forma muy reflexiva. La frivolidad en este terreno podría ser enormemente contraproducente.

A pesar de ello, echamos de menos la aclaración de algunas cuestiones que la RAE nunca ha tratado. Por ejemplo, ¿hay que poner tilde a las formas *quien* y *cuál* cuando presentan valor indefinido aunque sean tónicos?:

- Hay que saber quién es *quien/quién* (=cada uno)
- Hay que saber cuál es *cual/cuál* (=cada cosa o cada uno)
- Yo no soy *quién* (=nadie) para hacer eso.

¿Debemos tildar la palabra *como* cuando hace de conjunción completiva porque tiende a pronunciarse tónica, o se debe tildar para diferenciarla así del adverbio interrogativo?:

- Ya verás *como* se pone a llorar

En nuestra opinión, es preferible no tildar el *como* conjuntivo, pues así podremos diferenciar enunciados como:

- Ya verás cómo (=de qué manera) canta Juan
- Ya verás como canta Juan (=que Juan canta)

Y aparece preferible acentuar los indefinidos *quién(es)* y *cuál(es)* porque mantienen rasgos de interrogativos.

Tampoco se manifiesta la RAE sobre los adverbios y pronombres relativo-interrogativos que aparecen encabezando oraciones de infinitivo tras los verbos *haber* y *tener*. La duda surge por el hecho de que tienden a pronunciarse átonos en ocasiones, y porque las oraciones de infinitivo no son interrogativas indirectas claras (no se sustituyen por pronombres):

- No tiene donde/dónde caerse muerto
- No hay donde/dónde poder ir
- No tengo como/cómo salir de aquí
- No hay como/cómo salir de aquí
- No tenemos a quien/a quién acudir

En nuestra opinión, es preferible acentuar tales adverbios y pronombres en estas construcciones, pues, entre otras cosas, podemos diferenciar enunciados como:

- No tengo qué comer
- No tengo que comer.

Sin embargo, si la oración subordinada no aparece en infinitivo, el pronombre o adverbio que lo encabeza son totalmente átonos y nada tienen de interrogativos, por lo que se escribirán siempre sin tilde:

- No tengo quien me ayude (*...quién me ayude)
- No hay donde podamos guarecernos (*...dónde podamos...)

Por otra parte, la RAE no se ha atrevido a hacer con los prefijos *trans- y tras-* algo parecido a lo que hizo con *post- y pos,* de forma que para saber cuándo hay que usar una forma u otra es imprescindible ir al diccionario. Una buena solución hubiera sido aconsejar siempre la forma *tras-* cuando significara "al otro lado, más allá", y que fuera obligatoria cuando se tratara del sufijo que significa "detrás" (*trastienda, trasluz, etc.).*

Y a propósito de la secuencias vocálicas *ui* e *iu*, la RAE dice que se consideran diptongos a los efectos de acentuación, pero no añade algo que nos parece fundamental: "siempre que el elemento tónico sea el segundo"; porque si el elemento tónico es el primero, la tilde parece necesaria. Así, si una palabra como *tui* se pronuncia [tú-i], habrá que señalarlo con la tilde; y si *teniu* se pronuncia [te-ní-u], habrá que hacer lo mismo. De otra manera, nunca sabremos si esa palabra se pronuncia [*téniu*] o [*teníu*]. Incluso, si no atenemos a lo que nosotros hemos añadido, una palabra como *jesuita* podría pronunciarse [*xesuíta* o *xesúita*] y *diurno* podría pronunciarse [*diurno* o *diúrno*]; y una palabra como *multiuso* podría pronunciarse [*multiúso* o *multiuso*]. De hecho, la RAE registra la palabra *mildiu (*al lado de *mildiú y mildéu*), y no sabemos si su pronunciación es la de [míldju] o la de [mildíu], ya que, como dijimos, la RAE dice que *-iu-* (también *-ui-*) se consideran siempre diptongos a los efectos de acentuación.

Leonardo Gómez Torrego
*Centro Superior de Investigaciones Científicas / Madrid (España)*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 147-152. ISSN 1678-0981

# El análisis discursivo de *Casa Tomada* de Julio Cortázar

Mariluci Guberman

Esta investigación se detiene esencialmente en el texto literario *Casa Tomada* del escritor argentino Julio Cortázar, que a través de la elaboración de su lenguaje y la preocupación por las causas políticas y sociales se ha convertido en una de las figuras más importantes de la literatura hispanoamericana.

Primeramente, partiré del *tema* del cuento que contiene una serie de *núcleos proposicionales*. Estos son, según López Morales, el elemento de entrada (*input*) de las *macro-reglas de comprensión del discurso*, propuestas por Van Dijk (1980).

Se plantea con este trabajo aplicar esas *macro-reglas*, desarrolladas por el investigador y profesor Humberto López Morales dentro de un *modelo integral* de la composición del discurso. Las *macro-reglas* son las encargadas de efectuar procesos de discriminación, jerarquización y ordenamiento de los *núcleos proposicionales*. Esta fase es responsable por la *coherencia*, "elemento textual que corresponde a la estructura interna del discurso" (López Morales, 1991:120). Además de estas *macro-reglas*, según Van Dijk (1995), "hay que introducir el *conocimiento*, elemento que faltaba en la gramática del texto". Como "los usuarios del lenguaje no construyen meramente una representación (semántica) del texto en su memoria episódica, sino también una representación del hecho o situación de la que trata el texto", para entenderlo "se necesita presuponer una vasta cantidad de conocimiento sociocultural del 'mundo' ". En relación con lo que se acaba de afirmar y teniendo conocimiento de que se trata de un cuento sobremanera subjetivo, complejo y poético, he creado estrategias para el análisis discursivo de *Casa Tomada*. Estas estrategias, apoya-

das también en las concepciones de Ducrot, me llevaron a elegir los *operadores* de la *argumentación* en el texto de Cortázar. Estos operadores abordan principalmente la argumentatividad inherente a determinados enunciados de acuerdo con los niveles semántico, léxico y morfosintáctico, que ejercen determinadas funciones en el cuento y nos permiten definir el *texto integral* de Cortázar. Quiero resaltar que no se trata de un modelo de lectura o de escritura, [1] sino de dispositivos dinámicos que no sólo permiten el análisis del cuento, sino también la producción de otros textos a partir de una serie de etapas anteriores a la conversión del producto en discurso. [2]

## El tema

El título *Casa Tomada* plasma la ocupación que puede ocurrir en una casa por medio de una situación fantástica. El tema de la ocupación aborda, en este cuento, desde la descripción de la casa —y luego la primera invasión en la residencia de dos hermanos— hasta la expulsión de ellos.

La descripción de la casa es una invitación a la entrada del *lector copartícipe* en la acepción de Cortázar. Esta descripción señala la división de la casa por una puerta de roble, la que tiene a nivel connotativo una importancia fundamental, ya que simboliza, en el cuento, la resistencia no sólo a la invasión de la casa, sino también del texto. Lo que significa la invasión del texto por parte del lector y a la vez el acercamiento entre ellos, texto y lector.

Esta narrativa breve revela el carácter autocrítico de la obra de Julio Cortázar y la participación del lector tan pregonada en su ensayo *Algunos aspectos del cuento.*

## Primera Etapa

A fin de alcanzar el objetivo propuesto, he partido no sólo del sentido del cuento, sino también de las principales categorías funcionales presentes en la producción de *Casa Tomada*, buscando el valor de estas categorías de mayor frecuencia. De esta forma, he señalado los niveles semántico, léxico y morfosintáctico de las categorías y he intentado aclarar cómo contribuyen ellas al desarrollo de la argumentación en el cuento.

Para indicar la fuerza argumentativa del discurso y el sentido que él ensancha, se necesita de ciertos mecanismos operacionales, nombrados *marcas lingüísticas de la enunciación o de la argumentación* (Koch, 1998:29). En *Casa Tomada* he conseguido seleccionar esas marcas, y el resultado fue el siguiente: diez *marcadores de presuposición* —

---

[1] Según Ducrot (1998:267): "On verra, par là, que la notion de présupposition, bien que nous n'ayons pas pu donner un critère positif, une condition suffisante, pour son application, n'est pas aussi accomodante qu'elle pourrait paraître, et qu'elle est capable de refuser certains emplois, même si, au premier abord, ils paraissent aller de soi."

[2] Según López Morales (1991:119): "Hoy se dispone de varios modelos dinámicos que ven la producción de un texto como el tránsito por una serie de etapas antes de que el producto se convierta en discurso."

que son las marcas introductorias de presupuestos—, dieciséis *indicadores de actitud* —que expresan el estado psicológico o la actitud del sujeto del discurso—, siete *índices de modalidad* —herramienta empleada en la construcción del sentido del discurso y la marca del modo por el cual algo es dicho— y, por fin, cincuenta y ocho *índices de polifonía* —formas lingüísticas que señalan la presencia de voces en un mismo texto.

## Segunda Etapa

En los cinco primeros párrafos de *Casa Tomada*, a través de los operadores argumentativos, verificados a partir del nivel semántico y las marcas lingüísticas, se percibe que el discurso es narrativo y se presenta en primera persona por la voz de un narrador. Se verifica en estos párrafos mayor frecuencia del operador "*y*", que tiene función de suma/adición en los enunciados en los que está presente. La función del operador "*y*" logra en su coordinación el sentido de adición, sumando argumentos que plasman, en el texto de Julio Cortázar, una situación descriptiva —dos hermanos y su casa— y, a la vez, argumentativa, ya que el hermano agrega datos de su vida y su hermana Irene, explicando y justificando ciertos hábitos suyos. Así, los cuatro primeros párrafos forman núcleos *descriptivos* y *argumentativos.* La suma de elementos descriptivos, principalmente en el quinto párrafo, cuando el narrador se detiene en el espacio físico de la casa, forma un núcleo proposicional, que se puede nombrar como *núcleo descriptivo.* Hasta entonces, se configura la primera parte del cuento. La segunda comienza después de la descripción de la casa y del sonido que se oye de la conversación de los invasores.

Desde el inicio de *Casa Tomada* se perciben dos niveles: uno explícito y otro implícito. [3] El nivel explícito, que forma parte de la presuposición lingüística, se refiere al campo semántico de la CASA. El nivel implícito, que se compone de elementos subentendidos, trata del campo semántico del TEXTO.

En el desarrollo del cuento, a nivel explícito, se encuentran referenciales que cualifican al hermano narrador como un *partícipe* en la tejedura de Irene: "Los sábados iba yo al centro a comprarle [a Irene] lana". Y a la vez un *observador* del acto de tejer de su hermana: "era gracioso ver en la canastilla el montón de lana encrespada". La pasividad y observación en la lectura son rasgos del *lector del ocio* que se opone al *lector copartícipe*, acepciones empleadas por Cortázar en su ensayo *Algunos aspectos del cuento*. En el nivel implícito, es decir, connotativo, se puede considerar al hermano narrador como un *lector del ocio*, que intenta impedir la entrada inicial de *lectores copartícipes*: "Me tiré contra la puerta". Ya a la entrada final de los invasores, a nivel explícito, solamente el hermano narrador resiste: "Cerré de un golpe la cancel [...] y salimos así a la calle", lo que denota la salida de los hermanos de la casa. Dejar la casa simboliza a nivel implícito, connotativo, cerrar el libro y abandonar el texto.

---

[3] Ya en 1892, G. Frege, en su artículo "Sentido y referencia", según Ducrot (1998:27), señalaba respecto a la noción de presuposición que "il n'emploie cette notion que lorsqu'il a besoin [...] de déclarer un certain contenu extérieur à la signification véritable de l'énoncé, et relatif seulement aux conditions d'énonciation.".

En la segunda parte de *Casa Tomada*, a partir de los cinco párrafos iniciales, surgen otras voces en el cuento además de la del narrador. La voz de Irene, por ejemplo, se caracteriza por la pasividad frente a lo que expresa su hermano, visto que ella "se pasaba el resto del día tejiendo". Irene, al contrario de su hermano, no resiste a la invasión: "dejó caer el tejido y miró [al hermano] con sus graves ojos cansados". Lo que significa, a nivel connotativo, que ella interrumpe por un rato el acto de escribir; después vuelve a escribir, en el momento en que se acostumbra a vivir al otro lado de la casa. Con la segunda invasión abandona la escritura definitivamente, cuando suelta "el tejido sin mirarlo".

La polifonía en el discurso de *Casa Tomada* se manifiesta por medio de cuatro voces: la del hermano narrador, la de Irene, la de los dos hermanos y la de los invasores. Se pueden elegir algunos *índices de polifonía*, como:

1. las marcas de primera persona que son empleadas por el narrador:
   *Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia.*

2. las marcas de primera o segunda persona que señalan la voz del hermano en sentido directo, o sea, en diálogo:
   *—Tuve que cerrar la puerta del pasillo.*
   *—¿Tuviste tiempo de traer alguna cosa?*

3. las marcas de segunda persona que marcan la voz de Irene dirigiéndose al hermano: *—¿Estás seguro?*

4. las marcas de tercera persona, que son empleadas por el hermano e Irene, y se refieren a los invasores, introduciendo el conflicto inicial y final:
   *— [...] Han tomado la parte del fondo.* [HERMANO]
   — Han tomado esta parte —dijo Irene.

5. también se percibe, a la vez, las voces de los dos hermanos, cuando no encuentran, en *algún cajón de las cómodas*, lo que habían perdido *al otro lado de la casa*:
   —No está aquí.

6. *los ruidos* y *el susurro* que escuchaban los hermanos indican la presencia de las voces de los invasores, trasmitidas siempre por el narrador:
   *El sonido venía impreciso y sordo,* [...] *un ahogado susurro de conversación. Nos quedamos escuchando los ruidos,* [...].

De los cincuenta y ocho *índices de polifonía*, en *Casa Tomada*, cuarenta y siete señalan la voz del narrador; dos, del hermano en sentido directo; cinco, de Irene; uno, de los dos hermanos y tres, de los invasores en sentido indirecto. Se verifica con frecuencia la voz del narrador en oposición a la de Irene, que se ponía aparte, ya que estaba siempre

ocupada en tejer. Así el hermano narrador, como *lector del ocio*, suele ser un buen observador y, por esto, su discurso es más constante.

En *Casa Tomada* surgen dos tipos de conflictos: uno inicial y otro final. El inicial plasma la invasión parcial de la casa. El operador "*cuando*" es el marcador de presuposición del conflicto inicial: "Fui por el pasillo [...] cuando escuché algo [...]". Es una invasión de voces imprecisas, a las que el hermano narrador resiste. Esta imprecisión de voces, en el conflicto inicial, además del sentido que expresa, está señalada por el operador "*o*", que tiene función alternativa: "El sonido venía impreciso y sordo, como un volcarse de silla sobre la alfombra "*o*" un ahogado susurro de conversación. También lo oí, al mismo tiempo "*o*" un segundo después, en el fondo del pasillo [...] ".

El conflicto final ocurre cuando el hermano va a la cocina: "oí ruido en la cocina; "*tal vez*" en la cocina "*o tal vez*" en el baño [...]". Aquí el operador "*tal vez*" ejerce su función de duda, ratificando la imprecisión de los sonidos o voces, y señalando la inseguridad y el miedo del hermano. Tanto el operador "*o*" cuanto "*tal vez*" son *indicadores de actitud* del sujeto del discurso.

Quiero resaltar la presencia de otros *marcadores de presuposición*, que en sus significados van introduciendo a los presupuestos, como por ejemplo el de probabilidad: "A veces llegamos a creer que era ella [la casa] la que no nos dejó casarnos". También revela el término de la acción: "Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía [...]". Ya el hermano narrador con su afirmación categórica de que "[...] es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, [...]" señala el reto de la narrativa, pues no le interesa hablar de sí propio. También la voz del narrador al acordarse de la distribución de la casa ratifica su interés por la descripción de ella.

En relación a los *índices de modalidad* presentes en *Casa Tomada*, se destaca la forma imperativa con la que Irene se dirige al hermano, llamando la atención de él para el acto de tejer: "—Fíjate este punto que se me ha ocurrido". Irene convoca no sólo a su hermano, sino también al *lector del ocio* para que se transforme en un *lector copartícipe* que haga caso del texto. O el modo interrogativo con el que Irene se manifiesta: "—¿Estás seguro?" De hecho algunas afirmaciones suelen ser *índices de modalidad*, como por ejemplo: "[...] tendremos que vivir en este lado" (a través de la voz de Irene) o "—No está aquí" (por la modalidad del discurso de los dos hermanos).

Además de todas estas *marcas lingüísticas de la enunciación* que he señalado, hay otras muy significativas que por falta de espacio no he podido abordar, como los operadores *también, entonces, ya, ahora...*

## Conclusiones

Según lo expuesto, se puede percibir que las categorías funcionales del enunciado, además de los niveles semántico y léxico contribuyen a la atribución de proposiciones a diferentes partes del texto, induciendo el investigador a una división del cuento en *núcleos proposicionales.*

El *modelo integral* de López Morales, cuyos procesos de *jerarquización* y *ordenamiento* de los *núcleos proposicionales* han servido de base para la realización de este trabajo, ha sido adaptado al texto literario del escritor argentino, suscitando la división del cuento en cinco núcleos: *descriptivo, argumentativo, conflictivo inicial, conflictivo final* y *apertura.*

También se concluye que los niveles explícito e implícito de *Casa Tomada* están relacionados, puesto que al final el narrador revela que *la casa* está *tomada*. Así pues, a través del análisis del discurso, se verifica que Julio Cortázar, en un cuento aparentemente sencillo, logra reflexionar sobre la relación texto y lector y a la vez critica el propio texto, ya que al *lector del ocio* se contraponen los *lector*es *copartícipes*, es decir, los invasores de la casa, del cuento.

## Bibliografía

Ducrot, Oswald, 1998, *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique,* Paris: Hermann Éditeurs des Sciences et des Arts.

Guberman, Mariluci, 2001, A produção do texto literario*, Revista SIGNUM - Estudos da Linguagem,* Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Kleiman, Angela*,* 1999, *Texto e leitor,* 6ª ed., Campinas: Pontes.

Koch, Ingedore Villaça, 1998, *A inter-ação pela linguagem,* São Paulo: Contexto.

——, 2000, *O texto e a construção dos sentidos,* 3ª ed., São Paulo: Contexto.

López Morales, Humberto, 1991, Producción de textos escritos: el modelo integral, *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Colección Biblioteca Pedagógica, Madrid: CEMIP, pp.119-133.

Moita Lopes, Luis Paulo da, 2000, *Oficina de Lingüística Aplicada,* 2ª ed., Campinas: Mercado de Letras.

Van Dijk, Teun A, 1980, *Estructuras y funciones del discurso,* México: Siglo XXI.

——, 1995, De la gramática del texto al análisis crítico del discurso, *BELIAR: Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*, Año 2, nº 6, mayo.

——, 2000, *Cognição, discurso e interação,* 3ª ed., São Paulo: Contexto.

——, y Kintsch, W, 1983, *Strategies of discurse comprensión*, Nueva York: Academic Press, 1983.

Vogt, Carlos, 1980, *Linguagem, Pragmática, Ideología,* São Paulo: Hucitec; Funcamp.

*VOX. Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Dirección Manuel Álvar Ezquerra. Coordinación Francisco Moreno Fernández y Pedro Benítez Pérez. Universidad de Alcalá de Henares, 1997.

Mariluci Guberman
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 153-156. ISSN 1678-0981

# Valoraciones subjetivas de los aprendices de español ante las semejanzas del portugués y el español

Sonia Izquierdo Merinero

En nuestras clases de español como lengua extranjera nos hemos encontrado con reacciones de estudiantes de diferentes lenguas maternas ante la semejanza de una forma del español con su LM u otras lenguas conocidas.

En el caso de alumnos lusohablantes esta reacción es más frecuente por la semejanza tipológica del portugués y del español.

Entre las reacciones de los estudiantes podríamos resalar algunas como:

- Asombro: ante la semejanza, igualdad, similitud
- Desconfianza: de su competencia
- Desilusión, decepción: expectativa de algo diferente
- "Ley de Murphy": siempre es la forma que se cree equivocada
- Análisis lógico: de la LE, no de la LM.

Estas valoraciones de los estudiantes nos llegaban a través de dos vías: la primera era la exposición explícita por parte de los estudiantes de su sorpresa ante una lengua que creían diferente. El otro, y tal vez más interesante desde el punto de vista de investigación, a través de la elección de formas inusitadas, ya sea por el nivel de conocimiento de lengua de los estudiantes sea por el uso del término en la LO. Es decir, los estudiantes utilizaban formas, a veces incorrectas aunque no necesariamente, huyendo del término parecido o igual al existente en su LM. Estas formas inusitadas son de diferente naturaleza dependiendo del canal por el que se estén comunicando: cuando la comunicación es escrita, el hecho de tener acceso a diccionarios y otros materiales de apoyo hace que las formas

escogidas no sean siempre incorrectas desde el punto de visto prescriptivo sino desde el descriptivo. En la expresión escrita es donde se suelen encontrar más errores de adecuación y registro. Por otro lado, es en la expresión oral donde la elección de la forma suele ser incorrecta, posiblemente, por la falta de confianza en su intuición lingüística y apego a la idea de cómo *tiene* que ser esa lengua.

Esta elección de formas no esperadas es lo que se llama *homiofobia.* Homiofobia es el miedo a la similitud

> Describe la sensación que a veces albergan los aprendices de una segunda lengua de que, en determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas, léxicas, de cualquier tipo), la L1 y la L2 deben ser diferentes la una de la otra[1].

Siguiendo este concepto, que vino dar forma a las impresiones que hemos enunciado anteriormente, surgió la hipótesis de que "*los aprendices lusohablantes de español en función de la homiofobia, harían uso de una serie de estrategias recurrentes*". La relevancia de la verificación de esta hipótesis para la didáctica del español como lengua extranjera es grande, ya que constituiría una vía a tener en cuenta en nuestra programación, y por tanto la inclusión en ésta de nuevos conceptos de adquisición de lenguas extranjeras, psicolingüística y prejuicios lingüísticos. Para verificar dicha hipótesis se confeccionó una encuesta[2].

La encuesta tiene como objeto la recolección de las valoraciones de lusohablantes aprendices de español sobre esta lengua, y la existencia o no de la homiofobia. Para sistematizar la recogida de estas reacciones elaboramos un cuestionario con dos partes diferenciadas. En la primera de ellas, los aprendices de español tenían que desarrollar teóricamente, de una manera explícita, sus opiniones respecto a las semejanzas entre el español y su lengua materna. En la segunda parte del cuestionario tenían que realizar tres breves ejercicios que consistían en *elegir la opción correcta* en un texto, *enumerar todos los usos del verbo "romper"* en un tiempo limitado, y *encontrar la palabra exacta* a una definición dada. Con estas dos partes quisimos comprobar tanto la opinión consciente como la inconsciente de estos estudiantes, y la relación entre ambas.

Este cuestionario se aplicó a alumnos lusohablantes con un cocimiento de nivel superior del español.

Partiendo del artículo de Kellerman (2000) la estrategia más frecuente, provocada por la homoiofobia es la de la "*evitación*". Los aprendices evitan ciertas formas como resultado de la "*dificultad experimentada*", saben dónde tienen problemas con esa lengua y evitan las formas en las que ya se han equivocado otras veces.

---

[1] Kellerman, E., 2000: *"*Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas*"*, en C. Muñoz (coord.), *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel, pp. 21-22.

[2] Para la confección de las entrevistas hemos consultado Ander-Egg, E., 1995: *Técnicas de investigación social*, Lumen, Buenos Aires.

El otro motivo principal de la evitación es la "*dificultad supuesta*", es decir, creen saber dónde están las principales dificultades de la lengua que están aprendiendo, en este caso las dificultades del español, y evitan esas posibles dificultades. Aquí entramos en el terreno de los prejuicios lingüísticos *(lenguas más fáciles que otras, parecidas a*), la opinión social y general sobre una lengua (*en español, para los brasileños, la dificultad está en la pronunciación de ciertos fonemas en la diptongación y en los falsos amigos*) y la inseguridad de los juicios de valor en una lengua no materna (*en nuestra LM podemos decir lo que nos suena bien o mal sin tener la absoluta seguridad de que sea o que se use así*).

La aplicación de este estudio para las clases de español como lengua extranjera puede ser variada, pero queremos concretar y resaltar el interés que tiene el trabajo con tres aspectos diferentes, aunque cohesionados entre sí por estar enfocados a la reflexión del estudiante sobre el proceso de aprendizaje y su implicación en el mismo. En primer lugar el trabajo con la *"reflexión sobre los conceptos de facilidad"* (un concepto de aprendizaje, sujetivo, diferente en cada caso) y *"similitud"* (un concepto de lingüística, independiente de la subjetividad y los hablantes/aprendices de esa lengua), y las relaciones derivadas de ese supuesto binomio. En segundo lugar, llamar la atención sobre el trabajo con las *"ideas generalizadas sobre las lenguas"*, la reducción de una lengua a un conjunto de reglas estancas y estáticas donde el uso y las variantes no son relevantes (en el caso del español, desde ser una lengua idéntica pero con diferente pronunciación hasta lengua tramposa). En el caso de aprendices lusohablantes este trabajo cobra un matiz especial por la creencia extendida de la existencia del llamado *portuñol*. Y por último, resaltar el interés que tiene el trabajo con la *"legitimación de la intuición en la LE"* (concepto que surge con el de *interlengua*) e incluso potenciar esta intuición como una herramienta más de aprendizaje.

Con esta presentación hemos querido también resaltar la importancia que tiene, por un lado, la *"figura del profesor"*, no como centro de la clase y mucho menos del proceso de aprendizaje, sino como observador e investigador. Comenzábamos explicando los orígenes de estas reflexiones, y aludíamos a las impresiones y sensaciones que como profesores teníamos a partir lo que algunos estudiantes nos decían respecto a sus expectativas sobre el español. Como tales tenemos que ser capaces de sistematizar esas *impresiones* de una manera teórica y seria. Por ello, la formación continua y el reciclaje, unidos a la experiencia, son los únicos avales de nuestras afirmaciones como profesionales de la enseñaza. Por otro lado, hemos querido también evidenciar la *"importancia que tienen los aspectos psico y sociolingüísticos"* en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## Bibliografía

Ander-Egg, E, 1995, *Técnicas de investigación social*, Lumen, Buenos Aires.

Baralo, M, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/ Libros.

Kellerman, E, 2000, "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas", en C. Muñoz (coord.), *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel, pp. 21-22.

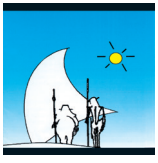
Larsen-Freeman, D. y Long, M. H., 1994, *Introducción al estudio de la Adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

Mitchell, R. e Myles, F., 1998, *Second Language Learning Theories*, London/ New York, Arnold.

Muñoz, C., 2000, *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel.

Muñoz Liceras, J.(comp.), 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Sonia Izquierdo Merinero
*Instituto Cervantes de São Paulo*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 157-168. ISSN 1678-0981

# Teoría y práctica en la enseñanza de E/LE: un estudio sobre la Municipalidad de Rio de Janeiro

Cristina Vergnano Junger
Tatiana Lopes del Rio
Viviane Mendonça de Menezes

## 1. Introducción

Se ha introducido recientemente el español como una de las opciones de lengua extranjera (LE) en las escuelas municipales de Río de Janeiro, para los alumnos de quinto a octavo grados. Pero, a pesar de los frecuentes encuentros de actualización y reciclaje de profesores de español organizados por la Municipalidad en los últimos dos años y de la existencia de documentos institucionales —*Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998) y *Multieducação* (SME/RJ, 1996)— que exponen y discuten aspectos relacionados a la metodología, objetivos y evaluación de la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículo escolar, incluso las LEs, no hay estudios que dejen claro cómo se está realizando el trabajo con el español como lengua extranjera (E/LE) en ese nuevo contexto. Tal realidad permite que se propongan algunas cuestiones para análisis: (1) ¿los nuevos docentes de E/LE siguen algún enfoque metodológico específico?; (2) ¿qué actividades suelen realizar ellos y con qué objetivos?; (3) ¿qué imágenes tienen de sí, de su práctica en clase y de sus alumnos esos profesores?; (4) los documentos institucionales que rigen la enseñanza brasileña en la actualidad son conocidos y utilizados por los docentes de la Municipalidad de Río de Janeiro?

Aunque una investigación cuantitativa, que envolviera tanto una encuesta con los profesores como una observación de carácter directo de las clases, podría ofrecer un cuadro más preciso de la situación y contestar de manera más completa las cuestiones propuestas,

optamos por un estudio menos amplio, que evaluara cualitativamente las posiciones de una muestra de docentes de E/LE de tercero y cuarto ciclos de la enseñanza básica en Río de Janeiro respecto a su actuación en clase. Pretendimos observar si sus actividades se encontraban de acuerdo con lo propuesto por la Secretaría Municipal de Educación y en qué bases teórico-prácticas se apoyaban. Nuestro objetivo era traer a la discusión la relación entre teoría y actuación pedagógica real, permitiendo que se abrieran las puertas a reflexiones sobre la formación del profesorado, las exigencias hechas por el sistema y las dificultades de la actividad educativa en las escuelas.

## 2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Una vez que partíamos de la hipótesis de que el panorama de la enseñanza de E/LE en la Municipalidad estaría compuesto por un grupo heterogéneo de docentes, con un conocimiento poco profundo de los *Parâmetros Curriculares* y de la *Multieducação* y una orientación metodológica ecléctica (algunos seguirían una metodología específica, otros utilizarían una mezcla de enfoques y, finalmente, habría los que no tendrían claro su método de enseñanza), necesitaríamos, para estructurar el instrumento de colecta del *corpus* para análisis, de una revisión de los principales métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Todo método se puede describir a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el *enfoque*, el *diseño* y el *procedimiento* (Richards y Rodgers, 1998). El *enfoque* se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre su aprendizaje, que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza. Por su parte, el *diseño* considera los siguientes aspectos: los objetivos generales y específicos que el propio método establece; la forma en que se seleccionan y se organizan los contenidos; los tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje; el papel que corresponde a los materiales de enseñanza; el papel del alumno y del profesor. Finalmente, el *procedimiento* guarda relación con las prácticas y las técnicas a través de las cuales se traslada a la clase el *enfoque* y el *diseño* de un método determinado.

Elegimos trabajar específicamente con cuatro métodos —Gramática-Traducción (o Tradicional), Directo, Audiolingüístico y Comunicativo—, debido a su tradición en los cursos de formación de docentes de E/LE y, por consiguiente, su mayor familiaridad para los profesores. La descripción de los objetivos, tipos de actividades y recursos, papel de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, énfasis en el contenido y destrezas de los referidos métodos nos darían condiciones de comparar la opción metodológica de cada docente entrevistado con su práctica y las características efectivas de los métodos. Así sería posible comprobar o, por lo menos, trazar un diseño del perfil profesional de los informantes. La revisión bibliográfica sobre el tema nos permitió la composición de un cuadro (anexo 3), del cual se pueden sacar dos conclusiones: (1) hay una contraposición entre lengua como escritura, relacionada a la literatura de los grandes escritores (Gramática-Traducción); lengua como manifestación eminentemente oral (Directo y Audiolingüístico) y lengua como una forma de comunicación, donde las cuatro destrezas son esenciales (Comunicativo); (2) estas diferentes visiones sobre la lengua

afectan los objetivos, contenidos, actividades y papeles de los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada método.

## 3. Organización Administrativa de la SME y documentos institucionales

Las escuelas de la Municipalidad de Río de Janeiro están divididas entre diez CREs (*Coordenadorias Regionais de Educação*), que componen el cuadro administrativo-educacional de la Secretaría Municipal de Educación (SME), con un total de 1029 escuelas. Las CREs atienden a diversos barrios y tienen como función coordinar las escuelas que están bajo su responsabilidad, tanto en la parte pedagógica como en la administrativa, de acuerdo con la política educacional de la SME. El número de barrios y escuelas en cada CRE es variado, bien como la cantidad entre ellas que ofrecen la opción de E/LE —estas últimas, con un total de 100 en toda la ciudad. Se puede afirmar, sin embargo, que todas las regiones tienen profesores de lengua española: su mayor concentración está en la zona del centro de la ciudad, donde hay 23,52% de escuelas ofreciendo la enseñanza del español, mientras las concentraciones más bajas— alrededor de los 4% —se encuentran en algunos barrios de la zona norte y oeste. Como existe la posibilidad de movilidad de profesores y no siempre se obtienen informaciones precisas sobre la situación en cada escuela, no se logró determinar con seguridad en cuáles de ellas había grupos estudiando ese idioma.

La enseñanza fundamental de tercero y cuarto ciclos de la Municipalidad de Río de Janeiro se basa en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) y en la *Multieducação*, que buscan ofrecer una fuente de referencia para la enseñanza en las escuelas brasileñas. No tienen, con todo, un carácter dogmático, pues esto imposibilitaría a los profesores hacer las adaptaciones definidas por la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (9.394/1996), de acuerdo con cada realidad escolar. Aún así, ya que se trata de documentos referenciales, es importante que los docentes los conozcan y aprovechen sus orientaciones didácticas.

El objetivo principal de los PCNs de Lengua Extranjera es restaurar el papel de la enseñanza de LE en la formación educativa, pues *"a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (...)"* (Brasil, 1998:7). Para que eso sea posible, es fundamental que la enseñanza de LE se base en la función social que su conocimiento permite ejercer en la sociedad brasileña. De acuerdo con este documento, *"tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz da língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas (...)"* (ib.: 5).

De ese modo, comprendemos que es importante garantizar al alumno la construcción de significado a través del dominio de por lo menos una de las cuatro bases discursivas (leer, oír, escuchar o hablar). La sugerencia de que ésta sea la lectura se da por varios motivos, entre los cuales, los que siguen: (a) los exámenes en LE, como el *vestibular* y la admisión en cursos de postgrado exigen un cierto dominio de esa destreza; (b) las condiciones de la mayoría de las escuelas brasileñas (poco material, tiempo reducido de clase y muchos alumnos en cada grupo) no contribuyen para la enseñanza de las cuatro destrezas comunicativas.

La *Multieducação* (SME, 1996), documento elaborado por la SME/RJ para dar las directrices pedagógicas de la enseñanza en la Municipalidad, estructura contenidos y objetivos en cuatro ejes: identidad, espacio, tiempo y transformación. Con el enfoque en la relación entre el *yo* y el *otro*, propone el desarrollo pleno de los aprendices, considerando las realidades del medioambiente, del trabajo, de la cultura y de los lenguajes. Discute, por lo tanto, cómo los alumnos pueden insertarse en el mundo, actuando como ciudadanos críticos y autónomos y cómo la escuela debe orientar tal formación.

## 4. Recogida de datos y análisis del *corpus*

Conforme se ha señalado anteriormente, este estudio no se propone una generalización sobre el cuadro metodológico de la SME/RJ respecto a la lengua española. Nuestro propósito, al iniciarlo, era saber cómo se puede estar realizando el trabajo con E/LE en las escuelas municipales de Río de Janeiro, ya que este idioma se ha introducido recientemente en el currículo. Era también nuestro objetivo observar si los profesores desarrollan su práctica de acuerdo con el enfoque que presentan como su base teórica y si siguen los documentos institucionales. Para lograrlo, se elaboraron dos cuestionarios, que fueron distribuidos a docentes de E/LE de 60 escuelas de la Municipalidad, elegidas de forma aleatoria entre las diez CREs. Debido a la movilidad de profesores entre las diferentes regiones y a la imposibilidad de contacto con la segunda y séptima CREs, no ha sido viable representar todas las regiones de la ciudad. Cabe, además, resaltar que sólo veintiuno de los sesenta cuestionarios fueron devueltos.

Para la elaboración del primer instrumento (anexo 1), partimos de una lectura crítica de los cuatro enfoques metodológicos elegidos —Gramática-traducción (o Tradicional), Directo, Audiolingüístico y Comunicativo—, buscando compararlos y verificar sus características principales. A partir de esas informaciones se compusieron las preguntas, divididas en seis partes, cuyo objetivo central era identificar si los métodos indicados por los docentes encuestados estaban de acuerdo con su práctica en clase.

En la primera cuestión (I), el profesor elegiría qué metodología adopta para la enseñanza de E/LE, ofreciéndonos una base para establecer las comparaciones entre propuesta teórica y su actuación práctica. La respuesta inicial del informante permitiría, además, que se tejieran hipótesis sobre cuáles deberían ser sus posibles opciones en las demás cuestiones, en lo que se refiere a: (II) teorías sobre la lengua y su aprendizaje; (III) papel desempeñado por el profesor en las clases de E/LE; (IV) papel desempeñado por los alumnos en las clases de E/LE; (V) objetivos generales y específicos que los alumnos deben alcanzar; (VI) los tipos de tareas y de recursos desarrollados en las clases.

El segundo cuestionario (anexo 2), enviado posteriormente, tenía como objetivo recabar datos sobre el conocimiento de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y de la *Multieducação* por parte de los profesores. Pretendimos verificar si los docentes trabajan en clase según estos documentos institucionales que ofrecen el soporte teórico-metodológico para la enseñanza de tercero y cuarto ciclos en la municipalidad de Río de Janeiro. En caso afirmativo, preguntamos por qué y cómo los utilizaban; en caso negativo, cuáles serían sus dificultades y cómo podrían solucionarlas.

A partir de las indicaciones metodológicas de los profesores, estructuramos el análisis comparativo, comentando la coherencia entre base teórica y aplicaciones prácticas. El cuadro que sigue ilustra las opciones de los veintiún profesores que devolvieron el material:

| Método Elegido* | D | GT | A | C | D/ C | D/A | GT/C | GT/C/ A | N |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cantidad de profesores | 2 | 7 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |

*

| | | |
|---|---|---|
| **D** – Método Directo | **GT** – Método Gramática-Traducción | **A** – Método Audiolingüístico |
| **C** – Método Comunicativo | **D/C** – Métodos Directo y Comunicativo | **D/A** – Métodos Directo y Audiolingüístico |
| **GT/C** – Métodos Gramática-Traducción y Comunicativo | | **N** – Ninguna Metodología elegida |
| **GT/C/A** – Métodos Gramática-Traducción, Comunicativo y Audiolingüístico | | |

Con relación a los informantes que consideraron el Método Directo como su base teórica, en general, se constató una relación entre concepto de lengua y su enseñanza pertinente al enfoque. Lo mismo se pudo observar en la descripción de la práctica docente. Hubo, sin embargo, algunas opciones ajenas a la metodología, más cercanas al método comunicativo, en cuanto a la actuación de los alumnos, objetivos y actividades.

En lo que se refiere al Método Tradicional, a pesar del hecho de que la mayoría de los profesores lo indicó como su base teórica, se pudo percibir una tendencia a presentar aspectos relacionados a los demás métodos como si fueran característicos del Tradicional: énfasis a las cuatro destrezas, participación activa del alumno, profesor ejerciendo el papel de guía, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, poca preocupación con la gramática. Estaban de acuerdo con el enfoque: la presencia de la lectura, la memorización de vocabulario y contenidos, el empleo de la lengua materna (L1) durante las clases.

Entre los que eligieron el Método Audiolingüístico se constató también incoherencia metodológica, pues pocas fueron las opciones que reflejaban la orientación teórica del enfoque. En todos los aspectos —actuación de docentes y alumnos, relación entre lengua y enseñanza— aprendizaje, propuesta de actividades, recursos y objetivos —hubo indicaciones más adecuadas al método comunicativo o al tradicional mereciendo, principalmente, destaque: la tolerancia al error y el aprendizaje resultante de varias competencias y orientado a los intereses del aprendiz.

Al contrario de lo ocurrido con relación a los dos métodos anteriores, las opciones de los docentes que eligieron el enfoque Comunicativo se presentaron en su mayoría adecuadas, en cuanto a actividades, recursos, participación de profesores y alumnos. Se observaron, sin embargo, incoherencias en lo que se refiere a los objetivos del aprendizaje, los cuales apuntaban casi exclusivamente para otras metodologías.

El profesor que no eligió cualquier método específico, destacó opciones más próximas a lo comunicativo, aunque haya señalado objetivos relacionados a lo tradicional.

Podemos suponer que no optó por ninguna metodología, porque tal vez no conozca bien sus fundamentos, o por utilizar un poco de cada una.

Los casos de indicación de múltiples enfoques metodológicos parecen relacionarse a la conciencia de que algunas prácticas en clase se volvían eclécticas debido a la mezcla de orientaciones. Normalmente, se asociaron las preocupaciones con la gramática, la lectura y la traducción al Método Tradicional; la atención al desempeño oral a los Métodos Directo y Audiolingüístico; la visión pragmática del proceso de enseñanza y aprendizaje como una forma de preparación para la comunicación, según las necesidades e intereses del alumno, al Enfoque Comunicativo. No hubo grandes incoherencias en tales orientaciones, pero vale destacar dos aspectos: (1) no se configuró, según las opciones seleccionadas, un uso real de la Gramática-Traducción como lo indicado por algunos docentes al principio de su cuestionario; (2) la aproximación de metodologías dispares fue posible porque los informantes se apoyaron más en la forma de sus actividades que en las bases teórico-filosóficas y pedagógicas que deberían orientarlas.

A partir de los datos recogidos en el segundo cuestionario, pudimos percibir que la gran mayoría de los profesores no utiliza los *PCNs* y la *Multieducação*, ni siquiera los conoce. Hay que considerar que estos docentes fueron admitidos en las escuelas de la Municipalidad hace poco tiempo, ya que las primeras oposiciones para docente de E/LE se realizaron a finales de 1998. Pero, se esperaría que tuvieran conocimiento de tales documentos, pues constituyen la base para la orientación de la enseñanza fundamental.

Aquellos profesionales que afirmaron no trabajar según los *PCNs* y la *Multieducação* lo hicieron porque no sabían cómo hacerlo, no conocían su contenido, o no tenían condiciones adecuadas (poco tiempo para la planificación, exceso de alumno en las clases, falta de materiales, etc.). Algunos afirmaron conocer los documentos, pero no los utilizaban en su práctica, porque trabajaban de acuerdo con la necesidad de sus alumnos. En verdad, al afirmarlo, demostraron no comprender lo que proponen los *PCNs* y la *Multieducação*, pues su orientación es, justamente, que los objetivos de aprendizaje se basen en las reales necesidades del grupo de alumnos.

## 5. Breves conclusiones

Nuestro objetivo con este trabajo era verificar en qué bases teórico-metodológicas se apoyaban los profesores de E/LE, si éstas eran coherentes con su práctica y si ellos seguían los documentos institucionales. Naturalmente, la muestra reducida a la que hemos tenido acceso nos permitió observar sólo una parcela de la realidad, impidiendo generalizaciones. Aún así encontramos los siguientes tipos de profesionales: (1) los que mezclan los métodos (la mayor parte) y (2) aquellos que acaban por no seguir ninguna metodología, por desconocimiento de sus características. No logramos identificar docentes que adoptaran un método determinado y lo pusieran en práctica en conformidad con sus bases teóricas. Aunque algunos hayan demostrado aproximarse de una metodología específica, eligieron alternativas incoherentes, imposibilitando la comprobación de este perfil.

Con relación a la segunda parte del cuestionario, se confirmó lo esperado, o sea, el hecho de que la mayoría de los profesores no sigue los documentos institucionales. Las razones para tal comportamiento fueron también las previstas, con algunas excepciones, como, por ejemplo, la falta de continuidad en la enseñanza de E/LE a lo largo de la escolaridad.

Cabe resaltar que, aunque sin datos en cantidad suficiente para determinar un perfil característico del profesor de E/LE de la Municipalidad de Río de Janeiro, encontramos una tendencia a que los docentes no presenten claridad en sus conceptos metodológicos y tampoco trabajen de acuerdo con los principios adoptados por la SME/RJ. Estos profesores están afectados por factores que no dependen exclusivamente de su formación académica anterior. Como afirmaron en la encuesta, los medios para que consigan desarrollar una práctica de todo coherente —materiales, apoyo de la coordinación de la escuela, tiempo para estudio y planificación, entre otros— no siempre están disponibles. La consecuencia es que los profesionales no consiguen construir un patrón metodológico que atienda a las reales necesidades de sus alumnos.

Creemos que, para promover alteraciones en este cuadro, es preciso que se invierta en la formación continuada de los profesores que ya están trabajando y se perfeccionen los programas de los cursos de graduación y postgrado, de manera que se amplíe la comprensión los documentos institucionales y académicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y se reflexione de manera más profunda sobre las prácticas escolares y los fundamentos teóricos a ellas subyacentes. Paralelamente, sería importante una reestructuración del sistema escolar que favoreciera las condiciones necesarias a un buen trabajo.

## Anexo 1: ***Cuestionario 1***

CRE: _____ Escola: _____

Este questionário é um instrumento de pesquisas. Contamos com sua colaboração para que o responda de maneira séria e sincera. Sua participação é muito valiosa para o desenvolvimento de nosso trabalho, por isso, muito obrigada.

I) Dentre os métodos mais comuns de ensino de língua estrangeira, trabalho com o seguinte:
( ) método direto
( ) método tradicional ou de gramática e tradução
( ) método comunicativo
( ) método audiolingual

II) Marque as *opções* que estejam de acordo com suas teorias sobre língua e aprendizagem (quantas quiser):
( ) A atividade dos alunos em sala de aula deve sempre vir após uma explicação teórica. Deste modo, a prática segue sempre a aprendizagem da teoria.
( ) A aprendizagem é resultante da junção de várias competências: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. Não é suficiente, portanto, limitar-se somente à competência lingüística (ou gramatical).
( ) As explicações gramaticais, não fazem parte de minha prática habitual em aula, ocorrendo de forma ocasional.
( ) A aprendizagem se dá a partir da prática e não mediante explicações gramaticais.
( ) Os erros não devem ser tolerados e sim corrigidos imediatamente para evitar que se formem maus hábitos.
( ) O erro é parte do processo de aprendizagem. Deve ser tolerado em sua justa medida.
( ) A aprendizagem de uma segunda língua é similar à aquisição da língua materna. Desta forma, os hábitos da língua materna são fonte de interferência para o aprendizado de uma 2ª língua.
( ) Uso a língua materna do aluno durante as aulas de espanhol.
( ) A tradução para a língua materna do aluno é descartada. Utilizo desenhos, objetos ou gestos para fazê-lo compreender o significado das palavras
( ) O aluno deve pensar na língua que aprende sendo, portanto, fundamental o seu uso na sala de aula
( ) A aprendizagem consiste na formação de hábitos que são desenvolvidos a partir de repetições continuadas e insistentes, mesmo que mecânicas
( ) A aprendizagem é um processo ativo que se desenvolve principalmente dentro de cada indivíduo. Daí a importância da auto-aprendizagem e do pensamento, não sendo válida a mera repetição de estruturas.
( ) A aprendizagem é dedutiva e se dá através da análise e memorização de conteúdos.
( ) A aprendizagem é indutiva e se dá através da prática que, em relação à língua estrangeira, pode ser caracterizada como *se aprende a falar, falando*.
( ) A aprendizagem lingüística se dá quando se transmitem mensagens com conteúdo que interessa aos alunos.

III) Marque a *opção* que melhor descreve o seu papel como professor de língua espanhola:
( ) Costumo dirigir as aulas, promovendo e guiando a participação dos meus alunos.
( ) Sou a autoridade em sala de aula, constituindo um modelo que o aluno deve seguir.
( ) Sou o aplicador e mediador das atividades. Constituo um modelo que os alunos devem seguir mediante repetição ou imitação.
( ) Considero-me um guia na sala de aula. Minha função é criar condições para que os alunos aprendam.

Caso queira acrescentar algo: _____

IV) Marque a *opção* que indique o papel desempenhado pelos alunos durante suas aulas:
( ) Não participam na tomada de decisões a respeito da aprendizagem, mas devem participar continuamente das atividades, imitando ou repetindo o que faço, ou executando minhas instruções.
( ) Devem participar respondendo aos estímulo e às interações provocadas por mim.
( ) Devem apenas assimilar os conteúdos transmitidos sem participação ativa.
( ) Não participam apenas na hora das aulas. As decisões a respeito do que aprendem e como vão aprender são centradas nele, isto é, participam também do planejamento.

Caso queira acrescentar algo: _____

V) Marque as *opções* que melhor descrevam os objetivos que você, professor, pretende que os alunos alcancem com suas aulas (quantas quiser):
( ) Ser capaz de usar o idioma em situações habituais da vida cotidiana, com finalidade comunicativa (falar e escutar, principalmente)
( ) Adquirir as quatro competências – ouvir, falar, ler e escrever – para desenvolver uma aprendizagem completa.
( ) Adquirir uma boa pronúncia, a qual dou importância prioritária.
( ) Usar a língua aprendida como instrumento de comunicação, primordialmente nas destrezas de ler e escrever.
( ) Memorizar regras, normas gramaticais e listas de vocabulário que lhe permitam formar frases na língua aprendida.
( ) Ser capaz de ler textos na língua aprendida.
( ) Aprender a comunicar-se na língua espanhola, mediante repetição de estruturas e padrões básicos, no nível morfológico, sintático e fonológico.
( ) Ser capaz de traduzir da língua aprendida à materna e vice-e-versa.
( ) Pensar na língua aprendida.
( ) Aprender frases para determinadas finalidades, através da memorização de diálogos.
( ) Aprender o vocabulário básico necessário para comunicar-se em situações cotidianas e familiares, além de frases úteis e usuais na comunicação.
( ) Adquirir competência gramatical necessária para que a comunicação esteja assegurada. A gramática e as formas lingüíticas desenvolvidas serão aquelas que venham exigidas pelos contextos comunicativos.

Caso queira acrescentar algo: _____

VI) Marque as *opções* que melhor representem os tipos de atividades que você desenvolve em suas aulas (quantas quiser):

( ) Exercícios de expansão de uma frase em duas ou de redução de duas frases em uma.
( ) Todo o tipo de ajuda para as atividades: desenhos, filmes, fitas, jogos, etc.
( ) Muitos exercícios com a técnica de pergunta/resposta.
( ) Atividades que exigem memorização de regras e de vocabulário, mesmo que estes não estejam inseridos em um contexto.
( ) Exercícios de formação de frases de acordo com as regras aprendidas.
( ) Reformulação de frases, segundo modelos sugeridos.
( ) Atividades sempre baseadas em algo concreto, possuindo, portanto, funcionalidade.
( ) Atividades sempre interativas, havendo intercâmbio de informações entre os alunos, que trabalham em grupo.
( ) Atividades de memorização de diálogos estruturalmente condicionados e adaptados pedagogicamente.
( ) Exercícios de tradução direta e inversa.
( ) Exercícios de explicação da gramática e de suas regras.
( ) Ditado e leitura oral de textos que logo servirão de base para conversas em sala.
( ) Atividades fundamentadas na transmissão de conteúdo (gramática) sempre de interesse para quem intervém na comunicação.
( ) Atividades de interação oral, que se desenvolvem sempre em torno de situações comuns da vida cotidiana.
( ) Os trabalhos dos alunos durante as aulas são sempre feitos individualmente.

Este espaço é seu, caso queira acrescentar algo: _____

## Anexo 2: *Cuestionário 2*

CRE: _____ Escola: _____

Este questionário é a continuação do anterior. Contamos com sua colaboração para que o responda de maneira séria e sincera. Sua participação é muito valiosa para o desenvolvimento de nosso trabalho, por isso, muito obrigada.

Com relação ao emprego dos PCNs de língua estrangeira e da Multieducação, responda:

1) Você trabalha em sala de aula segundo seus princípios?
2) Em caso afirmativo:
   a) Qual a principal razão de utilizá-los?
   b) Como você exemplificaria esse trabalho com sua prática escolar?
3) Em caso negativo:
   a) O que o impede de aplicar os conteúdos desses documentos à sua prática?
   b) Como essas dificuldades poderiam ser solucionadas?

## Anexo 3: *Cuadro comparativo de los Métodos de Enseñanza de LE*

| Método | Énfasis | Objetivo | Tipos de actividades/ recursos | Papel de los alumnos | Papel del profesor | Papel de la gramática |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gramática-Traducción (o Tradicional) | Lectura, gramática y traducción. | Aprender una lengua a través de su literatura y de traducciones | Las actividades más comunes son aquellas que trabajan con la memorización de reglas y vocabulario, además de ejercicios de formación de frases y de traducción | Son pasivos y deben asimilar lo que el profesor les transmite. Por eso, desarrollan un aprendizaje individualista, no colaboran con sus compañeros. | Es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye un modelo para el alumno. | Tiene una importancia muy grande; es la base del método. Enfoque deductivo. |
| Directo | Lengua oral | Usar el idioma para la comunicación oral en situaciones habituales de la vida cotidiana. | Dictados, lectura de textos, actividades basadas en la técnica de pregunta-respuesta y hay momentos destinados a la reproducción de diálogos. | Participan de las clases respondiendo al estímulo y a la interacción provocada por el profesor. | Tiene total responsabilidad para organizar y llevar la clase adelante. Es el protagonista y organizador. | Totalmente secundaria. Los profesores sólo se refieren a ella, no la explican. Enfoque inductivo. |
| Audiolingüístico | Lengua oral, según el modelo de habla nativo. | Usar la lengua aprendida como instrumento de comunicación prioritariamente para hablar y escuchar. | Diálogos, grabaciones, equipo audiovisual y ejercicios de repetición forman la base de las prácticas audiolingüísticas. Las actividades deben partir de las estructuras más simples para las más complejas. | Desempeñan un papel pasivo, respondiendo a estímulos y, por tanto, no tienen poder de decisión sobre el contenido y el estilo de aprendizaje. | Controla la dirección y el ritmo de aprendizaje, corrigiendo la actuación de los alumnos. Debe corregir el error inmediatamente, sugiriendo un modelo de pronunciación más ajustado. | Sus reglas tienen como finalidad ordenar los diversos elementos con el fin de producir palabras o frases. Enfoque inductivo. |
| Comunicativo | Las cuatro destrezas: hablar, oír, leer y escribir | Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, en la lengua extranjera para que la comunicación sea eficaz | Actividades de intercambio de información entre los alumnos, además de dibujos, películas, redacciones, músicas, juegos y trabajos en grupos. | Son activos y no participan solamente durante las clases. Ayudan en la planificación, decidiendo lo que aprenden y cómo aprenden. | Es el organizador de los recursos, el guía de las actividades y facilita el proceso de comunicación. | Los contenidos estudiados serán los que vengan exigidos por los contextos comunicativos. Enfoque comunicativo. |

## Bibliografia

Brasil. SEF, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SE.

García Santa-Cecilia, Álvaro, 1995, *El currículo de español como lengua extranjera (fundamentación metodológica, planificación y aplicación)*. España: EDELSA.

Richards, Jack C. y Rogers, Theodore S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* España: Cambrige University Press.

——, 1998, *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* España: Cambrige University Press.

Sánchez, Aquilino, 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: SGEL.

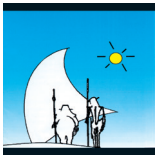
Secretaría Municipal de Educação, 1996, *Multieducação*, Núcleo Curricular Básico, Rio de Janeiro.

Slagter, Peter, 1987, "Orientación sobre distintos enfoques metodológicos y su aplicación a los problemas del aprendizaje", en *Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera.* Ávila: Ministerio de Cultura.

Cristina Vergnano Junger
*Universidade Estadual do Rio de Janeiro*

Tatiana Lopes del Rio
*Cursos de Idiomas FISK y YES / Empresa GLAXOsmithline*

Viviane Mendonça de Menezes
*CIEP Adão Pereira Nunes / Rio de Janeiro*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 169-178. ISSN 1678-0981

# Los manuales brasileños para la enseñanza del E/LE: algunas reflexiones sobre la competencia comunicativa desarrollada por los mismos

Lucielena Mendonça de Lima

Este trabajo se enmarca dentro en la línea de investigación de análisis de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE). Presentaremos cuatro criterios teóricos que usamos para realizar el análisis y las referencias de trece manuales brasileños con los que estamos trabajando. Los comentarios y primeras conclusiones que presentamos forman parte de un proyecto de investigación titulado *La competencia comunicativa desarrollada a partir de los libros de textos para la enseñanza de E/LE publicados por editoriales brasileñas* que realizamos desde 1998, cuando empezamos a impartir las clases de didáctica y práctica de enseñanza de español para el grupo que fue el primero licenciado en lengua española de nuestrea Facultad. Hemos organizado una unidad temática sobre análisis de materiales para ser desarrollada en el programa del curso. Desde entonces, cada año analizamos en clase los manuales elaborados especialmente, según sus autores, para los alumnos brasileños y sus dificultades específicas. El objetivo principal de este trabajo es observar si los manuales analizados llevan o no al desarrollo de la competencia comunicativa.

## 1. El estado de la cuestión: concepto de competencia comunicativa

Los principios que fundamentan nuestro trabajo se basan en el concepto de competencia comunicativa y comunicación real, por lo tanto empezaremos citando a Michael Canale (1995:65) que nos aclara que existe diferencia entre estos dos conceptos:

> En Canale y Swain (1980) la *competencia comunicativa* es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento de vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Además se establecía una distinción entre la competencia comunicativa y lo que hemos llamado aquí de *comunicación real* (la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo).

En este mismo artículo, Canale (1995:66-71) nos presenta los principales componentes de la competencia comunicativa. Canale y Swain (1980) propusieron un marco teórico de tres componentes, y más tarde cuatro (Canale, 1983) con los que podemos describir la competencia comunicativa:

- competencia gramatical, que incluye "vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, pronunciación, deletreo y semántica lingüística;
- competencia sociolingüística, que se dirige "al punto hasta el cual las expresiones son productivas y entendidas *adecuadamente* en distintos contextos sociológicos dependientes de factores contextuales tales como la posición de los participantes, motivos de la interacción, y normas y convenciones de interacción (la cursiva es del propio Canale);
- competencia discursiva, relativa al dominio de cómo combinar las formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito unificado en distintos géneros;
- competencia estratégica, compuesta por el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden necesitarse para entrar en acción.

Aunque muchos otros autores hayan presentado teorías semejantes a esta, nos parece que el modelo original de Canale no sólo aporta claridad y precisión, sino que en su perspectiva holística de la competencia es quizás el modelo más adecuado que tenemos para comprender la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

El proceso de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas resalta la necesidad de ir más allá de la simple transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, pues se argumenta que saber una lengua implica un conocimiento de estrategias reales de uso y estar familiarizado con los aspectos culturales y pragmáticos de la misma, además de poder comunicarse en situaciones imprescindibles, es decir, según Canale (1995) debe poseer *competencia comunicativa* y actuar en una situación de *comunicación real*.

Ese planteamiento exige la consideración de que las lenguas no son bloques homogéneos y estables, sino sistemas dinámicos con variaciones diacrónicas, diatópicas y diastráticas, que los aprendices necesitan conocer con el objetivo de entender el significado y el uso hecho por los diferentes grupos sociales con los que podrán ponerse en contacto.

Es a partir de estas consideraciones que creemos que la elección del manual o libro de texto puede ayudar a lograr un mayor éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE). Nos apoyamos en esta afirmación de Widdowson (1991:14):

> cuando adquirimos una lengua no aprendemos solamente como componer y comprender frases correctas como unidades lingüísticas aisladas de uso coloquial; aprendemos también como usar de modo apropiado las frases con la finalidad de lograr un efecto comuncitivo. Nosotros no somos solamente gramáticas ambulantes".

Si consideramos que la adquisición de la lengua materna se da de esa manera, podemos plantear que el aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser si no idéntico, debido a sus especificidades, por lo menos semejante. Puesto que, repitiendo una vez más las palabras de Widdowson (1991:13) que "la persona que domina una lengua extranjera sabe más que solamente comprender, hablar, leer y escribir oraciones. Ella también conoce las maneras de como las oraciones son utilizadas para lograrse un efecto comunicativo".

Estamos conscientes de la dificultad que conlleva el uso comunicativo de una lengua extranjera en los primeros niveles, pero creemos que en los más avanzados, los aprendices tienen más condiciones de conocer y usar la lengua extranjera con fines comunicativos en situaciones imprevisibles. Es por creer en ello que proponemos el uso del libro de texto como un aliado del profesor en ese proceso.

## 2. El estado de la cuestión: cuatro criterios teóricos para análisis de manuales

Como los manuales son una herramienta que puede ser muy útil al profesor de E/LE se deben seleccionar muy bien. Para ello, podemos guiarnos a partir de una de estas cuatro orientaciones teóricas:

1ª. Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la enseñanza media (PCNs, 1999:146-153), que de una manera resumida (p.153), nos informan de las competencias y habilidades que tienen que desarrollarse en una lengua extranjera moderna:

- Representación y comunicación:
    a) escoger el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación y el vocablo que mejor refleja la idea que pretende comunicar;
    b) utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción oral y/o escrita;
    c) utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar las faltas, para favorecer la efectiva comunicación y alcanzar el efecto pretendido en situaciones de producción y lectura,
    d) conocer y usar las lenguas extranjeras modernas como instrumento para acceder a informaciones a otras culturas y grupos sociales.

- Investigación y comprensión:

    a) comprender de que forma determinada expresión puede ser interpretada en relación los aspectos sociales y/o culturales;
    b) analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, relacionando textos/contextos mediante la naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de producción/recepción (intención, época, local, interlocutores participantes de la creación y propagación de ideas y elecciones, tecnologías disponibles);

- Contextualización sociocultural:

    a) saber distinguir las variantes lingüísticas;
    b) comprender en que medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.

2ª. Sugerencias de contenidos de español para la enseñanza media del *Programa de Avaliação Seriada* para el ingreso en la Universidade de Brasilia (PAS-UnB)

Primer Año:

- Funciones y situaciones comunicativas:Conocimiento elemental de las funciones básicas de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana: saludos, petición de informaciones, de ayuda y disculpas, ubicación e identificación de objetos y personas, expresión de acuerdo y desacuerdo y sentimientos básicos. Interpretación de textos cortos de carácter informativos, de textos narrativos, descriptivos y literarios contemporáneos de poca complejidad;
- Áreas temáticas y léxicas: A partir de la lengua como vehículo de comunicación y aproximación entre los pueblos, se exigirá una visión panorámica de los países de habla española, de sus culturas diferenciales y de los rasgos comunes con la cultura brasileña y conocimiento de los campos léxicos relacionados con las funciones mencionadas: los nombres, el parentesco, la vivienda, la ciudad, el tiempo, las comidas, el vestuario, los colores, etc.;
- Recursos gramaticales: Conocimiento de los rasgos fonológicos distintivos del español y sus dos normas (la americana y la española): semejanzas y diferencias con los del portugués, de las preposiciones y conjunciones de uso frecuente, los indicadores espaciales y temporales, los paradigmas verbales del indicativo de los verbos auxiliares, de los regulares y de algunos irregulares comunes y nociones del imperativo.

Segundo Año:

- Funciones y situaciones comunicativas: Expresión precisa y dominio de matices en la comunicación de dolor, indiferencia, indecisión, intención, finalidad.

Interpretación de textos informativos, publicitarios y literarios donde se expresen humor, ironía, doble sentido, etc. Comprensión e interpretación de textos argumentativos;

- Áreas temáticas y léxicas: Conocimiento de los aspectos específicos de la cultura hispánica y sus tópicos. Capacidad de entender textos originales y material auténtico procedente de los medios de comunicación audiovisuales. Conocimiento del léxico general y específico de la funciones mencionadas y capacidad de interpretar mensajes subjetivos. Conocimiento de frases hechas, refranes y giros característicos del español; 3. Recursos gramaticales: Dominio de la ortografía española. Acentuación general, diptongos e hiatos. Conocimiento de las partes de la oración y de sus casos, especialmente del adjetivo y sus grados y del pronombre personal átono. Conocimiento básico de algunas estructuras sintácticas compuestas: subordinadas relativas, sustantivas, temporales, causales y finales. Conocimiento de los paradigmas del imperativo y del subjuntivo de los verbos regulares y de los irregulares más frecuentes.

Tercer Año:

- Funciones y situaciones comunicativas: Interpretación de cualquier texto literario en prosa. Conocimiento de lenguajes específicos, técnico, científico, jurídico, etc., de poca complejidad, así como de cartas personales y formales;
- Áreas temáticas y léxicas: Conocimiento amplio de la cultura y civilización hispánica, de algunas de sus experiencias literarias y artísticas y del léxico general y específico propio de las funciones mencionadas. Comprensión e interpretación del mensaje de contenido subjetivo de la vida real. Comprensión de informaciones de películas y materiales auténticos, catálogos, libros de recetas, guiones, guías turísticas, gastronomía, etc.; 3. Recursos gramaticales: Dominio de las partes de la oración, oraciones compuestas, incluidas las construcciones con verbos no personales. Dominio de los paradigmas verbales regulares e irregulares de los verbos de uso frecuente, tanto en voz activa como en pasiva.

3ª. Andión Herrero (1997:27-36) publicó un artículo de lectura obligatoria para los que se dedican al análisis de materiales. Hemos listado algunos criterios que no podrían dejar de ser observados por los analistas:

1. Aspectos Lingüísticos No Léxicos (Morfosintaxis, Entonación, Fonética, Pragmática)
- Tipos de textos: publicitarios, humorísticos, periodísticos, literarios, etc.
- Tipos de actividades
- Expresiones idiomáticas y refranes
- Lenguaje formal e informal: uso de pronombres: vosotros/ustedes/tú/usted/vos, etc.

- Juegos
- Canciones
- Destreza: Expresión Oral
- Destreza: Expresión Escrita
- Destreza: Comprensión Auditiva/Oral
- Destreza: Comprensión Lectorra
- Contenidos Funcionales: Ej: formas de contestar al teléfono, etc.
- Cambio de acentuación: Ej: reúma, vídeo (España) y reuma, video (América), etc.
- Fonética: seseo/ceceo, yeísmo, Ch fuerte/suave (Chile), /r/ y /l/ uso neutralizado, etc.
- Pragmática: uso de expresiones institucionalizadas de cortesía: por favor, si usted fuera tan amable, si no es molestia, quisiera, etc.
- Apelativos cariñosos: mi vida, mi cielo, corazón, etc.
- Contenidos Lingüísticos: uso de los pasados (indefinido/p.compuesto: uso por países), verbos reflexivos, perífrasis verbales (Ej: tener usado por llevar: tengo dos días buscándote), CD/CI: loísmo/leísmo/laísmo, uso de estructuras pasivas analíticas, pasivas reflejas y estructuras impersonales, cambio de significado en palabras masculinas y femeninas: ej: bolso-bolsa, etc., frases interrogativas: anteposición del sujeto: ej: ¿qué tú quieres?

2. Aspectos Lingüísticos Léxicos
- Léxico del español peninsular: uso formal, coloquial, jergas, hablas rurales, etc. Cómo es tratado (1. De manera aleatoria e indiscrimada y 2. De manera sistematizada a partir de campos léxico-semánticos), Su extensión de uso, etc.
- Léxico del español americano: uso formal, coloquial, jergas, hablas rurales, etc. Cómo es tratado (1. De manera aleatoria e indiscrimada y 2. De manera sistematizada a partir de campos léxico-semánticos), Su extensión de uso, etc.

3. Aspectos Socioculturales
- Visión de mundo, creencias populares, religión, história, geografía, política, etc.

4. Aspectos de Lingüística Contrastiva: portugués/español
- Heterotónicos, heterosemánticos, heterogenéricos y biléxicos españoles y portugueses : (sueño: sono/sonho; hilo: fio de corte, fio de linha, etc.)

5. Otros temas gramaticales

4ª. Finalmente otra referencia que no podemos dejar de conocer es el modelo de guía para seleccionar libros de texto u otros materiales presentado por S. Salaberri Ramiro (1990:109-123) a partir de los criterios de las necesidades de los alumnos, los objetivos, el "Syllabus", la metodología, el contenido lingüístico, la gradación del lenguaje, el repaso, las fases dentro de una unidade y destrezas, los materiales de apoyo y otros.

- Necesidades de los alumnos: ¿Se han sondeado previamente mediante encuesta, entrevista u observación las necesidades de los alumnos?
- Objetivos: ¿Se ha contrastado los objetivos que se proponen en el libro (leyendo la introducción o tabla de objetivos) con los que nosotros nos hemos planteado? ¿Cuáles coinciden? ¿Cuáles tenemos que complementar?
- "Sillabus": ¿Existe equilibrio entre formas y funciones? ¿Cuántas se adecuan a nuestra situación real en el aula y a los intereses de los alumnos?
- Metodología: ¿Se corresponden las orientaciones metodológicas (ver libro del profesor) con el material del libro del alumno para explotarlo adecuadamente? ¿Se desarrollan estrategias cognitivas?
- Contenido lingüístico: ¿Son los centros de interés relevantes para nuestros alumnos? ¿Qué proceso de enseñanza se sigue? ¿Es el lenguaje apropiado? ¿Hay suficiente léxico? ¿Se presenta el léxico en un contexto? ¿Se consideran todos los aspectos fonéticos: discriminación de sonidos, acento, ritmo, entonación? ¿Se tratan elementos de análisis del discurso? Por ejemplo, que el alumno responda ante situaciones imprevisibles; que se considere cómo se organizan las frases entre sí con fines comunicativos?
- Gradación del lenguaje: ¿Se expone al alumno a suficiente *input* comprensible? ¿Se introduce mucho material nuevo de una vez? ¿Se pide al alumno que produzca la mayor parte de lo que recibe?
- Repaso: ¿Existe una progresión lineal o cíclica? ¿Hay unidades de repaso? ¿Ofrecen estas unidades la posibilidad de seleccionar lo que nos interesa?
- Fases dentro de una unidad y destrezas: ¿Se hacen las presentaciones en un contexto interesante para el alumno? ¿Hay actividades de práctica variadas entre las que se pueda seleccionar? ¿Hay progresión desde la práctica controlada a la práctica libre? ¿Hay integración de destrezas? ¿Ofrece posibilidades al profesor de seleccionar las partes que le interesan?
- Material de apoyo: ¿Se dan en el libro del profesor ideas para explotar el material de forma variada? ¿Tiene el material visual finalidad pedagógica o es un simple adorno? ¿Existe equilibrio entre el material visual y el texto escrito de forma que uno sirva de apoyo al otro? ¿Son las grabaciones auténticas y de utilidad? ¿Existen apéndices que ayuden verdaderamente para el repaso o búsqueda de material complementario? ¿Es realmente útil es cuaderno de trabajo? ¿Se incluyen materiales para la evaluación? ¿Se corresponden éstos con la idea que tenemos de evaluación? Por Ejemplo: pruebas de elementos discretos o globales. ¿Existen hojas de autoevaluación para el alumno?
- Otros: ¿Es fácil de usar este material para un profesor no nativo? ¿Pertenece el libro a una serie y coinciden las mismas características en los otros libros de la serie? ¿Hay en cada libro una tabla con la programación de los restantes libros de la serie? ¿Se ha experimentado previamente el libro o parte del mismo en situaciones reales? ¿Es de fácil manejo por su aspecto, diseño y tamaño? ¿Se observa un lenguaje y actitudes sexistas? ¿Resulta fácil de conseguir en el mercado?

## Primeras conclusiones

Creemos que realmente es muy difícil, para no decir imposible, organizar un manual que incluya todos los contenidos lingüísticos y funcionales que integran la competencia comunicativa. De manera que sería menos complicado, así lo creemos, que una posible solución es que el profesor esté bien formado, es decir, que sea un hablante (nativo o no) con un excelente nivel lingüístico/comunicativo y que además esté preparado psicopedagógicamente para saber reconocer las dificultades específicas de los alumnos brasileños y preparar las clases de acuerdo con las mismas, y no sólo "dejarse llevar" por las propuestas presuntamente comunicativas encontradas en los manuales que, de hecho son más bien una intención que una realidad. Así, nos apoyamos en Almeida Filho (1995:17-19) para defender la necesidad de una "metodología portadora de algunas especificidades" a partir de la lingüística contrastiva que debe incluir tanto la fonología, la sintaxis así como la pragmática, evitando las trampas de la supuesta facilidad, pues "la familiaridad inherente a la proximidad de las lenguas está a favor de una progresión de experiencias de contenido y de proceso más ágil, posibilitando experiencias con áreas de uso comunicativo".

De los trece manuales que estamos analizando, el que más se aproxima a esta metodología de manera teórica y práctica de forma muy coherente es *Español- Curso de español para hablantes de portugués* de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (2000:5), publicado recientemente por Arco/Libros. Citamos las palabras de la propia autora:

> es un curso de lengua española o castellana dirigido a hablantes de portugués. En su elaboración, por tanto, se ha tenido en cuenta la relación y la proximidad existente entre las lenguas portuguesa y española, dado que ese hecho condiciona de forma determinante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (...) Los temas tratados y la presentación de los contenidos tienen como referencia constante las características, las necesidades y el entorno de Brasil, así como la forma de entender el mundo que tienen los brasileños.

Hacemos nuestras las palabras de Talia Bugel (1998:194) presentadas en las conclusiones de su tesina de maestría que resumen nuestra preocupación y que estimulan nuestro trabajo:

> en el contexto de la perspectiva actual de la enseñanza de español en Brasil, se puede decir que el camino sólo está empezando a ser recorrido y el futuro surge promisor en términos de oportunidades de nuevos y emprendedores proyectos de investigación y de desarrollo de materiales didácticos.

# Bibliografía

## Referencias bibliográficas citadas

Almeida Filho, J. C. Paes (org.), 1995, *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*, Campinas, Pontes.

Bugel, Talia, 1998, *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*, Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, IEL/Unicamp, Campinas. Inédita.

Canale, Michael, 1995, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. et al., *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.

MEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN), 1999, p.146-153..

Mendonça de Lima, L., (1998) "¿Qué español enseñar en Brasil? ¿El del Norte (España) o El del Sur (Latino América)?", *El Discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismos y Transculturalismos*, Caramés Lage, et al. (eds). Vol.II, Univ. de Oviedo, Servicio de Publicaciones, pp. 511-545.

Mendoça, Cleidimar y Mendoça de Lima, Lucielena., 2001, "La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos", en *Actas del I Congreso Brasileño de Hispanistas*, Niterói, UFF.

Salaberri Ramiro, S., 1990, "El libro de texto: selección y explotación", *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, en Bello, P. et al., Madrid, Santillana, pp. 109-123.

Widdowson, H. G., 1991, *O ensino de línguas* para a *comunicação*, (Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho), Campinas, Pontes.

## Referencias bibliográficas de los manuales brasileños de enseñanza de español

### Enseñanza Media

Barbieri Durão, Adja Balbino de Amorim, 2000, *Español Curso de español para hablantes de portugués*, Arco/Libros, Madrid.

Becker, Idel, 1981, *Manual de Español*, São Paulo, Nobel, 69ª edição.

Cabral Bruno, Fátima y Mendoza, María Angélica, 1997, *Hacia el español*, São Paulo, Saraiva, niveles básico, intermedio y avanzado.

M. Alves, Adda-Nari y Mello Alves, Angélica, 1997, *Mucho*, São Paulo, Moderna.

### Enseñanza Fundamental: primer y segundo ciclos

Ballestero-Álvarez, M.E. y Soto Balbás, Marcial, 1994, *¿Quieres aprender español?*, São Paulo, FTD, libros A y B.

J. García, María de los Ángeles y Sánchez Hernández, Josephine, 1997, *Español sin fronteras*, São Paulo, Scipione, 4 volúmenes.

M. Alves, Adda-Nari y Mello Alves, Angélica, 1997, *¡Vale! Español para brasileños*, São Paulo, Moderna, 4 volúmenes.

Moraes Gaspar, Tânia, 2000, *Niños y Niñas*, São Paulo, Scipione, 4 volúmenes.

Oliveira Souza, Jair de, 1997, *Español para brasileños*, São Paulo, FTD.
Pedraza Jiménez, Felipe y Rodríguez Cáceres, Milagros, 1995, *Vamos a hablar*, São Paulo, Ática, 4 volúmenes.
Ravetti, Graciela, Marra, Prosolina y Rojo, Sara, 1997, *Juntos al español*, Belo Horizonte, Editora do Brasil, 2 volúmenes.
Salinas, Carvajal, Gladys y Martín, Enrique, 2000, *Bienvenidos. Español para niños*, São Paulo, FTD, 4 volúmenes.

**Material complementario**

Martínez, Silvana, 2000, *Sírvete la palabra. Uma nueva manera de aprender español*, Goiânia, Terra, 2 volúmenes.

Lucielena Mendonça de Lima
*Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 179-181. ISSN 1678-0981

# A língua nossa de cada dia: questões do ensino de expressões idiomáticas e outros fraseologismos

María Luisa Ortiz Álvarez

*Descobrir uma língua é também familiarizar-se com seu corpo metafórico, com suas imagens adotadas, aceitas por todos.*

Frédéric Dumont, 1990

*Para mí, el mejor idioma no es el más puro, sino el más vivo, es decir, el más impuro.*

Gabriel García Márquez

Existem diferentes considerações para provar que a linguagem reflete amiúde a visão humana. Isto, inclusive, pode explicar diferenças fundamentais de uma língua em comparação a outras e, assim, os modos peculiares de expressão diferenciados dos idiomatismos dos povos encontram sua razão de ser no que os homens habitualmente presenciam. Alguém já ouviu falar expressões do tipo *angu de caroço, amizade colorida, bacana, boa pinta, bagunça, ser harina de otro costal, sacar a alguien de sus casillas, quedarse para vestir santos* por citar algumas? Essas e outras do tipo são parte integrante do acervo fraseológico da língua portuguesa falada no Brasil e da língua espanhola. A fraseologia é considerada como um patrimônio lingüístico de grande valor, onde se manifestam a visão do mundo, os costumes populares e a tradição. No entanto, infelizmen-

te o grau de desenvolvimento da teoria fraseológica ainda é insuficiente. Um aspecto controvertido das unidades fraseológicas, além da sua variedade terminológica, é sua taxonomia, pois nem sempre se estabelece com claridade a diferença entre as unidades que a compõem sendo talvez esse um dos motivos pelo qual elas nem sempre apareçam nos dicionários e nos livros didáticos. Da mesma forma que os lingüistas não parecem ter chegado a um acordo acerca das unidades de estudo da fraseologia e escolhido o termo para se referir a elas, também não unificam critérios na hora de classificar essas expressões. Atualmente ensinar uma língua estrangeira é mais do que a aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma, é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação, o que é o que pensa, o que quer, como se comporta uma comunidade. O presente curso inicia estabelecendo os fenômenos que compõem o caudal fraseológico, focalizando as expressões idiomáticas em português e espanhol para em seguida mostrar as categorias a que elas pertencem bem como alguns critérios que poderiam servir na sala de aulas para seu ensino na aprendizagem de português e/ou espanhol/ língua estrangeira.

## Objetivos do curso:

1. mostrar as unidades que compõem o sistema fraseológico, incluindo de maneira especial as expressões idiomáticas

2. identificar a natureza das expressões idiomáticas em línguas tipologicamente tão próximas e confrontá-las para determinar semelhanças e diferenças.

3. observar o comportamento dessas unidades em situações pragmáticas e lexicais utilizando para isso textos extraídos de várias fontes, revistas, jornais e material gravado em vídeo (trechos de telenovelas).

4. discutir a questão da inclusão das expressões idiomáticas nos livros didáticos com o objetivo de ampliar e renovar o vocabulário dos aprendizes e ao mesmo tempo preencher as lacunas de informação cultural.

## Programa

1. A fraseologia como patrimônio cultural e suas manifestações enquanto expressões idiomáticas, refrães, provérbios, locuções, frases feitas. Definição e contraste das expressões idiomáticas.

2. Expressões idiomáticas na mídia, na literatura e no teatro. Modos de classificar as expressões.

3. As expressões idiomáticas nos livros didáticos e no ensino de língua estrangeira.

## Bibliografia

Adragão, V., 1991, "A dimensão cultural no ensino de uma língua estrangeira", *Anais do Seminário Internacional Português como língua estrangeira*, Macau.

Bevilacqua, C. R., 1995, "Da fraseologia", *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL,* Lingüística, vol. 2, Paraíba.

Camargo, S. e Steinberg, M., 1987, *Dicionário das expressões idiomáticas metafóricas inglês/português,* São Paulo: Mac Graw-Hill.

Carneado Moré, V. e Tristá, A., 1985, *Estudios de fraseologia*, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Carneado Moré, V., 1985, "Notas sobre las variantes fraseológicas", *Anuario L/L* nº 16, La Habana: Editorial Ciencia Sociales, pp.269-277.

Correas, G., 1992, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Madrid: Visor Libros.

Dias de Castro, M. L., 1995, Provérbios e máximas: a questão enunciativa, *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL,* Ling., vol. 2, Paraíba.

Domínguez González, P., 1988, *El español idiomático. Frases y modismos del español.* Barcelona: Editorial Ariel, SA.

Gross, M., 1988, "Les limites de la phrase figée.", *Langages* nº 90, París.

Hussein, R. L., 1996, "L'rquote acquisition des locutions d\rquote une langue étrangére: aspects linguistiques et sémantiques", *Revista Lingüistca* XXXVI, Ljbljana, Slovênie.

Nascentes, A., 1986, *Tesouro da Fraseologia Brasileira*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Ortiz Álvarez, M. L., 1998, Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura, em Feytor Pinto, P e Júdice Norimar (org.), *Para acabar de vez com Tordesilhas,* Lisboa: Edições Colibri.

——, 1997, "As expressões idiomáticas dentro da obra lexicográfica", *Revista Brasileira de Lingüística*, vol. 9, nº 1, ano 9, São Paulo: Editora Plêiade.

——, 1998, "O fenômeno da transferência na aprendizagem de expressões idiomáticas", em Caprara, L e Antunes, L (org.), *O italiano falado e escrito,* São Paulo: Editora Humanitas.

——, 2000, *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol comparativo: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português/língua estrangeira.* Tese de Doutorado defendida na UNICAMP.

Paz Pérez, C., 1994, *Diccionario cubano de términos populares y vulgares*, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Santamaría Pérez, M. I., 1998, "El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe", *Revista Estudios de Lingüística* nº 12, Universidad de Alicante.

Tagnin, S., 1989, *Expressões idiomáticas convencionais*, São Paulo: Editora Ática.

Zuluaga, A., 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas,* Studia Romanica et Lingüistica: 10, Frankfurt.

María Luisa Ortiz Álvarez
*Universidade de Brasília*

*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 183-189. ISSN 1678-0981

# El tratamiento de los americanismos en los manuales de E/LE

Cleidimar Aparecida Mendoça
Lucielena Mendoça de Lima

Este trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la forma de tratamiento de los americanismos en dos manuales de español lengua extranjera (E/LE): *Español sin Fronteras* y *Planet@* (Versión Mercosur). Por eso nos parece necesario empezar apuntando una pequeña discusión acerca del papel que los manuales ejercen actualmente en la enseñanza de este idioma, principalmente en contextos fuera de la inmersión cultural, como es el caso de Brasil.

La difusión cada vez mayor de la comunicación entre los pueblos, principalmente en esta era de alta tecnología y globalización económica, convierten a los manuales en herramientas pedagógicas importantes para el aprendizaje de una lengua. Hoy en día, mucho más que antes, poseen una fuerza comercial muy grande. Son numerosos los libros que se venden todos los años para atender a prácticamente todo tipo de curso. Además, son visualmente más atractivos, ilustrados y con el formato y diseño de las revistas. Se publican en papel de buena calidad y se acompañan de una infinidad de materiales complementarios como: cuadernos de ejercicios, CD, CD ROM, cintas de audio y vídeo, guías para el profesor, actividades lúdicas, entre otros. Están también mucho más preocupados por los elementos socioculturales, divulgando, de esa manera, la historia, la literatura, el arte, el modo de vida y el día a día de los nativos.

El crecimiento de la enseñan za de E/LE en Brasil ha despertado el interés de varias editoriales nacionales y extranjeras por divulgar materiales didácticos que retraten nuestra realidad y la semejanza entre las lenguas española y portuguesa. Segu-

ramente España es el líder de ese mercado. Según Andión Herrero (1997:27), "los manuales de enseñanza de E/LE elaborados por autores españoles y publicados en España gozan ya de tradición". Para esta autora, hoy ya se puede afirmar que la producción de esta bibliografía pedagógica está orientada a fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de ejercicios e interiorización de contenidos funcionales, gramaticales y léxicos.

Sabemos que el componente léxico es de gran importancia para el español de América porque refleja, más que ningún otro, la relación con la enorme riqueza y variedad cultural de ese mundo. Vaquero de Ramírez (1996:39-42) llama la atención sobre el hecho de que el léxico es el componente de la lengua que más favorece la diferenciación dialectal. Para esta autora, todas las regiones de la Península, incluso las Islas Canarias, contribuyeron a formar el léxico hispanoamericano. Originalmente, la presencia andaluza fue decisiva, pero las inmigraciones posteriores, interrumpidas hasta el siglo XX, agruparon personas de todas las otras comunidades.

Para Vaquero de Ramírez, la trayectoria de los estudios de Dialectología permiten la aceptación de tres componentes esenciales para la formación del léxico en América: el patrimonial (adaptado a la nueva realidad y fuente de creaciones), el autóctono (adoptado de las lenguas indígenas, generales o particulares) y el africano (presente en determinadas zonas, desde la llegada de los esclavos a las costas del Caribe).

Respecto a la definición de americanismo, constatamos que es un tema que ha sido bastante discutido por la filología hispánica y son varios los criterios para definirlo. Según Andión Herrero (1997:32) tales criterios se basan en dos principios, de origen y uso. En su opinión, lo más útil es considerar el léxico americano en cuanto a elementos contrastivos en comparación con el español peninsular: palabras de origen hispánico ya en desuso en España ("arcaísmos"), regionalismos españoles, marinerismos, términos patrimoniales, indigenismos —procedentes en su mayoría del taíno, náhuatl y quechua— africanismos y extranjerismos en general de uso delimitado en América o poco generalizados en España.

Raúl Ávila, profesor del Colegio de México, en su *home page* (www.colmex.mx), citando a Rona afirma que "frente a la imposibilidad de decidir qué es un americanismo, es más razonable comparar los usos de dos regiones o países, como España y México". Lo que pasa es que hay muchas variaciones incluso dentro del mismo país, por ejemplo los cambios regionales dentro de la propia España y entre las varias regiones americanas. Así que una comparación indiscriminada entre España y América, seguramente generará equívocos.

Buscamos algunas definiciones para los americanismos en algunas fuentes diferentes. La definición encontrada en el Diccionario de la Real Academia Española (1992, 21ª ed., p.126) es de que americanismo es un "vocablo, estructura, rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América". Para Zamora Munné y M. Guitart (1988:145), el léxico de los hablantes de cualquier región incluye un número de voces que son características del lugar, y una cantidad extraordinariamente mayor de vocablos compartidos con todos los hablantes de la misma lengua, cualquiera que sea su procedencia. Para Morínigo (1996:

XVIII), "americanismos son las palabras creadas o inventadas en América o derivadas de otras palabras españolas patrimoniales según las normas de la fonología española, para designar seres, objetos o instituciones propios de la naturaleza, cultura y vida americanas". Según Vaquero de Ramírez (1996:40), americanismo puede ser definido como "unidad léxica o valor semántico originado en algún país de América"; y, para López Morales (1998:163), "son americanismos los términos que nacieron en suelo americano".

Para Canale (1995:75) es de fundamental importancia basar el enfoque comunicativo, aunque sea en parte, en las variedades de L2 y/o LE con las que es más probable que el alumno se pondrá en contacto en situaciones comunicativas auténticas. Sin embargo, queremos resaltar que los manuales, a pesar de aportar informaciones comunicativas, muchas veces dejan de considerar, principalmente en relación a Brasil, la cercanía, las semejanzas lingüísticas, las experiencias en común y el estrecho lazo histórico-cultural que tenemos con los países de Latinoamérica, ahora más reforzados a causa de las relaciones económicas del Mercosur. De esa manera, constatamos la ausencia de Hispanoamérica en los manuales de E/LE. y queremos reivindicar su presencia en los mismos, por lo menos a través del tratamiento de los americanismos. Para lograr tal intento, hace falta escoger manuales teniendo en cuenta algunos criterios.

Como afirma Salaberri Ramiro (1996:109-123), el libro de texto contempla un mercado amplio y heterogéneo, por eso es difícil encontrar uno que se adapte totalmente a una situación de aprendizaje específica, como es el caso brasileño. Para esta autora, solamente el análisis de las necesidades de los alumnos, que nos conduzca a una propuesta de objetivos, contenidos y situaciones de interacción, puede llevarnos, a nosotros profesores, a elegir el manual más adecuado, reorganizándolo, transformándolo y complementándolo con los aspectos considerados más coherentes según la realidad.

Salaberri Ramiro resalta que se necesita desarrollar algunos criterios para evaluar y seleccionar los manuales, así como estimular a los profesores para que elaboren su propio material cuando haga falta. Para ello, lo ideal es que se pueda observar las necesidades reales de los alumnos y los objetivos del curso; analizar si existe equilibrio entre formas y funciones; si la metodología adoptada por los autores es eficiente; si el contenido lingüístico está completo; si el lenguaje está presentado en un contexto real de uso y de forma gradual; también si hay unidades de repaso y, por último, saber si existe un material de apoyo al profesor.

Queremos añadir que, además de analizar esos criterios para selección del material didáctico, el profesor debe observar, por parte de los manuales, el abordaje del léxico específico de Hispanoamérica. Como comprueba Andión Herrero (1997:27-35), el léxico americano ha tenido un tratamiento distinto por parte de los autores de manuales. Para esta autora, se puede dividir a los manuales en dos grandes grupos. En primer lugar, están aquellos que recogen el vocabulario americano de forma aleatoria e indiscriminada (ej.: *Español sin Fronteras* ) y segundo, aquellos que tratan de sistematizar —con mayor o menor éxito— su inclusión en el cuerpo de las lecciones (ej.: *Planet@* Versión Mercosur).

Los manuales del primer grupo no se preocupan por la planificación y la presentación de los americanismos en un contexto determinado. *Español sin Fronteras*, que forma parte de ese grupo, presenta este tipo de léxico de manera descontextualizada, más bien como una curiosidad cultural. Al final de cada unidad en la sección "Se dice así: variedades hispanoamericanas", tanto del libro elemental como del intermedio, aparece una lista de americanismos que se apoya en el uso contrastivo respecto al español de España y el de América. Nos parece importante llamar la atención para el hecho de que no se le ofrece al profesor, por parte de los autores, ninguna indicación de cómo explicar este léxico hispanoamericano. Muchas veces, la propia indicación del país donde se usa la palabra no es real y hay diversas palabras que los nativos dicen no conocer o no utilizan más en su vida cotidiana. Así que la simplificación que se hace en los manuales puede, incluso, ocasionar equívocos. En su tesina de maestría, Talia Bugel (1998:125-126) nos da el ejemplo de la palabra "pibela", que aparece en *Ven 1* en la página 170, es enseñada a los alumnos como sinónimo de "muchacha" en Argentina, pero que eso es un error porque la palabra correcta es "pebeta" que tampoco es muy conocida en aquel país. Esta autora afirma que "las variantes americanas aparecen indistintamente como curiosidades, sin profundizar las características culturales que las acompañan". Los manuales tampoco indican la fuente bibliográfica que sirvió de base para la selección de los americanismos y además nos damos cuenta que los autores no ofrecen todas las posibilidades de uso de las palabras, que generalmente poseen otros significados en otros países o en América en general.

Raúl Ávila en su *home page* comparte la opinión de Lope Blanch y afirman que así como hay americanismos en el Diccionario de la Real Academia "cabría esperar [una concepción] paralela de españolismo, que sería el 'vocablo, acepción o giro propio y privativo de los españoles y particularmente de los que hablan la lengua española'". Lo que complica, también, es que las informaciones presentes en los diccionarios no siempre son fiables. Cabe resaltar que algunos términos definidos por la Real Academia Española como americanismos o regionalismos específicos de un determinado país, no siempre coinciden con lo que realmente se habla en esa región. Encontramos en Santiesteban (1985:9 y 21): "la ignorancia de la Academia Española es enciclopédica al respecto, pues su léxico está plagado de 'cubanismos' que los cubanos desconocemos" y "tampoco la afirmación de que se escucha en otros países latinoamericanos debe tomarse al pie de la letra, pues frecuentemente es la Academia el informante que tal cosa afirma".

De esa forma, como la lista de americanismos aparece al final de la unidad, y sin ningún recurso que apoye el trabajo del profesor, eso le obliga muchas veces, a presentarla sólo como curiosidad o incluso excluirla de su programación. Como aclara Andión Herrero (1997:31) el tratamiento folklórico que es dado por los autores de los manuales respecto a la presencia de los americanismos, "está muy alejado de cualquier consideración de aportar estas variedades al lección mental del aprendiente de la lengua". También encontramos en Cordero Sánchez y Serrano Hermoso (1997:54) que el contexto es un elemento imprescindible que se debe tener en cuenta, y por eso el estudio de vocabu-

lario a base de memorizar palabras es cada vez menos frecuente en la enseñanza moderna.

En el segundo grupo de manuales, Andión Herrero (p.32) comenta que el léxico americano se presenta de acuerdo con los campos léxicos-semánticos contenidos en las unidades, hecho que facilita la identificación y comprensión del vocabulario dentro de un contexto. *Planet@ Versión Mercosur* presenta los americanismos bajo una perspectiva más comunicativa, poniéndolos en un contexto real de uso.

Los autores de *Planet@* afirman que están preocupados por la adquisición de una verdadera competencia intercultural. Ellos explican que esta versión se atiene a variantes habladas en España y en Hispanoamérica. También enfatizan que buscan adaptar los diálogos, la teoría y la práctica de lengua, sobre todo en el campo de la morfología y del léxico, al contexto de Latinoamérica.

En el segundo tema del manual "La calidad de vida: por un hábitat mejor" (36-59), hay un diálogo en la página 39 donde se usa el verbo coger en su acepción peninsular para indicar localización física. Una persona pregunta si hay una farmacia cerca del lugar en que se encuentra. En el diálogo aparecen las expresiones "coges la primera calle a la derecha"; "sigues todo recto"; "Entonces, cojo la primera". En la versión mercosur, en la página 139, en el mismo contexto de búsqueda de información, aparecen los verbos "tomar y agarrar": "Tomá la primera calle a la derecha"; "seguí derecho"; "Entonces, agarro la primera a la derecha". Además hay una nota hecha por los autores aclarando que "en Argentina y Uruguay nunca se usa el verbo 'coger'en su sentido de 'tomar', sino que se usa exclusivamente con el sentido de 'practicar el acto sexual' y que en lugar de 'coger' puede usarse 'tomar' o 'agarrar' "

En el tercer tema "El bienestar: consumidores conscientes" (pp.60-83), se presenta un contexto de compras en un mercado. Como los personajes están utilizando la variante peninsular, hay palabras como "pimientos" y "patatas", además de la expresión "Vale" típica de la Península. En la página 145 el mismo diálogo se presenta, pero en el contexto hispanoamericano, con realce para las palabras "papas", "plantita" de lechuga y "morrones". Al final de la página hay un ejercicio contrastivo para relacionar léxico peninsular e hispanoamericano.

Compartimos la opinión de Andión Herrero (1997:32) que no se trata de llamar la atención sólo para el uso contrastivo entre la Península y América. Es conveniente que el alumno sepa que el español americano —al igual que el de España— es diverso en su unidad, común con diferentes regiones de la Península, y divergente en el significado pero no en la forma. El alumno necesita darse cuenta de estos matices. Por eso hace falta abarcar el fenómeno dando muestras —lógicamente no exhaustivas— de su complejidad.

Wojski (1992:11) sugiere que nosotros, profesores de E/LE, debemos considerar totalmente legítimo y adecuado, como base para la enseñanza del español, no solamente la variante peninsular, sino la americana, resaltando entre otras cosas que ella posee un mayor número de hablantes y que es utilizada por los mejores escritores latinoamericanos de la actualidad y que presenta particularidades léxicas y morfosintácticas específicas.

Concluimos afirmando que nos parece útil que los aprendices brasileños de E/LE tengan contacto con la variante americana del español para que puedan darse cuenta de la diversidad lingüística y cultural de los países hispanoamericanos. Y que puedan llevarlo a cabo también, a través del uso de su léxico específico, los americanismos. Por eso, el análisis de la forma de presentación o el abordaje dado a los mismos en los manuales, es relevante en el contexto de la enseñanza del español en Brasil. Asimismo la proximidad geográfica con los países de habla hispánica y la presencia de muchos profesores nativos venidos de dichos países, constituyen seguramente importantes factores a la hora de elegir materiales que contemplen la realidad sociocultural latinoamericana, también a través del estudio de los americanismos.

## Bibliografía

Andión Herrero, María Antonieta, 1997, "Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones", en *Actas de las quintas jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Servicio de Publicaciones, pp. 27-35.

Bugel, Talia, 1998, "O Espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?", Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Campinas, IEL/Unicamp. Inédita.

____, 1999, O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?, en *Trabalhos de Lingüística Aplicad, 33*, Campinas, Univ. Estadual de Campinas, pp.169-182.

Canale, Michael, 1995, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", traducido al español por Javier Lahuerta, en: *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid, Edelsa, pp. 63-81.

Cerrolaza, Matilde *et al*., 1998, *Planet@ E/LE (Versión Mercosur)*, Madrid, Edelsa.

Cordero Sánchez, María del y Serrano Hermoso, María Blanco, 1997, "¿Influye la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2?", en: Antonio Martínez González et al. (org.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Servicio de Publicaron de la Universidad de Granada, pp. 45-57.

*Diccionario de la lengua española,* 1992, Real Academia Española, 23ª ed., Madrid, Espasa Calpe.

López Morales, Humberto,1998, *La aventura del español en América,* Madrid, Espasa Calpe.

Mendoça, Cleidimar y Mendoça de Lima, Lucielena, 2000, "La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos" en: *Actas del I Congreso Brasileño de Hispanistas*, Niterói, UFF.

Morínigo, Marcos, 1996, *Diccionario del Español de América.* Madrid: Milhojas.

Sánchez Lobato, Jesús, 1999, *Español sin fronteras*, Niveles Elemental e Intermedio, 3ª ed., Madrid, SGEL.

Santiesteban, Argelio, 1985, *El habla popular cubana de hoy*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

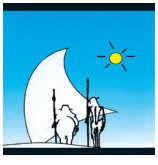
Vaquero de Ramírez, María, 1996, *El español de América II Morfosintaxis y Léxico,* Madrid, Arco/Libros.

Wojski, Zygmunt, 1992, "Utilización de las Distintas Variantes Dialectales (Fonéticas, Gramaticales, Léxicas) en la Enseñanza del Español", en *Clave* (Revista Especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), nº 1, julio, Caracas, pp. 11-16.

Zamora Munné, Juan y Guitart, Jorge M., 1988, *Dialectología Hispanoamericana,* 2ª ed., Salamanca, Publicaciones del Colegio de España, Ediciones Almar.

Cleidimar Aparecida Mendoça
*Faculdade Cambury*

Lucielena Mendoça de Lima
*Universidade Federal de Goiás*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 191-195. ISSN 1678-0981

# Las estrategias comunicativas en una clase de producción oral

Elisabete Menezes Moraes

Desde la perspectiva del hablante, comunicar es utilizar cierta estrategia encaminada a la consecución de un propósito, donde el producto final es el planteamiento de un problema. Desde la perspectiva del oyente, comunicar es aplicar ciertos mecanismos de interpretación para solucionar este problema y responder en consecuencia. Por esta razón, en la enseñanza de una lengua extranjera, es necesario realizar ejercicios orales de manera simultánea con los de comprensión oral, ya que trata de la realización de actividades que se basan en la interacción entre un emisor y un receptor.

El emisor debe producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la L2, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos. Además, tiene que saber adaptar sus mensajes a las diferentes situaciones comunicativas para conseguir que la comunicación sea satisfactoria y que responda al contexto y al registro apropiado.

Esta comunicación se propone presentar un cuadro sinóptico sobre lo qué consiste la expresión oral, su metodología e implicaciones didácticas a la hora de plantear una clase de producción oral, considerando la importancia de fomentar en los alumnos el uso de las estrategias comunicativas.

Después de una breve exposición didáctica y de las estrategias utilizadas para la capacitación del aprendizaje de la expresión oral, presentaremos en la práctica una actividad que reproduzca todos estos aspectos teóricos estudiados y que fundamentan específicamente esta destreza.

## Presentación de una práctica de producción oral

Para plantear esta actividad de expresión oral elegimos el tema SALUD*: el mercado "light"*, que por ser un tema actual y bastante polémico, nos incita a hacerlo el punto de partida para nuestra actividad inicial de producción oral.

Los siguientes artículos que dan inicio a esta actividad han sido extraídos de la revista *Muy interesante*; tratan de opiniones distintas de dos expertas en el área de la medicina nutricional sobre los productos "light". Tienen la pretensión de fomentar una discusión en clase, en forma de debate, estimular y ayudar a los alumnos a organizar sus ideas antes de expresarse oralmente.

## Objetivos

Mediante el texto escrito y su relación directa con uno o varios interlocutores durante el proceso de las actividades y de la discusión sobre el tema propuesto, los alumnos deberán ser capaces de:

- Activar sus conocimientos como estrategia para comprender un texto escrito;
- Ser capaces de llevar a cabo una discusión expresando su opinión, argumentando a favor o en contra y proponiendo soluciones;
- 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.

## Contenidos

Con el objetivo de preparar una actividad que tuviera coherencia y armonía entre las destrezas de comprensión y expresión oral para una práctica real de comunicación entendida como transmisión de información, elegimos algunos tópicos, los más adecuados creemos, de los siguientes contenidos**:**

1. *Contenido funcional*:
   - Información general: relacionar o añadir informaciones señalando oposiciones y contrastes.
   - Opiniones: expresar acuerdo y desacuerdo con parte de lo que ha dicho otro.
   - Organización del discurso: reconocer y utilizar marcadores del discurso para señalar relaciones de refuerzo, de secuencia lógica y de contraste; responder a intervenciones ajenas mediante réplica.

2. *Contenido gramatical*:
   - Entonación: entonación y sintaxis (modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas substantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel).

- Demostrativos y pronombre "lo" con frases preposicionales (ej. *lo de la Dra. Clotilde Vázquez me parece...*)
- Uso de "lo" + adjetivo. (ej. *lo importante...*)
- Uso del condicional + subjuntivo (ej. *si fuéramos más preocupados con la alimentación...*)

*3. Contenido temático*:
- Tema del mundo actual: modos de vida, sistemas de valores.

*4. Contenido pedagógico*:
- Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje:
  - realización conjunta de tareas de comunicación;
  - realización conjunta de tareas de observación de fenómenos y de formulación de hipótesis.
  - colaboración en la consecución de los objetivos previamente establecidos mediante el diálogo.
  - sensibilidad hacia las ideas y los sentimientos del resto del grupo.

Nivel: Avanzado

Organización del tema propuesto:

1. Llevar para el aula embalajes vacíos de productos "light": de leche, de mantequilla, de azúcar...; en fin, cajitas vacías de esos productos para despertar en los alumnos curiosidad y expectativa sobre qué tema tratará la clase del día. Con esta actividad inicial estaremos motivando al alumno a interesarse por el tema, sin que lo sepan. Los alumnos deberán reaccionar a algunas preguntas del profesor a respecto de los productos "light" (*si tienen la costumbre de utilizarlos, si les parecen buenos para la salud, etc.)*, demostrando su interés y atención.
   El profesor, antes de exponer el tema en la pizarra, les pregunta a sus alumnos sobre qué tema versará la clase. Hay que dejar claro que el objetivo principal de las actividades es desarrollar la producción oral a través de un debate en torno de un tema polémico del mundo de hoy. Es necesario enseñarles también todos los pasos de las actividades que deben seguir y los otros objetivos que deberán alcanzar al término de la clase.

2. Enseguida, el profesor divide el aula en dos grupos (se supone un aula con un máximo de 15 alumnos) —grupo A y grupo B—; separándolos de la siguiente manera: los que se ponen en contra al consumo de los productos "ligth" quedan en un grupo y los que se ponen a favor del consumo de ellos quedan en el otro, conforme el esquema abajo:

Texto 1 – Grupo A

# NO

**María José Roselló**
*Experta en nutrición*

Profesora de nutrición.
Directora del curso de postgraduado de Nutrición y Dietética de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Colaboradora del programa de TVE *Saber Vivir*.

"*Nada tiene menos caloría que el agua, nada aporta menos grasa que una verdura, una ensalada o una fruta.*"

Los productos *light* provienen de la cultura norteamericana, cuyo sistema de comidas es diferente a nuestra buena dieta mediterránea. Por eso, estoy en contra, porque su consumo nos aleja de nuestra dieta tradicional. Y esa forma de comer, cada vez más arraigada, supone una dieta alta en grasas y azúcares.
Aunque los actuales conocimientos han demostrado los peligros que comporta para la salud esa alimentación, como a los pueblos les cuesta mucho abandonar los hábitos, ha proliferado la aparición de productos *light* como una opción para seguir comiendo al mismo estilo con productos menos dañinos; es decir, es más fácil vender salchichas *light* que educar en el hábito de una dieta rica en productos de origen vegetal, que son los auténticos *light*, bajísimos en grasa y la base de una buena alimentación. Curiosamente, la margarina *light* va sustituendo al aceite de oliva, y el helado o el postre *light* reemplazan a la fruta. Estos fenómenos aparecen en nuestra sociedad y colaboran al abandono progresivo de la ponderada dieta mediterránea.
Estoy en contra también debido a que resultan engañosos para una gran parte de la población, pues hay productos que han sido aligerados en grasa, pero enriquecidos en azúcares, así, hay yogures desnatados con mucha azúcar añadida, que tienen más calorías que cualquier yogur natural, o salsas ligeras que tienen menos aceite, pero considerables proporciones de azúcar, pese a que son salsas a las que nunca se les añade azúcar en su preparación. Y aunque aportan en su etiqueta mucha información, llegan a un público muy poco educado en su lectura y que sólo lee el reclamo publicitario.
Nuestra sociedad pierde de vista que nada tiene menos calorías que el agua; que nada aporta menos grasa que una verdura, una ensalada o una fruta, y que la base de una dieta saludable son los cereales, las legumbres y las patatas, unos productos muy bajos en grasas. Y por último, que quede claro que cualquier producto puede ser *light* – es decir, aportar pocas calorías – si lo consumimos en pequeña cantidad.

Texto 2 – Grupo B

# SÍ

**Clotilde Vázquez**
*Endocrinóloga*

Jefe de Sección de Endocrinología y Nutrición del Hospital Severo Ochoa, de Madrid.
Autora de varios libros, conferenciante y colaboradora en medios de comunicación.

*"Su uso prudente facilita la vida de quienes tienen que prevenir problemas de sobrepeso u obesidad."*

Son inevitables, nos invaden poco a poco y su exceso conlleva inconvenientes, pero los productos *light* resultan útiles. Por eso, mi posición es la del sí a su uso: un sí cauto, pero claro.
El mundo desarrollado apuesta por la disminución de la grasa en la alimentación. Muchas encuestas alimentarias manifiestan que ingerimos más grasa de la aconsejable para el equilibrio nutricional, para la prevención de la obsesidad, de la enfermedad cardiovascular y de algunos tipos de cáncer. Y el origen de este desequilibrio está en el abuso de los alimentos ricos en grasa saturada. Los alimentos pobres en grasa, como sustitutos de los naturales que se desaconsejan, no son la respuesta al problema, pero facilitan la alimentación de algunos sectores de la población.
También es importante la reducción del azúcar, ya que su interés nutricional es escaso para la población adulta. Las bebidas refrescantes habituales constituirían un aporte energético extra que no puede permitirse mucha gente cuya vida sedentaria impone la necesidad de controlar las calorías diarias. El sobrepeso y la obesidad son una epidemia en los países desarrollados.
Para ser eficaces, los tratamientos dietéticos deben reducir el peso gradualmente, al contrario de lo que aconsejan desaprensivos negociantes del adelgazamiento; es decir, han de ser moderadamente hipocalóricos, para que puedan mantenerse a largo plazo.
Los productos *light* son un recurso para ayudar a disminuir la monotonía de las recetas culinarias, así como para realizar ocasionalmente pequeñas transgresiones que tengan menos consecuencias energéticas. Además, son útiles para muchos enfermos crónicos. La existencia de algunos de ellos ha facilitado la vida social de numerosos diabéticos juveniles, y sólo por eso sería defensible su existencia.
Aunque la alimentación no debe basarse en los productos *light*, su uso prudente facilita la vida de quienes tienen que prevenir problemas de sobrepeso, obesidad o lípidos. Demos, pues, la bienvenida – eso sí, cauta – a los *light*, que ya forman parte de la cesta de la compra.

Cada grupo leerá su texto silenciosamente. El profesor observará la lectura de los alumnos también en silencio, respetando de antemano el tiempo que deberán tener para obtener ideas y buscar argumentos para empezar el debate.

3. Mientras los alumnos hacen la lectura, el profesor les ambienta el aula con algunas demostraciones con los envases vacíos de productos "light" y de productos de consumo tradicional o natural y los expone sobre la mesa de los respectivos grupos.

4. El profesor les pregunta se tienen alguna dificultad en entender el texto y les saca algunas dudas si las tienen. Enseguida empieza el debate: los grupos se manifiestan cada uno en su turno, empleando el vocabulario y las estructuras oracionales de la lengua a su nivel de aprendizaje.

5. La pizarra el profesor la divide al medio escribiendo a cada lado los nombres de cada grupo, en el caso Grupo A y Grupo B. Interviene en las opiniones y los argumentos de los alumnos en el sentido de hacer que utilicen otras estructuras y funciones de la lengua en sus exposiciones. Cada alumno del grupo tiene la palabra, pero deberá escuchar a los demás y esperar el momento oportuno para apoyar a su grupo o argumentar en contra al otro.

6. Aún en la pizarra, el profesor hace un resumen de todo lo que se dice mientras los alumnos discuten entre ellos. En este momento hace la evaluación de la producción oral de los grupos, considerando la tolerancia que debe tener con los errores formales y con los distintos ritmos de aprendizaje.

7. Al final del debate el profesor les regala caramelos "light" para los que están a favor de su consumo y caramelos tradicionales o naturales para los que están en contra. Y finaliza la clase.

## Bibliografía

Díaz, Rafael Fernández, 1999, *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*, Arco/Libros, S.L., Madrid.

Fernández. J., 1991, *El español de la comunicación*, Edelsa/Ed6, Madrid.

Giovannini, Ernesto M. P., 1996, *Profesor en Acción,* en AA.VV., Edelsa, Madrid.

Gómez Tórrego, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.

Koster, Cor J., 1991, *La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras* , Cable, nº 8, noviembre.

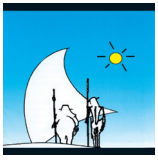
Ortega Olivares, J**.,** 1994, *Conversación y enseñanza de lenguas extranjera*s, en Miquel, L. y N. Sans (ed.), *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp.83-103.

Ravera Carreño, M., 1990, *La expresión oral: teoría, tendencias y actividades*, en AA.VV. (ed.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, pp.13-42.

Real Academia Española, 1994, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2 tomos.

Sánchez, Quintana N. y Clark, D., 1998, *Las cuatro destrezas. Destrezas integradas. Español lengua extranjera,* Madrid, SM, Colección "Destrezas".

Elisabete Menezes Moraes
*Colegio Militar de Salvador (Esaex/Ministerio del Ejército)*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 197-207. ISSN 1678-0981

# Funciones del recurso a L1 en la clase de L2/LE

Irene Revilla

La lengua materna o L1 juega un papel esencial en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera o L2, y el estudio de la alternancia de lenguas ocupa un lugar destacable en la investigación sobre enseñanza/aprendizaje de LE/L2.

El objetivo de la presente ponencia es aportar datos respecto a las funciones del recurso a L1 en la clase de L2, con el fin de participar en la discusión abierta hoy sobre presencia y límites de la L1 en el campo de la didáctica de las lenguas.

## 1. Introducción

Durante mucho tiempo lingüistas y profesores de lenguas extranjeras han considerado el recurso a L1 como un obstáculo en el aprendizaje de L2 y su uso ha estado desautorizado de manera más o menos explícita desde las orientaciones didácticas de los cursos de lenguas.

Sin embargo, en la práctica real del aula no se consigue desterrar del todo la presencia de L1, y los profesores suelen sufrir esta situación con un sentimiento de fracaso o culpa, según su mayor o menor implicación en el tema.

Desde el campo de la teoría de la lingüística y la didáctica de LE, siguiendo la corriente conductista durante las décadas de los años 50 y 60 se consideraba que la lengua materna era fuente de interferencias negativas en la adquisición de una L2 y era necesario crear hábitos de expresión directamente en L2, en la creencia de que a fuerza de estar en

contacto con las formas y estructuras lingüísticas de la lengua extranjera, éstas podrían ser interiorizadas por los aprendices y pasar más tarde a expresarse espontáneamente en L2 en las situaciones que lo requirieran.

Con el desarrollo de la psicología educativa, los psicolingüistas marcaron un nuevo camino a partir de los trabajos de Vygotsky y Bruner, fundamentalmente; como sucede en las demás áreas del conocimiento desde la teoría del constructivismo, el aprendizaje de una L2 se construye a partir de conocimientos previamente adquiridos, fundamentalmente en torno a la L1. El aprendizaje es un proceso en que el aprendiz interactúa con su entorno adquiriendo datos nuevos que se apoyan en saberes ya existentes. La lengua está íntimamente ligada a la comunicación y el hablante no nativo, tanto en situación de adquisición natural como en el marco institucional de aprendizaje de una L2, utiliza varios puntos de apoyo en la comunicación y uno de ellos es su L1 activada desde la conciencia lingüística.

## 2. Recurso a L1 en el aprendizaje/adquisición de L2

Diversos estudios sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de L2 en medio natural muestran como la alternancia de lenguas por parte del aprendiz o hablante no nativo ejerce diferentes funciones, y en la mayoría de los casos, el recurso a L1 favorece el aprendizaje/adquisición de la nueva lengua más de lo que lo entorpece.

Los resultados de las investigaciones sobre bilingüismo y exolingüismo llevadas a cabo desde el final de los años 80 en universidades europeas sobre adquisición de L2 por adultos hablantes no nativos en medio natural, pueden aprovecharse en el campo de la didáctica de L2 en medio institucional, ya que se puede considerar al aprendiz de L2 como un bilingüe en cierne.

La competencia bilingüe no es el resultado de una suma de competencias monolingües del mismo nivel que las del hablante nativo, sino que es una competencia específica que permite al hablante comunicar en las lenguas de su repertorio, lenguas que domina con niveles diferentes y que utiliza en situaciones diferentes.

La perspectiva bilingüe pone en cuestión las ideas tradicionales de la clase de L2 pasando ésta a considerarse como una comunidad diglósica (Py 1996) con dos lenguas —como mínimo— en presencia, pudiendo realizar cada una de ellas funciones diferentes en la comunicación profesor/aprendices y aprendices entre sí.

El contrato didáctico establece que profesor/a y aprendices deben expresarse únicamente en la lengua objeto de aprendizaje. Sin embargo, no siempre se interpreta dicho contrato de la misma forma, y así en ocasiones, algunos profesores recurren a la L1 para determinadas funciones —explicaciones metalingüísticas, organización de la clase, etc.— sin que suponga para ellos romper el contrato didáctico.

Sin embargo, la necesidad de crear un ambiente en clase lo más cercano posible del que existe en el medio natural respecto a la comunicación, y así conseguir una mayor exposición a la L2, hace que las tareas de clase, normalmente, se realicen en L2. La ruptura de este contrato didáctico por parte del aprendiz supone una intervención del profesor que de una manera u otra restablece la norma impuesta.

El análisis del discurso de las interacciones en clase nos muestra una serie de movimientos profesor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, donde múltiples reparaciones y reformulaciones intentan recolocar continuamente la L2 en el centro del intercambio, sea en lo referente a las cuestiones formales de la lengua o al significado del mensaje, según la noción de *bifocalización* (Bange, 1987).

Para ser competentes en L2 los aprendices necesitan comunicarse con otros hablantes de L2, sean o no expertos en la lengua objeto de aprendizaje (van Lier, 1995). El recurso a L1 como estrategia de aprendizaje o comunicación juntamente con el desarrollo de la conciencia lingüística del aprendiz juegan un papel esencial en la adquisición de una L2, sobre todo en los niveles iniciales. Siguiendo la idea de L. Dabène (1994), en la clase de lenguas se evoluciona desde interacciones bilingües hacia interacciones unilingües donde la L2 sería ya el único medio de comunicación.

## 3. Funciones de la L1 en la clase de LE/L2

Este estudio presenta datos pertenecientes al corpus de una investigación/acción sobre el papel que juega la intercomprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua próxima, español como lengua extranjera (E/LE) para hablantes de portugués.

En el caso de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera tipológicamente próxima como es el caso que nos ocupa, «la L1 se impone de entrada, generando en la fase inicial del aprendizaje un desfase importante entre comprensión y expresión, y mantiene a continuación una presencia ineludible, aunque ésta se explicite raramente» (L. Dabène, 1975, 1996).

La proximidad del portugués y el español, sobre todo en lo referente a la transparencia recíproca del léxico, hace que algunas de las funciones habituales del recurso a la L1 en la enseñanza/aprendizaje de LE sean inexistentes o tengan una presencia reducida, como veremos más tarde.

### 1. *Contexto*[1]

Los datos proceden de la observación de clases de E/LE llevada a cabo por la profesora/investigadora mediante grabaciones en vídeo; son extractos de una observación que tuvo lugar el 30 de marzo de 1998 en un centro cultural de Rio de Janeiro.

La clase observada es un grupo de «Español Básico I»; quince aprendices adultos que se plantean como primer objetivo del aprendizaje de español, la promoción profesional y, en segundo lugar, los viajes y el conocimiento de las culturas hispanoamericanas y española.

La casi totalidad de la clase ha estudiado ya otra lengua extranjera, inglés en la mayoría de los casos, y en el momento de la observación, los aprendices están en el primer mes de aprendizaje de E/LE.

---

[1] En el presente estudio, independientemente de que se trate de la profesora o de los aprendices, L1 hace siempre referencia a la lengua materna de los aprendices, es decir, el portugués, y LE se refiere a la lengua extranjera objeto de aprendizaje, el español. Para el resto de códigos empleados, véanse las convenciones de la transcripción al final del artículo.

La profesora es hablante nativa de español peninsular, con competencia desigual en portugués, siendo ésta, la lengua que usa en la comunicación social.

La profesora utiliza habitualmente la LE tanto en el desarrollo de las actividades de clase como en las relaciones interpersonales con los aprendices, dentro y fuera del aula, y alterna L1/LE en sus relaciones con la administración, ya que ambas lenguas conviven en la relación social y profesional del centro.

Desde el primer día de clase la profesora utiliza la LE sin tener que recurrir a la L1 para hacerse entender por los aprendices.

Durante las primeras semanas del curso los aprendices tienen la autorización expresa de la profesora para recurrir a L1 cuando les falte una palabra o no consigan dar sentido a una frase en LE. Poco a poco la profesora intenta que la lengua de clase sea la LE tanto en las tareas con todo el grupo como en las tareas por parejas. Sin embargo, el recurso ocasional a la L1 por parte de los aprendices nunca es penalizado.

## 2. *Presentación de datos y análisis de las funciones del uso de L1 en clase de E/LE*

Hemos seleccionado los segmentos de las secuencias en que aparece la alternancia de lenguas de forma significativa, y aunque los presentamos escasamente contextualizados por razones de espacio, mantienen el orden de los acontecimientos para poder hacer un análisis interpretativo siguiendo el desarrollo de la interacción con el fin de observar las funciones que realiza la L1 en la clase de LE.

Las tareas de esta unidad didáctica tienen como objetivo final que los aprendices puedan hablar de la gente en sus diferentes facetas, y desde una perspectiva de proximidad.

La clase empieza hablando de los vecinos de una misma calle a partir de un documento con pequeños textos que acompañan la imagen de la calle presentando a los vecinos en sus casas.

*Segmento 1: Uso de L1 en intercambios considerados extralingüísticos por AA:*

1ª Secuencia
/…/

| | |
|---|---|
| 36P | vale\ entonces\ esto mismo\ como fue un trabajo que nosotros hicimos\ el: el último día\ eh? vais a hacerlo con un compañero que estaba aquí el último día\ eh? o sea\ que por ejemplo\ e: ((a Fa)) a ti te importaría sentarte con ella que no estaba el último día? |
| 37Fa | ((señalándose)) **eu**? |
| 38P | sí\ |
| 39Fa | ((dudando señala a R)) **mas você//** |
| 40R | //yo estaba! |
| 41P | ah! tú estabas! muy bien\ pues tú ponte con Luis- ((corrigiéndose)) con Fran que no estaba\ |

/.../

La clase empieza con una puesta en común del tema, «hablar de la gente», iniciado en la sesión anterior. P reparte las hojas de las actividades a quienes no asistieron y los distribuye por parejas para que todos puedan hablar y los nuevos se pongan al día.

En el turno 36, P insiste en que se coloquen por parejas ya que AA tienen tendencia a no moverse de sus lugares, y le pide directamente a Fátima que se siente con Rosa, pero Fátima piensa que Rosa no había faltado, y recurre a L1 en 37 y 39 para aclarar la situación. Fátima es una aprendiz autónoma que toma responsabilidades en el aprendizaje de LE; sin embargo, utiliza la L1 porque considera el intercambio extralingüístico, ya que se trata de la organización de la clase.

*Segmento 2: L1 como estrategia comunicativa para suplir la falta de léxico o ante dificultades morfológicas en LE, y certificar significados compartidos por L1/LE:*

4ª Secuencia

| | |
|---|---|
| 01P | a ver\ ahora\ si miramos a todos los habitantes de la calle Picasso\ si miramos así\ hay\ tenemos aquí\ la casa nº 1\ eh? la casa nº 2\ cuántas personas viven en la casa nº 2? |
| 02AA | tres |
| 03P | tres\ y en la casa nº 3? |
| 04AA | **duas** |
| 05P | cuántas? |
| 06AA | dos\ |
| 07P | y en la nº 4? |
| 08AA | dos\ |
| 09P | dos\ también\ y en la nº 5? |
| 10AA | dos\ |
| 11P | dos también\ y en la nº 6? |
| 12AA | dos\ |
| 13P | también\ y en la nº 7? |
| 14C | ***no tiene***\ |
| 15P | no vive? |
| 16AA | **ninguém**\ |
| 17P | eso\ y cómo diríamos **ninguém**? \| nadie!\ no vive nadie\ |
| 18Fa | na:? |
| 19P | nadie! |
| 20Fa | nadie? (( AA escuchan sorprendidos)) |
| 21P | nadie\ ((deletreando)) ene: a: de:\| i: e:\ nadie\ en la casa nº 7 no vive: |
| 22Fa | nadie// |
| 23P | //nadie\ eh? \| qué quiere decir yo no soy nadie? \| así\ estoy hablando y le digo ((a Fa))\ ay! tu pelo: sh! debería estar más largo:\ tal:\ bueno\ cómo tú quieras\ eh? yo no soy nadie\ |
| 24R | (**é o mesmo**) **quem sou eu para dizer isso**? |
| 25P | exacto\ entonces es igual que en portugués\ el mismo equivalente\ nadie\ **ninguém**\ nadie\ muy bien\ y ahora\ ((volviendo al texto)) esta es la calle y hay dos señoras hablando\ estas dos señoras que están hablando\ adónde van? o de dónde vienen? adónde creéis que van? o de dónde vienen? |
| 26AA | supermercado// van al supermercado// |
| /…/ | |

El segmento 2 inicia una secuencia dedicada a la sensibilización a una actividad de comprensión auditiva a partir de la observación de imágenes.

Los aprendices recurren a L1 (**duas**) en el turno 4, como estrategia comunicativa ante dificultades morfológicas de LE. AA no son capaces de regular la distancia L1/LE espontáneamente y sólo lo hacen tras la interrogación de la profesora, entendiendo perfectamente que la pregunta es didáctica en demanda de una reparación en LE.

A continuación, AA responden correctamente hasta el turno 14 en que ante la falta de léxico, Camila da un rodeo adaptando L1 a LE siguiendo una estrategia de evitación (***no tiene***). P pregunta reformulando para llevar a AA al término concreto que éstos aportan en L1 (**ninguém**), lo que permite a P introducir el léxico nuevo en LE, utilizando la alternancia de código para dar la equivalencia interlingüística.

AA expresan un sentimiento de distancia inesperada L1/LE que explicita Fátima en 18/20. P hace una presentación detenida del término, primero repitiendo y deletreando para ayudar en la fijación fonética y ortográfica, y en segundo lugar, descontextualizando la palabra, ampliando el campo semántico a otros usos, aportando la expresión idiomática 'yo no soy nadie'.

A continuación, en el turno 24, Rosa utiliza L1 para dar en esta lengua la equivalencia a la expresión idiomática demostrando que ha comprendido perfectamente a pesar de la dificultad del ejemplo de P, que aprovecha para recalcar la coincidencia de significado de los términos 'nadie'/'**ninguém**', distantes tipológicamente.

*Segmento 3: L1 como estrategia de acceso al sentido regulando la distancia entre L1/LE:*

<u>5ª Secuencia</u>
/…/

| | |
|---|---|
| 54Ct | dos!\ tienen un niño pequeño\ no?\ sí\ monísimo! tiene cuatro o cinco años y él habla con un acento\ \| (( AA toman notas o señalan en la fotocopia lo que oyen)) es que es argentino\ ah! son muy: simpáticos\ no?\ sí\ muy majos! |
| 55AA | ((comentando)) simpáticos |
| 56P | antes- ahora entre vosotros\ si recordáis:\ todo lo que podáis\ eh? o sea\ por ejemplo: \| ((a Yol)) os acordáis de lo que han dicho? \| no os acordáis? |
| 57Yol | (( )) |
| 58P | algo\ no? (( )) que es:? |
| 59Yol | (( )) |
| 60P | que es argentino\ que es simpático\ |
| 61Yol | ah! eso\ |
| 62P | \|\| qué dicen del niño pequeño? dicen que es:? |
| 63A | simpático |
| 64Fa | tiene cuatro o cinco años// |
| 65R | (cinco años) |
| 66P | que tiene cuatro o cinco años\ y: cómo lo describen? una palabra rara\ dicen es:: monísimo! eh? monísimo\ muy mono\ bonito\ eh? monísimo// |
| 67Fa/C | ((extrañadas)) mono? |
| 68P | mono como ((haciendo el gesto de los monos al rascarse)) shra\ shra\ |

| | |
|---|---|
| 69AA | ((sin comprender)) **que é isso**? mono? |
| 70P | también se dice- mono es un simio\ un **macaco**\ no?// |
| 71AA | ah! ((sonriendo)) |
| 72P | mono\ entonces\ \| ((escribiendo en la pizarra)) qué vestido: o qué mono! yo digo\ qué mono! dónde lo has comprado? eh? ((señalando la camiseta de Yol)) me gusta esta camiseta\ y digo\ qué mona! dónde la has comprado? eh? el niño es monísimo! es muy bonito\ monísimo\ |
| 73A | muy bonito |
| 74Fa | (( )) ((preguntando algo a Jo)) |
| 75Jo | sí\ |
| 76P | es la misma palabra\ mono es un animal que vive en: ***la mata*** atlántica de Río de Janeiro\ no? \| aquí hay monos? a que sí? |
| 77C | ((asiente incrédula de que sea la misma palabra)) |
| 78P | sí o no? |
| 79C | sí\ |
| 80P | hay **macaquinhos**\ no? |
| 81A | (***hay***) |
| 82P | entonces\ monísimo quiere decir muy lindo\ muy bonito\ eh? mono\ monísimo\ \| |
| /…/ | |

El segmento 3 pertenece a una secuencia didáctica en que AA realizan una actividad de comprensión auditiva con informaciones complementarias a un texto leído individualmente, con puesta en común posterior en el grupo-clase. Se trata de una audición discriminada para poder completar después, por parejas, una ficha.

P considera que la descripción del texto auditivo contiene una palabra complicada para AA ('monísimo'), debido a su carácter coloquial, y hace algunos movimientos de anticipación de dificultades, pero dándose cuenta de que no lo han registrado, introduce el término expresamente en el turno 66, lo que desencadena un episodio interesante de gestión de distancia interlingüística e intercultural L1/LE entre profesora y aprendices, donde el recurso a la L1 es fundamental.

En 67, Fátima y Camila manifiestan incomprensión ya que no relacionan 'mono', término que también existe en L1, con el contenido del texto que acaban de escuchar. P descontextualiza el término aportando otro significado de su polisemia para ayudar a la comprensión recurriendo al lenguaje gestual como estrategia para facilitar el sentido. Pero AA siguen sin comprender y lo manifiestan con un cambio de código en 69. Aquí L1 tiene la función de marca de afectividad empleando una muletilla idiomática para expresar extrañeza, ante la insistencia de P. Ésta reformula aportando una equivalencia intralingüística de carácter culto, 'simio', y finalmente recurre a L1 para asegurarse de la comprensión. En 72, P repite la palabra, la escribe en la pizarra y vuelve a contextualizarla en el sentido del texto auditivo de la actividad, dando ejemplos aplicados a la realidad de la clase para ayudar a la fijación del léxico y su significado.

Sin embargo, P se da cuenta de que cierta hesitación se mantiene todavía en la clase y vuelve al término con el significado de mono-simio para relacionarlo con el entorno natural de AA, recurriendo a términos de L1 que aquí cumplen una función afectiva,

pudiéndose apreciar en la adaptación L1/LE en 76 y el diminutivo de L1 en 80. Con el uso de L1, P desea mostrar su adscripción afectiva al contexto real de L1.

En 81, A responde a la pregunta de P con una adaptación L1/LE como estrategia comunicativa ante dificultades morfológicas, y P cierra el episodio volviendo al significado primero del término, que AA van a asimilar como tal, reutilizándolo en adelante.

*Segmento 4: Recurso a L1 en la realización de tareas de clase:*

10ª Secuencia

/…/

07P vale\ entonces:\ e: yo digo la mía\ mi afición\ eh? y así: ((señalando a AA sentados en círculo y dando el ritmo de respuestas castañeteando los dedos)) vamos diciendo cada uno la nuestra\ no? de acuerdo? responde la persona que yo apunte\ vale? | ir al cine\ Joana\

08Jo ((desprevenida)) **disculpe\ que devo fazer**?

09Fa ((explicándole a Jo la tarea))//

10P //perdón\ e: Eduardo\

/…/

El segmento 4 está dentro de una secuencia de expresión oral dedicada a la reutilización de léxico de actividades de ocio trabajado en secuencias anteriores, relacionándolo ahora con la clase.

Ante la pregunta inesperada de P, Joana reacciona en L1 pidiendo la explicación de la tarea, lo que hace a continuación su compañera. P se excusa para salvaguardar la imagen de Joana y sigue con la actividad preguntando a otro aprendiz.

*Segmento 5: Uso de L1 en actividades de reflexión metalingüística:*

14ª Secuencia

01P vamos a ver si las palabras han salido bien\ todas las palabras las conocíais?

02L (más o menos)

03P más o menos?

04A sí\

05P sí\ por qué sabéis tantas palabras\ Lena? por qué conoces:\ cuando sólo hace un mes escaso que estudias español\ por qué conoces tantas palabras en español?

06Le **porque parece com português**

07P porque:?

08Le **parece com português**

09P porque se parece con el portugués\ muy bien\ eh? por qué también? cómo nos hemos ayudado?

10A (el diccionario)

11P cómo nos hemos ayudado para hablar de las personas? | a partir://

12R //de esto// ((señalando la hoja))

13P de las fichas\ imitamos\ vamos imitando\ pero también inventamos\

/…/

El segmento 5 inicia una secuencia dedicada a la reflexión sobre el aprendizaje a partir de actividades de desarrollo de reflexión metalingüística.

AA acaban de hacer un diálogo por parejas hablando de una persona conocida a partir de una ficha que previamente cada uno había rellenado con los datos de la persona elegida, y donde debían reemplear el vocabulario aparecido en secuencias anteriores.

P empieza indagando sobre las posibles dificultades del léxico utilizado en la tarea anterior, a lo que Luis da una respuesta sin compromiso ('más o menos') que P retoma y lanza de nuevo a la clase; A ratifica la idea de Luis y P interpreta la respuesta como positiva, es decir, que no ha habido dificultades con el léxico, y hace una pregunta concreta a Lena para inducir a los aprendices a la reflexión sobre el propio conocimiento. Lena responde apoyándose en L1 y P inicia una reformulación en español invitando a Lena a continuar, pero ésta no interpreta la intención de P y recurre de nuevo al portugués para completar la frase. P reformula reparando en LE y evalúa positivamente porque el objetivo de la interacción es la reflexión metalingüística, y continúa haciendo reflexionar a AA sobre el aprendizaje.

*Segmento 6: L1 como estrategia de apoyo en el aprendizaje de LE:*

| | |
|---|---|
| <u>14ª Secuencia</u> | |
| /…/ | |
| 81Le | periodista\ |
| 82P | muy bien\ periodista\// |
| 83Yol | //publicitario// |
| 84P | //cuál es el femenino de periodista? el femenino de periodista\ es igual\ sirve para hombre y para mujer\ periodista\ |
| 85Yol | y qué **é** periodista? |
| 86P | qué es periodista? |
| 87AA | **jornalista** |
| 88Yol | ah\ **é isso** |
| 89P | alguna cosa más? |
| 90Fa | cómo se **diz**- se dice **dentista**? |
| 91P | dentista\ igual\ |
| /…/ | |

La secuencia 14 continúa con una puesta en común del grupo-clase recogiendo el léxico utilizado en la parejas para hablar de las personas, y el segmento 6 pertenece al momento en que se hace una recapitulación de las profesiones que han aparecido. En el turno 81 Lena da la profesión de su personaje que P recoge en 82/84 aprovechando para hacer una puntualización metalingüística. Sólo entonces Yolanda registra esta palabra, ya que antes tenía puesta su atención en aportar su léxico en 83 que se superpone al turno de P. En 85, Yolanda hace una demanda explícita de significado utilizando '**é**' como muletilla en L1. P recoge la demanda reparándola y la pasa a AA que responden dando el equivalente léxico en L1 para facilitar la comprensión. Yolanda utiliza una muletilla en L1 para certificar su comprensión. Estas muletillas en L1 funcionan como apoyo para avanzar en la interacción.

En 90 Fátima pide a P una equivalencia léxica L1/LE mediante una pregunta donde se observa una reformulación L1/LE con autorreparación, movimientos discursivos claramente dirigidos a la apropiación de LE.

## 4. Conclusiones

Si consideramos que el primer objetivo de aprendizaje de L2 es comunicar en L2, y pensamos que la lengua, además de ser un sistema de formas, es un instrumento de comunicación, convendremos en que las funciones observadas del recurso a L1 pueden facilitar el aprendizaje de LE, permitiendo a los aprendices participar en la interacción de la clase tanto desde la comprensión del mensaje de los interlocutores, como en la producción del propio mensaje; éste se hace inteligible a pesar de la competencia limitada de los aprendices en la lengua meta, gracias a que todos, enseñante y aprendices, comparten el código del ritual de la clase de lenguas.

Investigadores y profesores señalan dos peligros fundamentales respecto al uso de L1 en clase de L2. El primero tiene que ver con la actitud del profesor que recurre a la L1; el profesor está obligado por razones pedagógicas al uso de L2 para que sirva de modelo a los aprendices, y les procure un tiempo máximo de exposición a la L2.

El segundo peligro es que los aprendices se acostumbren a recurrir por sistema a su lengua materna y no desarrollen estrategias de autonomía que les permitan desprenderse de la L1 y pasar a expresarse libremente en L2.

En cuanto al primer peligro señalado, consideramos que una de las ventajas de la enseñanza/aprendizaje de una lengua próxima como LE, es la posibilidad de que el profesor se haga comprender desde el primer día en lengua meta, sin apenas recurrir a la lengua de origen. Esto permite utilizar la LE como medio y objeto de aprendizaje.

Los aprendices pueden disfrutar de una exposición máxima a la lengua meta a partir de la lengua del profesor sin que ello proporcione sentimientos de inseguridad o extrañeza como puede ocurrir con el aprendizaje de una lengua más distante.

Para encarar el segundo peligro, pensamos con van Lier (1995), que los profesores además de discutir abiertamente con los aprendices de lo beneficioso que es el uso de la L2 y llegar a un acuerdo entre todos de utilizarla lo más posible, podemos aprender mucho con la observación y análisis del uso de L1 y L2 en nuestras propias clases, y tratar de ver las posibilidades que existen introduciendo pequeños cambios y estudiando sus efectos.

Somos conscientes de que la proximidad del portugués y el español no siempre se percibe como un factor facilitador del aprendizaje; como dice Klein (1989), la distancia y la percepción de distancia son dos cosas diferentes, y el profesor deberá trabajar en clase tareas que desarrollen estrategias cognitivas y de aprendizaje, creando en el aprendiz una conciencia lingüística que le permita regular la distancia con la lengua extranjera, y aprovechar los conocimientos adquiridos en la conceptualización de la lengua materna.

## Bibliografía

Cambra, M. y Nussbaum, L., 1997, «Gestion des langues en classe de LE, lepoids des répresentations des enseignants», *ELA* 108, 423-432.

Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques por l'enseignement des langues*, Paris: Hachette, col. FLE Références.

——, 1996, «Pour une contrastivité «revisitée»», *ELA* 104, 393-400

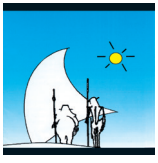
Py, B., 1996, «Algunes remarques sobre les nocions d'exolingüisme i bilingüisme», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, Barcelona: Graó, 47-59.

Van Lier, L., 1995, «The use of L1 in L2 classes», *Babylonia* 2, 37-43.

## Convenciones para la transcripción

| | |
|---|---|
| P | profesora |
| A/AA | aprendiz sin identificar, y varios o todos a la vez; Fa/L, aprendiz identificado con seudónimo |
| Ct | voz procedente de aparato de audio |
| \| \|\| \|\|\| | pausa pequeña, mediana o mayor |
| vale\ | indica descenso de la entonación, sugiriendo continuación |
| la::: | los dos puntos indican alargamiento del sonido |
| **negrita** | lengua de referencia, L1 (portugués) |
| ***cursiva*** | utilización de L1 adaptándola a L2 |
| ! | énfasis |
| ? | entonación ascendente; no necesariamente una pregunta |
| //sí// | intervención interrumpida por un turno de palabra superpuesto, o intervención de varios a la vez |
| ( ) | indica un ítem confuso o probable |
| (( )) | indica un ítem ininteligible o comentarios sobre el contexto, incluyendo acciones no verbales |
| cla- | un guión indica un corte abrupto de una palabra o frase |

Irene Revilla
*IES "Joan Miró", L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona, España)*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 209-214. ISSN 1678-0981

# La diferencia de estilo de enseñanaza/aprendizaje entre los enfoques comunicativos con respecto a los métodos con respecto a los método tradicionales

Ângela Maria Felipe de Souza

## 1. Introducción

Este trabajo tiene el propósito de ocuparse de una reflexión sobre los elementos que diferecian el estilo de enseñanza/aprendizaje de idiomas entre los enfoques comunicativos y los principales métodos tradicionales.

La reflexión sobre los principios metodológicos nos permite observar las características comunes y diferenciadoras de las corrientes metodológicas, pero nos detenemos, específicamente en los puntos en contrastes de los objetivos, contenidos y procedimientos, así como las teorías lingüísticas, cuando existan, que enmarcan los denominados Método de Gramática y Traducción, Método Estructuro-global, Método Nociofuncional, Enfoque Comunicativo, Enfoque Comunicativo Moderado y Enfoque por Tareas a través de la presentación de cuadros comparativos resumidos de esos puntos.

## 2. Los puntos en contrastes a través de cuadros resumidos [1]

### 2.1 De los objetivos

La especificación de objetivos de aprendizaje de un idioma se formula a la hora de concebir una metodología, pero es importante tener en cuenta diversos factores, por ejemplo la naturaleza del objeto que se pretende enseñar entre otros.

[1] Los cuadros resumidos en este trabajo son adaptaciones de los autores que constan en la bibliografía.

Richards y Rodgers (1998:27) mencionan que en los objetivos:

> Algunos métodos ponen énfasis en las destrezas orales... Otros métodos se proponen la enseñanza de destrezas comunicativas (...). Otros dan una mayor importancia a la corrección gramatical y de la pronunciación desde el principio. Algunos métodos pretenden la enseñanza de una gramática y un vocabulario básico de una lengua entre otros.

Observamos que cada método o enfoque presentan los objetivos de diferentes maneras. Veamos el resumo de los objetivos en un cuadro comparativo a continuación:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | -saber gramática.<br>-adquirir información explícita sobre la estructura gramatical de la lengua, *saber sobre la lengua*.<br>-aprender a leer y escribir una nueva lengua. | -competencia gramatical.<br>-conseguir un dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua meta.<br>-desarrollar prioritariamente las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral con un buen nivel de corrección fonética. | -competencia comunicativa ser capaz de actuar de manera adecuada en una comunidad lingüística en la que la lengua meta es vehículo de comunicación.<br>-desarrollar de manera integral las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión oral y comprensión lectora.<br>-interiorizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para llevar a cabo un determinado acto de habla.<br>-lograr un equilibrio entre la transmisión de significado y la corrección formal. | -logro de una competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas) que permiten la actuación adecuada del hablantes no nativo en una situación concreta de comunicación.<br>-desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas con prioridad para la expresión oral y la comprensión auditiva.<br>-negociación y fomento de la *autonomía en el aprendizaje.* |

## 2.2 De los contenidos

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras los contenidos se diferencian de acuerdo con los objetivos y temas propuestos.

Richards y Rodgers (1998:27) señalan que:

> Las decisiones con respecto a la selección del contenido de la lengua se relacionan tanto con el tema como con la lengua. En otras palabras, uno toma decisiones sobre lo que dice (el tema) y sobre cómo lo dice (la lengua).

Pasemos ahora a ver cómo se presentan los contenidos en los métodos y enfoques en el siguiente cuadro:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Contenidos | -gramaticales.<br>-léxicos.<br>-fonético/fonólogicos. | -estructuras gramaticales.<br>-elementos léxicos agrupados por temas.<br>-elementos fonético/fonológicos.<br>-aspectos culturales estereotipados. | -funciones lingüísticas.<br>-contenidos gramaticales y léxicos necesarios para llevar a cabo las funciones.<br>-contenidos culturales. | -funcionales.<br>-léxico/semánticos.<br>-lingüísticos.<br>-culturales.<br>-estratégicos. | -funcionales.<br>-gramaticales<br>-léxicos.<br>-fonético/fonológico/ortográficos.<br>-culturales.<br>-estratégicos. | -funcionales.<br>-lingüísticos.<br>-socioculturales.<br>-estratégicos (aprendizaje y comunicación). |

## 2.3 De los procedimientos

En los procedimientos se describen la manera en que se materializan el enfoque y el diseño de un método en el desarrollo de una clase. Se incluyen las técnicas, las prácticas y las estrategias, etc. que se utilizan en cada método específico. Los procedimientos cambian para ajustarse a cada corriente metodológica de acuerdo con las propuestas de los objetivos de enseñanza.

Sánchez (1999:18) menciona que:

> Un método debe, por necesidad, concretarse en la práctica a través de operaciones, acciones o actividades. En realidad la metodología se exterioriza cuando opera o es operativa. A través de las operaciones podemos deducir cuáles son los principios o teoría de los que se parte, cuáles son los objetivos que se poponen y de qué técnicas nos valemos para lograr los fines.

A continuación vamos a ver los procedimientos en un cuadro resumido:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Procedimientos | -aprendizaje memorístico de explicaciones gramaticales exhaustivas.<br>-ejemplicación de las reglas gramaticales mediante ejemplos *ad hoc.*<br>-memorización de listados de vocabulario descontextualizados y agrupado en familias léxicas.<br>-traducción directa e inversa de frases y enunciados descontextualizados.<br>-descripción de ilustraciones que ponen de relevancia el vocabulario introducido en la lección.<br>-análisis contrastivo de los elementos gramaticales con otras lenguas. | -práctica controlada y memorización de muestras dialogadas ficticias.<br>-repetición y automatización de estructuras gramaticales, elementos fonéticos y léxicos mediante ejercicios de repetición, expansión, reduccción y transferencia de modelos.<br>-presentación de esquemas gramaticales, explícitos y completos, pero sin explicaciones exhaustivas.<br>-presentación del vocabulario agrupado en familias léxicas y mediante imágenes ilustrativas. | -se combinan procedimientos enraizados en la tradición gramatical y estructural junto a otros que enfatizan el uso de la lengua en contextos en los que la transmisión de significado es prioritaria.<br>el eje vertebrador de la programación lo constituyen las funciones lingüísticas.<br>-los exponentes lingüísticos se subordinan a las funciones. | -selección de funciones lingüísticas prioritarias para un determinado nivel de aprendizaje.<br>-selección de los exponentes lingüísticos (gramaticales y léxicos) necesarios para llevar a cabo determinadas funciones.<br>-propuesta de actividades que propicien la realización de dichas funciones en contextos significativos<br>-inducción del funcionamiento del sistema a través de la práctica. | -contextualización de los contenidos mediante alguna actividad motivadora.<br>-presentación de los contenidos mediante muestras de lengua dialogadas (en los niveles elemental e intermedio) en las que haya dos o más interlocutores y que repeten las máximas com versacionales y turnos de palabra.<br>-ejercitación inductiva de los nuevos contenidos.<br>conceptualización de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales mediante esquema claros, completos y breves.<br>-ejercitación de los contenidos mediantes un batería de actividades que, incluyendo procedimientos enraizados en la tradición y otros más actuales, estén orientadas al desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas. | -elegir un ámbito o tema.<br>-definir una tarea final y las tareas intermedias.<br>-definir los contenidos comunicativos.<br>-especificar los exponentes lingüísticos implicados.<br>-diseñar las actividades.<br>-preveer los materiales necesarios.<br>-secuenciar y temporalizar la unidad. |

## 2.4 De las teorías lingüísticas

No todos los métodos y enfoques presentan teorías lingüísticas. En los Método de Gramática y Traducción y Método Directo no se puede decir que tengan una base metodológica.

Abadía (2000:39 y 57) señala que esos métodos:

> *... no cuentan ni con una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni con una teoría sobre el aprendizaje de la misma*.

El concepto de teorías lingüísticas de caracteriza a partir del Método audiolingual (o Método audiovisual) con la lingüística estructural (Bloomfield).

Las teorías se puede resumir en el siguiente cuadro:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Teoría Lingüística | -la lengua es un conjunto de reglas que se manifestan de forma lógica y son observables en los textos escritos.<br>-el modelo de lengua es el que proporciona el texto escrito de las autoridades literarias.<br>-las destrezas lingüísticas que deben priorizarse son la comprensión lectora y la expresión escrita. | -la lengua es un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los distintos niveles de la descripción lingüística: fonético/fonológico/ortográfico, morfosintáctico y léxico/semántico, aunque este último queda relegado.<br>-prioridad de la manifestación oral.<br>-los elementos lingüísticos están ligados a un contexto o situación.<br>-ha de enseñarse *la lengua*, no algo sobre la lengua.<br>-las lenguas son diferentes, por lo tanto, sus sistemas funcionan también de manera diferentes. | -la lengua es un sistema orientado a la *comunicacion*<br>-la comunicación prioriza la transmisión de significado.<br>-el significado se trasmite en una determinada situación comunicativa y en un contexto específico. | -la lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para la comunicación, es decir, para la transmisión de significado.<br>-la descripción del sistema ha de llevarse a efecto según criterios de análisis pragmático y discursivo, es decir , atendiendo al funcionamiento del sistema en uso. | -la lengua es un complejo sistema de signos y asociaciones y un instrumento de comunicación. | -la lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para comunicación, es decir, para la transmisión de significado.<br>-la descripción del sistema ha de llevarse a efecto según criterios de análisis pragmático y discursivo, es decir, atendiendo al funcionamiento del sistema en uso. |

## 3. Consideraciones finales

Comparando elementos en el nivel de los objetivos, contenidos, procedimientos y teorías lingüísticas, observamos que a lo largo de la enseñanza de lenguas han aparecidos varios métodos y enfoque con principios muy diferentes.

Cabe resaltar que a pesar de la evolución de los elementos que las diferencian entre sí, esas mismas corrientes metodológicas han convivido y conviven en una misma época.

## Bibliografía

Abadía, P. M., 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como extranjera*, Madrid, Edelsa.

Gargallo, I. S.,1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.

Sánchez, A., 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.

Zanón, A. 1999, (coord.), 1999, *La enseñanza del español mediante tareas,* vol. 1, Madrid, Edinumen.

Ângela Maria Felipe de Souza
*Faculdades Machado de Assis*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 215-220. ISSN 1678-0981

# Ensino de espanhol no contexto rural: uma prática interdisciplinar

Eliana Rosa Sturza

Sabe-se que no Brasil, nos últimos anos, tem sido crescente a demanda no ensino de espanhol. Esse crescimento não se revela só pelo número de interessados em aprendê-lo, mas também pelo debate sobre várias questões relativas, sobretudo, às condições atuais do ensino de Espanhol, tais como: política de formação de professores, tanto de graduação superior como de caráter continuado, objetivo e metodologia de ensino de espanhol adequados aos diferentes níveis (ensino fundamental e médio); modelo de língua, produção e elaboração de material didático; o contexto da aprendizagem: no centro do país, no Rio Grande do Sul, na Fronteira, no meio urbano, no meio rural, etc...

A partir desta demanda, e buscando refletir, sobre algumas dessas condições, este trabalho objetiva propor uma metodologia interdisciplinar como alternativa ao ensino de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), nos diferentes contextos em que ele pode ser implantado. Pretende, ainda, mostrar como está ocorrendo o processo de formação docente dos acadêmicos do Curso de Espanhol, atuando como agente de uma ação interdisciplinar.

Os resultados deste trabalho são parciais. O que se pretende apresentar, portanto, é um relato das experiências realizadas até o momento, visando contribuir com discussões a respeito do ensino de Espanhol no Brasil.

O projeto *Proposta de Atividades Interdisciplinares para o Ensino de Espanhol no Contexto Rural* faz parte de um Programa de Incentivo às Licenciaturas da Universidade PROLICEN e visa, sobretudo, pesquisar alternativas para a melhoria da formação docente. Participam deste projeto seis acadêmicos do Curso de Espanhol, de diferentes semestres.

Fundamentalmente a antecipação do contato com o meio escolar têm sido a maior motivação dos acadêmicos em participar de projetos desta natureza, uma vez que terão contato com a Escola somente nos dois últimos semestres do curso, conforme o currículo atual, e em disciplinas específicas da chamada formação pedagógica. É importante destacar que, embora a grade curricular vigente não possibilite a prática docente mais cedo dos graduandos, a mesma vem sendo desenvolvida em projetos de extensão junto às escolas da comunidade.

Este trabalho surgiu então, dando continuidade a um desses projetos de extensão, que foi desenvolvido, em 1997, numa escola pública municipal de Ensino Fundamental de meio rural, chamada Escola Núcleo Bernardino Fernandes – no distrito de Pains, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A acadêmica, bolsista do projeto, também realizou seu trabalho de Final de graduação (monografia) sobre a sua experiência pedagógica num trabalho com enfoque interdisciplinar, realizado nessa escola.

Por solicitação da direção da escola, as aulas em língua espanhola foram retomadas e manteve-se a idéia original de se trabalhar dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Na escola também está sendo desenvolvido outro projeto de caráter interdisciplinar, envolvendo diferentes disciplinas, que objetiva estudar e pesquisar: "O Contexto e a Interdisciplinariedade no Ensino Rural". O grupo responsável pelo projeto trabalha sobre três eixos temáticos: Práticas Interdisciplinares, Linguagem e Cidadania e Sociedade e Cultura.

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 extracurriculares desenvolvidas pela escola como: eventos em datas comemorativas, passeios de estudos, confecção do jornal da Escola, trabalhos práticos e outros projetos.

Os seis acadêmicos participantes e bolsistas do projeto atuam na escola de meio rural em todas séries do ensino fundamental, sendo que o Espanhol não é disciplina regular do currículo escolar, com uma hora-aula por semana, é desenvolvido em forma de projeto, fazendo parte do conjunto de atividades extracurriculares da escola.

Os mesmos acadêmicos participam de um outro projeto de extensão, vinculado ao "Programa Novas Propostas para o Ensino da Linguagem", cuja finalidade é a elaboração de atividades didáticas a partir de materiais alternativos (embalagens, cartões postais, jornal, revistas, folhetos, publicidade, música, etc.), que são selecionados para atividades vinculadas aos temas trabalhados pela escola, buscando não se afastar da proposta da Prática Interdisciplinar. As aulas na Escola são, na verdade, o laboratório para a criação e a aplicação desses materiais.

As atividades didáticas são planejadas pelo grupo de acadêmicos de duas maneiras: primeiro, a partir da discussão e definição dos temas a serem abordados por cada série e, segundo, com a seleção e preparação de atividades para as aulas regulares. Também são preparadas atividades, em geral de caráter lúdico, para serem desenvolvidas e/ou apresentadas em eventos dentro da escola.

Os temas que orientam cada atividade didática para cada série devem estar relacionados com o tema gerador proposto pela escola para cada trimestre – "Conhecer o Ambiente

para Viver Melhor", "Tradição Sócio-Histórico-Cultural" – além daqueles trabalhados por outros projetos, como por exemplo: sexualidade e higiene; relacionamento humano, aspectos históricos e geográficos do distrito, o jornal da escola.

Os resultados da aplicação do material são registrados em forma de depoimento pelos acadêmicos, neste caso professores de Espanhol em formação. As observações vão revelando o grau de interesse dos alunos pelo temas tratados, a associação que são capazes de fazer com outros temas abordados (ou não são capazes de fazer) nas aulas de espanhol e em outras disciplinas, o envolvimento e desempenho do grupo nas atividades propostas ,o que se revela conhecimento novo e o que se percebe de conhecimento dado, como interagem com outros grupos, com o professor, com a Escola. Nestes exemplos, registrados pelos participantes do projeto, os depoimentos já revelam como está ocorrendo o processo de aprendizagem do Espanhol, dentro da proposta interdisciplinar:

> A aula foi muito proveitosa...
>
> Estão bem mais interessados não só em aprender o significado das palavras desconhecidas como também porque querem saber pronunciar...
>
> la Segunda actividad fue la confección de un rompecabezas. Les di un corazón, en el cual tendrían que escribir un mensaje de cariño a sus madres... Se sintieron fascinados.
>
> jamás me imaginé que un trabajo lúdico fuera tener un resultado tan positivo y hasta expresivo.
>
> Aos alunos coube a tarefa de colorir, descrever a árvore genealógica, cada membro correspondia ao fruto de cada árvore, descreveram a composição de sua família e as características da árvore.
>
> os alunos apresentaram um avanço no conhecimento da língua espanhola, questionando com interesse, indo além do tema ou da idéia inicial.

Nos registros feitos pelos acadêmicos também há um espaço destinado a voz de cada um deles, dando conta de expressar como vão sentindo os desafios de sua formação docente, à medida que se envolvem em todo o processo de ensinar: preparação de aulas, participação nas atividades da escola, a sala de aula, a disciplina dos alunos, o preparo ou despreparo na formação teórica e formação pedagógica, o que significa entrar do mundo da escola durante o curso, não apenas na fase final da graduação. Os depoimentos são significativos para que se reflita sobre a formação desses acadêmicos:

> Buscamos em dicionários enciclopédicos as características das árvores frutíferas, reaproveitamos o conteúdo sobre a família. A escola proporcionou uma visitação ao Jardim Botânico da Universidade.

> Nós como alunas universitárias muitas vezes nos sentimos inseguras, perdidas e sempre questionamos como conquistar os alunos sem que eles percam o respeito por nós e ao mesmo tempo ativar e motivar para o aprendizado, não soubemos se estamos empolgadas com a aula de hoje, mas a verdade é que já podemos sentir a confiança deles naquilo que estamos propondo levar.

O desenvolvimento de uma proposta metodológica para o ensino de espanhol, em que o caráter interdisciplinar é o objetivo principal, dentro de uma Escola de realidade rural, tem se firmado por um envolvimento, cada vez maior, com as outras áreas de conhecimento.

Além de desenvolver nos alunos uma capacidade de comunicação mínima na língua estrangeira, e é mínima em virtude do pouco tempo de hora-aula, os textos, as atividades, os jogos, enfim o material aplicado, de uma maneira ou de outra estão vinculados ao contexto escolar, a outro projeto, a outra atividade pedagógica. Quando um aluno aprende expressar em espanhol quais são suas atividades cotidianas, onde se incluem as de higiene pessoal, estamos, por exemplo, possibilitando que ele vá criando um processo de interação com aquele conhecimento adquirido na sua aula de ciências, que também tratou de hábitos de higiene. Muitas vezes, através destas práticas interdisciplinares, cumpre-se também um papel de relevância social. Quando os alunos montam uma árvore genealógica de suas famílias e pesquisam junto aos seus pais suas origens estão, na prática interdisciplinar, dando um significado ao conhecimento adquirido e, dessa forma, o novo conhecimento – que é a língua estrangeira – faz sentido, porque foi construído e, portanto, foi significativo.

Nesta perspectiva, entender Práticas interdisciplinares é entendê-la como Práticas dos Saberes. No ensino da língua estrangeira há um campo fértil para a concretização de uma prática de natureza interdisciplinar, pois se recomenda, nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Línguas Estrangeiras, uma ação pedagógica Interdisciplinar. No caso específico desta experiência, tem-se avançado, principalmente, porque o planejamento das atividades pressupõe uma interação com outros âmbitos em que o conhecimento pode ser gerado que não são só os disciplinares, mas também aqueles que são parte do cotidiano da comunidade Escolar e talvez além dela. Explora-se a potencialidade dos saberes na busca de novos conhecimentos. Para Etges (1995:74), "... a interdisciplinariedade é um elemento mediador de comunicação, primeiro do cientista consigo mesmo quando traduz para si mesmo o construto que ele criou ou utiliza, e, segundo das diferentes disciplinas ou construtos entre si, bem como entre estes e a linguagem do cotidiano, do senso comum."

Quando se trabalha assuntos relativos à cultura e à tradição do distrito, numa Escola de realidade rural, na região sul – próximo da fronteira, temas como o Gaúcho e seus Costumes, rompe-se com os limites da fronteira disciplinar de História e/ou de Geografia e, na chamada prática interdisciplinar, o trabalho integrado não só ajuda a resgatar aspectos da história e cultura locais, como leva os alunos a descobrirem certas semelhanças, diferenças e identidades que são próprias de uma cultural regional que também vai além dos limites geográficos.

No entanto, trabalhar de forma interdisciplinar requer uma abertura de espaços interdisciplinares. É preciso aprender com o outro, pesquisar em outras áreas de conhecimento, pois segundo Fazenda (1993:17) o trabalho interdisciplinar "...nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor".

No estágio atual da nossa experiência já se pode concluir que é necessária uma maior participação dos acadêmicos na comunidade escolar, para que possa haver um melhor acompanhamento dos assuntos tratados nas disciplinas. Embora, nesta fase inicial, o projeto tenha se concentrado nos temas e assuntos propostos nas atividades extracurriculares da Escola. Ainda assim, em não havendo um programa instituído para o ensino de Espanhol, é importante que essa experiência sirva de subsídio para a elaboração de um futuro programa que, obviamente, venha a propiciar a prática interdisciplinar. O adequado seria, na medida do possível, ser parte integrante de um projeto coletivo da Escola, mesmo que em se tratando de língua estrangeira, as possibilidades de um programa que favoreça uma prática interdisciplinar possa ser desenvolvido no âmbito mesmo da disciplina, dada a sua amplitude para desenvolver os mais variados assuntos sobre os mais diferentes campos do conhecimento.

O desafio para os nossos acadêmicos tem sido as limitações dadas pela variedade de conhecimentos do qual ele deve lançar mão para melhor desempenhar-se não só na língua estrangeira como também naquilo que ele pode vir a ensinar através do novo, e que é parte do que Prática Interdisciplinar pode exigir e oferecer. Antes mesmo desse desafio, que é apenas uma opção metodológica entre tantas, vem aquela que é a eterna dicotomia entre a Teoria e a Prática.

Estando esse projeto vinculado a um programa que tem como objetivo maior a melhoria da qualidade de formação dos professores, é preciso ressaltar as dificuldades, as inseguranças decorrentes da qualidade de formação lingüística dos nossos acadêmicos e, especificamente, a de domínio da língua. Essas dificuldades e inseguranças parecem que são percebidas pelos acadêmicos justo quando vão iniciar sua formação pedagógica, na maioria das vezes, na fase final do curso de graduação.

Na antecipação da prática docente observa-se que os acadêmicos são conscientes das suas limitações, porém não conseguem criar estratégias para melhorar esta condição. Seria importante, antes de tudo, repensar a estrutura curricular do curso, inclusive porque deverão estar preparados para romper o distanciamento entre a teoria e a prática, pois apresentam dificuldade em elaborar e preparar material, em refletir sobre a escolha do material, em traçar objetivos, em submete uma prática à luz de uma teoria, uma metodologia.

Para Vez (2000:207) é um trabalho de "*Conocimiento Didáctico del Contenido*", que bem seria o de "tender puentes de contenido lingüístico de la lengua extranjera en cuestión y los conocimientos prácticos del aula, los conocimientos que realmente, en cada paso del camino, pueden llegar a ser incorporados por los alumnos que aprenden lengua extranjera en su proceso de apropiación lingüística de la nueva forma de significar."

As diferentes realidades e situações no ensino de espanhol com que vão se defrontar, seja ela no nível fundamental ou médio, seja ela no contexto urbano ou rural, seja ela ou não num enfoque interdisciplinar, desde já está exigindo um reflexão

de quem está se formando como docente e em quem está formando os futuros professores de espanhol.

Embora não se tenham ainda resultados mais conclusivos, pode-se apontar aspectos importantes tanto quanto à experiência da utilização de uma metodologia interdisciplinar no ensino Espanhol Língua Estrangeira como quanto à experiência de antecipação da prática docente dos acadêmicos do curso de Espanhol.

Ensinar E/LE numa perspectiva interdisciplinar é viável se este se institui como um projeto vinculado aos interesses da comunidade escolar, no nosso caso, a integração com as demais atividades extracurriculares da Escola deu ao ensino da Língua Estrangeira um lugar de importância, pois a participação do projeto nessas atividades é vista como um valor cultural e educacional para a comunidade, sobretudo, porque propõe uma aquisição da língua e dos saberes por ela permeados, construídos e significados.

A antecipação da prática docente, ao longo do desenvolvimento do projeto, mostra não só a necessidade de que a mesma aconteça desde a fase inicial do curso, como permite verificar que no papel de docente, monitorado por um orientador ou auxiliando na pesquisa e elaboração de material didático, os acadêmicos visualizam o mundo de trabalho ao qual se dedicarão; possibilita-lhes, assim, entender-se como educadores, partícipes da ação educacional, seja na forma interdisciplinar ou não.

## Bibliografia

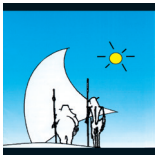
Fazenda, Ivani (org.), 1993, *Práticas Interdisciplinares,* 2ª ed., São Paulo: Cortez.

Jantsch e Biachentti (org.), 1995, *Interdisciplinariedade. Para Além da Filosofia do Sujeito,* 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes.

Santos, Irene Fernandes dos, 2001, *Subsídios Teóricos-Metodológicos para o Ensino Rural.* (GEPECIER), CAL/UFSM, Santa Maria.

Vez, José Manuel, 2000, *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Barcelona: Ariel.

Eliana Rosa Sturza
*Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 221-228. ISSN 1678-0981

# Evolução do idioma espanhol no Chile

Labriza Torres Globig

O presente estudo pretende dar uma macro-visão da língua espanhola no Chile, no sentido de descrever tendências gerais históricas, sociais e geográficas no desenvolvimento dessa variedade do espanhol. Com isso, o estudo insere-se no âmbito das descrições do espanhol americano, representando uma tentativa de abordagem da evolução do espanhol no Chile por procedimentos ligados mais diretamente ao método geolingüístico. Seu objetivo final é, deste modo, avaliar a relevância dos fatores extralingüísticos – correntes colonizadoras, contatos lingüísticos, influência indígena, rotas migratórias, evolução histórica, estratificação social, limites e barreiras geográficas, dentre outros – na constituição do espaço variacional do espanhol falado no Chile, em oposição às variedades faladas na Espanha e em outros países da América.

Quer dizer, baseando-se principalmente em fatores históricos (a colonização diferenciada perante a resistência indígena ao colonizador), geográficos (p. ex. a cordilheira dos Andes como barreira de um lado e o oceano pelo outro) e propriamente lingüísticos, pretendemos dar uma visão das variações dos processos no espaço, redimensionando a língua para verificar quais os fatores que influenciaram a mudança e a divisão, de uma língua européia num âmbito sul-americano.

Tal estudo contribui substancialmente para preencher uma lacuna no conhecimento do contexto sócio-cultural de uso do espanhol no Chile, como de outros países, suprindo uma carência observada no ensino de língua e cultura espanhola e hispano-americana. Uma ênfase especial é dada para a relação do espanhol falado na América em relação à

matriz européia, através do estudo particular das condições geolingüísticas que nortearam a formação e difusão do espanhol no Chile.

As razões que nos levaram à escolha deste caso particular são de ordem diversa. De um lado, devem-se não apenas ao interesse que o assunto nos suscita, mas também ao fato de a própria autora do estudo ser de nacionalidade chilena, o que representou uma motivação especial para a investigação. De outra parte, há que ressaltar as próprias peculiaridades da área de estudo, visto apresentar o Chile uma área geográfica de extraordinário comprimento e mínima largura, limitada a oeste pelo Oceano Pacífico e a leste pela Cordilheira dos Andes. Isso lhe confere uma configuração geográfica diferenciada que se presta especialmente bem para os propósitos de uma análise macrolingüística da evolução desse espanhol.

Além disso, o aspecto lingüístico propriamente dito de uma língua européia em contato com as línguas indígenas pré-existentes, especialmente com o elemento araucano, o qual levou 300 anos para, por miscigenação muitas vezes forçada, integrar-se pelo menos parcialmente com o invasor, é um caso muito especial dentro de um contexto dialetal, que proporciona à variedade do espanhol falado no Chile suas características individuais que o distinguem do espanhol falado em outros países hispano-americanos.

O uso culto da língua vai terminar eliminando ou reduzindo as particularidades locais para se ajustar a um modelo comum, que a concordância geral dos espanhóis tem identificado na maior parte dos casos com a língua normal de Castela e Andaluzia. Segundo vários autores,[1] o que distingue os países colonizados por espanhóis é que as diferenças aumentam enquanto mais baixo for o nível cultural dos falantes e menores as exigências estéticas, e é nestes momentos quando aparece o vulgarismo e as notas regionais sofrem um incremento. Porém, é significativo que todos os traços vulgares sejam em grande parte análogos em todos os países de fala hispânica.

A evolução da língua espanhola a partir do século XVI pelo continente americano, vai nos mostrar a história do contato lingüístico entre os espanhóis e os índios, que não tinham maneira de se entenderem pela profunda diversidade da língua falada entre eles. O conquistador vai passar, então, a impor sua língua de um jeito ou outro. Segundo Pedro Henríquez Ureña, "é neste momento que a aportação americana ao léxico castelhano se manifesta fazendo com que os exploradores, de regresso à Espanha, levem consigo palavras indígenas". No Chile, de acordo com os estudos feitos por Rodolfo Lenz no início do século passado, é neste momento que o espanhol vai passar a assimilar diversos vocábulos indígenas fazendo que "o espanhol falado tenha sons araucanos". A tese indigenista de Lenz ganhou repercussão.

Enfim, não obstante em alguns países ou regiões empregar-se alguns vocábulos específicos, não podemos deixar de lado a idéia básica da unidade do idioma espanhol, já que variedades regionais vão se centrar principalmente na variedade falada a nível familiar e popular, porque o espanhol escrito e falado entre pessoas cultas é, na sua essência, bastante homogêneo, pese a diversidade de nações e a variedade étnica de seus habitantes.

[1] Ver Amado Alonso (1953).

## 1. O espaço da análise da pesquisa: o Chile

O Chile tem uma área de 756.626,3 km2 (território continental e ilhas oceânicas), ocupando uma faixa no sudoeste da América do Sul. O comprimento de norte a sul é de 4.329 km, com uma largura máxima de 445 km e mínima de 90 km. Ao leste é banhado pelo Oceano Pacífico e ao oeste, limítrofe com a Argentina e Bolívia, tem como fronteira e obstáculo natural a Cordilheira dos Andes, que em seus pontos mais elevados ultrapassa os 6000 metros de altitude, com existência de numerosos vulcões. Os Andes, que vem diminuindo de altura na medida em que se expandem para o sul, foram ao longo da história um grande obstáculo nas comunicações com as populações residentes no outro lado da cordilheira. Até hoje as comunicações terrestres efetuam-se em algumas poucas passagens, em rodovias que alcançam facilmente alturas superiores a 3000 metros, muitas vezes bloqueadas no inverno em função de nevadas fortes.

O norte do Chile tem o deserto de Atacama, o mais árido do mundo, que desde o período pré-colombiano apresentou fortes limitações à presença humana. Toda região norte foi incorporada ao Chile há menos de 150 anos, conquistada em guerras com os vizinhos Peru e Bolívia, esta última tendo com isto perdida sua saída para o mar. O extremo sul, formado por inúmeras ilhas, apresenta um clima com baixas temperaturas e longos períodos de chuva, é também bastante inóspito, historicamente com baixa densidade populacional.

Condições favoráveis para a fixação da população existem no reduzido Vale Central, concentrando o maior número de habitantes (Santiago, Valparaiso, Viña del Mar) e nas regiões em direção ao sul, limitado a Puerto Montt na região dos Lagos, embora com uma densidade populacional menor.

Por todas estas condições geográficas limitantes – árido deserto, elevadas altitudes dos Andes, inóspitas ilhas com temperaturas baixas, e, inclusive, as águas do Pacífico – a população chilena desenvolveu-se sem fortes contatos com os povos vizinhos, o que, aliado à sua formação étnica um tanto peculiar, deu como resultado uma evolução culturalmente diferenciada dos demais povos hispano-americanos, com evidentes reflexos no espanhol falado no país.

As rotas de penetração espanhola no Chile ocorreram desde o Peru, onde o Império Inca já havia sido conquistado. A expedição de Diego de Almagro iniciou a conquista do Chile, saindo de Cuzco, Peru, atravessando a atual Bolívia e o noroeste da Argentina, atravessando os Andes no Passo de San Francisco, chegando a Santiago. Em seu retorno à Cuzco atravessou todo o deserto de Atacama, passando na região onde hoje se encontra Arica. Já a expedição de Pedro de Valdivia passou pelo deserto de Atacama, alcançando Santiago e seguindo posteriormente para o sul (Concepción, Imperial, Valdivia, Osorno).

Já o século XVII apresentou um reduzido número de fundação de cidades, coincidindo com a fase inicial do processo de colonização, indicando uma redução do fluxo migratório espanhol. A fase de maior consistência da criação de cidades chilenas no período colonial observa-se no século XVIII, quando o país recebeu um considerável fluxo de colonizadores originários da Espanha, notadamente da Andaluzia e da região Basca.

## 2. Breve caracterização do espanhol do Chile

Banza e Espinoza, citado por Encina, no fim do século XVIII, referindo-se ao povo chileno, dizem: "Tem esta população local um modo de falar lânguido e espaçoso, especialmente as mulheres e huasos (homem do campo)." Portanto, já naquela oportunidade foi observado uma diferenciação na forma do uso da língua espanhola pelo chileno.

O *yeísmo* tem se estabelecido na língua mesma, no seu mesmo centro geográfico que é Madrid e Toledo. Recomenda-se a prática da ll castelhano por ser a tradicional e a que responde à distinção <ll / y> da língua literária e por ser de pronunciação viva no território de nosso idioma. Chile é yeísta no centro desde Choapa até Maule junto com as duas maiores cidades chilenas, Santiago e Valparaiso e no arquipélago meridional de Chiloé. No Norte, centro meridional e no Sul conservam o som de <ll>.

O yeísmo é um fenômeno nascido nas cidades e estendido desde elas, com ilhas lingüísticas nos campos e cidades menores. Ao parecer a conservação do som de <ll> no sul do Chile, se deve ao apoio araucano, língua de som lateral palatal. Mas aparte que o som de <ll> se conserva tanto no norte como no sul, a zona meridional não é bilíngüe; os araucanos em número de uns 150.000 estão reduzidos no extremo sul da nação. Como tem muitos mestiços nessa parte do Chile, ainda pode-se defender para seu *lleísmo* um influxo de substrato como o que tem ficado no espanhol, o som de <ll> do araucano é mais forte e resistente que o espanhol.

Outros países considerados yeístas seriam:

Argentina – yeísta na sua maior parte. Completamente na grande pampa desde o Rio da Prata até a Terra do Fogo e as serras ocidentais;
Uruguai – yeísta totalmente;
Paraguai – a conservação do som de <ll> é geral, formando unidade geográfica com as zonas argentinas guaranis;
Bolívia – conserva a ll, sendo yeísta a província de Tarija, fronteiriça com Argentina. População bilíngüe em geral:
Peru – yeísta na capital e parte da estreita faixa costeira;
Equador – yeísta no litoral;
Colômbia – em Bogotá e no interior é [ë] pronunciado muito bem;
Venezuela – o yeísmo é geral;
México – existe o yeísmo generalizado.

Existem duas grandes zonas yeístas na América: a do Rio da Prata e a do Caribe.

Além do yeísmo existe como característica do espanhol falado no Chile a aspiração do /s/ no fim da sílaba:

*cohta* – costa
*loj* – los
*rajcia* – rasca
*bohque* – bosque

Falta de uso pronominal e verbal nos pronomes, a 2ª pessoa plural, embora conste nas gramáticas, seu uso cotidiano é nulo, sendo reservado para cartas ou uso literário:

vosotros amáis
vosotros actuáis
vosotros apartáís

Deturpação da forma verbal: na 2ª pessoa singular a forma verbal normal na fala do povo se transforma:

tú venís – tú vienes
tú comprai – tú compras
tú cantaí – tú cantas

Há uma tendência a usar verbos de movimento e repouso de maneira reflexiva:

venirse a caballo
entrarse en el asunto
huirse por la tangente
arrancarse con los palos

Semanticamente encontramos palavras que estão fora de uso em outros países:

aguaitar – *olhar*
taita – *pai*
andenates – *antes*
platicar – *conversar*

Algumas frases próprias:

¿qué hubo? - *como vai?*
¿cómo no? - *certamente*
¿cómo le va yendo? - *como está indo?*

Muitos diminutivos:

chiquitita - *pequeninha*
recontralindita - *muito linda*
taitita - *papai*
tececillo - *chazinho*
florecica - *florzinha*
sillita - *cadeirinha*
huevecillo - *ovinho*

## 3. A realidade do espanhol do Chile

### 3.1 O aspecto geográfico-espacial

No que diz respeito ao delineamento geográfico do Chile em relação à formação do espanhol chileno temos a existência da barreira natural formada no leste pela Cordilheira dos Andes, que separa o país da Bolívia e Argentina, tornando ainda hoje as ligações terrestres de certa forma difíceis.

Na época colonial, quando pela coroa espanhola foi constituída a Capitania Geral do Chile, subordinada ao Vice-Reinado do Peru, abrangia uma pequena parte do que hoje forma a República do Chile. Ao norte limitava-se ao deserto de Atacama, e o sul era a ilha de Chiloé, ressalvando-se de que a região da Araucária (ao sul do rio Bio-Bio) permanecia fora da subordinação política da Espanha, já que os índios araucanos (mapuches) mantinham-se praticamente independentes. Foram submetidos ao poder de Santiago somente em 1881, após guerras que na verdade perduraram por quase três séculos. Foi o único povo indígena americano que não foi subjugado pelo conquistador europeu, assim como antes já haviam rechaçado as tentativas de conquista pelos incas.

As províncias que hoje formam o norte do Chile foram incorporadas somente em 1883 após o término da Guerra do Pacífico, travada com a Bolívia e o Peru. Assim, pode-se afirmar que a população que habitava as regiões de Antofagasta e Iquique, antes pertencentes à Bolívia desde a época colonial, e de baixa densidade demográfica, e a região de Arica, cedida pelo Peru, em nada contribuíram para a formação do idioma espanhol chileno.

## 3.2 Origem do conquistador e colonizador espanhol

Para uma caracterização étnica do conquistador espanhol, no dizer do consagrado historiador chileno Francisco Antonio Encina, cabe uma observação sobre a formação do povo espanhol. O elemento *godo*, tribos germânicas que conquistaram a maior parte do território espanhol romano, deram a característica guerreira ao povo espanhol, mesmo tendo desaparecido politicamente na história ibérica. O citado historiador afirma que entre os conquistadores espanhóis do Chile, mais da metade vindo da Andaluzia, houve um forte predomínio dos espanhóis com origem goda, diferenciando-se dos conquistadores das outras regiões sul-americanas. A atração pelo Chile teria se dado pela necessidade das constantes guerras com os índios araucanos, exigindo um elemento de espírito mais guerreiro, ao contrário das demais regiões hispano-americanas, nas quais a submissão dos indígenas foi relativamente rápida.

A fase seguinte foi da colonização, onde também ocorreu uma participação forte do elemento godo-espanhol através da procedência massiva da Andaluzia. Corrobando suas afirmativas, indica a existência de numerosos relatos mencionando o grande número de espanhóis e mestiços loiros e com olhos azuis no Chile da época colonial.

Posteriormente, já no século XVIII observou-se a chegada de um forte contingente basco, dedicando-se prioritariamente ao comércio, que, ao contrário do que até hoje se observa na Espanha, no Chile integrou-se completamente aos demais grupos étnicos espanhóis, formando a elite chilena, que moldou fortemente os traços culturais da população.

Ao finalizar o século XV, na massa populacional ibérica os poucos elementos nórdicos estavam dispersos nela. Afirmam que nesta época os godos e seus mestiços representavam de 15 a 20% da população espanhola. A conquista da América encontrou eco de preferência no mestiço godo, que havia herdado a estrutura mental de seu

progenitor nórdico. Seu gênio expansivo, aventureiro e militar, se lançou atrás do desconhecido e da fortuna, com tanto maior facilidade, quanto era pouco e miserável o que deixava na Espanha. Sua energia militar, ainda mal transformada em energia econômica, o condenava a manter na península uma existência ociosa a partir do momento em que as circunstâncias o obrigaram a deixar de lado a espada.

A mesma causa que determinou a rápida eliminação do sangue godo do espanhol que permanecia na península, a aumentou no conquistador da América. Nesta época desapareceu na Espanha praticamente o elemento nórdico de sua constituição étnica. Não existem estatísticas, mas o certo é que entre os conquistadores espanhóis da América circulava sangue godo em maior quantidade que na massa populacional peninsular.

A proporção do aspecto nórdico do conquistador do Chile era tão alta, que ao fim do século XVI, os indígenas confundiam por vezes os espanhóis como brancos e loiros de barba, e os filhos mestiços do conquistador com a índia, em sua maioria eram loiros e de olhos azuis.

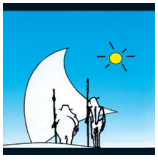
O elemento godo no conquistador espanhol na América dirigiu-se basicamente ao Chile em função das lutas seculares contra os araucanos, que, ao contrário dos demais povos indígenas, resistiram por quase três séculos. Somente foram incorporados ao Chile no fim do século XIX. A guerra contra os araucanos continua selecionando em sentido militar o espanhol que passou ao Chile, durante os primeiros séculos da Conquista e da Colônia. A proporção do sangue godo que trazia este soldado era muito pequena comparado com a que circulava nas veias do conquistador, mas muito alta com relação ao grosso do povo espanhol. Afirma-se que em parte esta herança, também no processo de mestiçagem trouxe ao povo chileno uma característica um tanto diversa dos demais povos hispano-americanos.

## 3.3 Visão histórica dos contatos do espanhol com o indígena

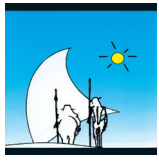
O processo de miscigenação do espanhol com o elemento indígena, embora apresentando por vezes as mesmas formas de violências com os nativos observados nos demais países sul-americanos, teve um resultado mais ameno e integrador. Ao acontecerem os movimentos de independência a partir de 1810 já havia uma forte integração da população em torno de uma cidadania chilena independendo da origem étnica (branco ou mestiço). Fato este não observado geralmente entre as populações dos demais países hispano-americanos. Também não se observava no Chile pré-independente uma acentuada diferenciação cultural entre as diferentes camadas populacionais. Talvez por isto a elite andaluza-basca não detinha níveis culturais elevados, tal como foi constatado por Humboldt em sua viagem à América Latina, onde em Lima e México encontrou pequenos núcleos de cultura elevadíssima, semelhantes às existentes na Europa, mas completamente distanciadas da grande massa populacional mestiça e índia. Na afirmação de Encina o movimento de independência encontrou na então nascente República do Chile, delineada pela anteriormente citada demarcação geográfica, a formação de um povo integrado. É óbvio que esta situação

refletia-se no idioma espanhol utilizado, com características específicas diferenciadas da dos seus vizinhos, que até hoje mantém uma grande massa populacional indígena de certa forma não integrada, como é a situação do Peru e da Bolívia, ou que receberam um fenomenal contingente de imigrantes italianos, que pela proximidade ao idioma espanhol, de certa forma impregnaram o idioma oficial, como o foi na Argentina.

Labriza Torres Globig
*Presidenta do Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol*



# *Comunicaciones de tema literario*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 231-237. ISSN 1678-0981

# O eu lírico femenino

Beatriz Alcântara

Durante séculos de civilização ocidental, a Literatura foi um campo de ação prioritariamente masculino. O fato deve-se, por certo, à condição de quase total analfabetismo das mulheres até o século XVII. Quando a escrita lhes foi acessível, a Literatura ainda permanecia interdita pelas convenções sociais e a conseqüente recusa dos editores em publicá-las.

Pseudônimos masculinos foram inventados – o caso mais renomado pertence à escritora francesa Amandine Dupin que assinava como George Sand –, mas *alea iacta est*, a sorte, ou melhor, a inventividade feminina estava lançada. A marcha da escrita feminina foi tímida até o século XIX. Contudo, o século XX iniciou-se conhecendo e revelando grandes valores na Literatura feita por mulheres, como Florbela Espanca, Alfonsina Storni, Virgínia Woolf, Colette e Cecília Meireles.

Assistiu-se ao despertar de um fervilhar literário feminino que logo iria se transformar num grande contingente de escritoras, que não estando todavia no mesmo plano, exemplifico com Marguerite Yourcenar, Clarice Lispector, Marion Zimmer, Alice Walker, Sophia Mello Brayner, Marguerite Duras, Lygia Fagundes Telles, Doris Lessing, Agustina Bessa Luiz, Isabel Allende, entre tantas e outras, e não esquecendo de mencionar as ensaístas – um gênero tão adequado ao pensamento direto masculino – que tão bem se ativeram a esta técnica, Susan Sontag, com rara projeção internacional, Tereza Rita Lopes e Leyla Perrone-Moisés.

Ao florescer uma literatura feita por mulheres e conquistando estas novas esferas sociais e intelectuais, às vezes se punha a questão: teriam as escritoras vitoriosas obtido tal triunfo porque tenderam a copiar o modelo masculino de escrita vigente?

Acredita-se que sim, embora a imitação sempre tenda a diferenças quase sempre sensíveis aos espíritos mais argutos, posto que homem e mulher, escritor e escritora, inclinam-se a emoções e enfoques diversos a partir de um mesmo e único fato.

Há uma questão, nesta mesma linha de pensamento e no universo da Literatura, que se põe desde a década de 1970, talvez encorajada pelos inflamados discursos feministas da época e a decretação da ONU, de 1975 como o Ano Internacional da Mulher. Perguntava-se: haverá um discurso literário feminino? Uma narrativa, uma poesia ou mesmo uma ensaística que revelem, ou deixem transparecer uma silhueta feminina em sua autoria?

A Literatura é uma expressão de arte humana que revela o eu do autor, independendo isso do fato de ser homem ou mulher a escrever. Mas, se o eu da escritora e do escritor pairam acima do texto literário, não será ele condicionado por contingências e peculiaridades próprias á individuação?

O mundo, as convenções e as estruturas físicas humanas diferenciam grandemente o feminino do masculino. Assim sendo, seria natural que uma escritora deixasse transparecer, em sua obra, mesmo que não se apercebesse, contingências sociais, intelectuais, emocionais, políticas e oníricas do seu eu íntimo feminino, tão revelador e por tal modo diferencial de um outro, o masculino.

Mas, para que não se fique em abstrações, revolvi o elenco de escritoras de línguas latinas do início do século XX e decidi-me por examinar, confrontar e apresentar a proximidade imagética na poesia de três grandes escritoras: a portuguesa Florbela Espanca (1894-1030); a suíça-argentina Alfonsina Storni (1892-1938) e Cecília Meireles (1901-1964) do Brasil.

Contemporâneas, as três poetisas não chegaram a conhecer-se. Se alguma influência pudesse lhes advir quanto à proximidade de escolas ou movimentos literários, poder-se-ia dizer que Florbela sofreu forte influência simbolista, enquanto Alfonsina pertenceu ao Pós-Modernismo hispano-americano e Cecília ligou-se inicialmente às correntes Parnasiana e Simbolista, sempre passíveis de observância ainda na sua poesia madura modernista. Assim posto, e não havendo uma similaridade na formação de uma conduta literária entre as três poetisas, procurar-se-á, então, uma similaridade anímica a partir de um estudo comparativo de alguns de seus poemas e das palavras que deles despontem em maior recorrência.

Estipula-se, desde logo, que o vocábulo amor, por ser palavra de uso tão comum e difundido na poesia de homens e mulheres, não será considerado.

Numa primeira leitura, e de imediato, desponta nos versos das três poetisas, um universo lírico imbricativo da individuação em profunda sintonia com o universo, o cosmo. Há um eu, tênue, feminino, que se põe a serviço do transitório instante da vida.

No poema "Epigrama", Cecília Meireles em seu estilo luminoso e claro, de simplicidade vocabular, revela essa temática:

*A serviço da vida fui,*
*a serviço da vida vim;*

*só meu sofrimento me instrui,*
*quando me recordo de mim.*

*(Mas toda mágoa se dilui:*
*permanece a vida sem fim.)*

Alfonsina Storni, uma alma inquieta, náufraga na cidade, volta-se para a urbe em reparos e dedica-lhe os versos de "Cuadrados y Ángulos", um poema cosmopolita, contestador.

*Casas enfiladas, casas enfiladas,*
*Casas enfiladas.*
*Cuadrados, cuadrados, cuadrados,*
*Casas enfiladas.*
*Las gentes ya tienen el alma cuadrada,*
*Ideas en fila*
*Y ángulo en la espalda.*
*Yo mismo he vertido ayer una lágrima,*
*Dios mío, cuadrada.*

A existência física e anímica de Florbela Espanca é a charneca, as longas e planas extensões de terra alentejana portuguesa. O mimetismo das Planícies que se espraiam olhar afora está expresso nas duas estrofes do soneto "Esfinge" que aqui se reproduz:

*Sou filha da charneca erma e selvagem:*
*Os giestais, por entre os rosmaninhos,*
*Abrindo os olhos de oiro, plos caminhos,*
*Desta minh'alma ardente são a imagem*

*E ansiosa desejo – ó vã miragem –*
*Que tu e eu, em beijos e carinhos,*
*Eu a charneca, e tu o Sol, sozinhos,*
*Fôssemos um pedaço da paisagem.*

Verifica-se que, para cada uma dessas três poetisas existe uma dimensão temporal, com extensões anímicas próprias, onde lhes é permitido e passível de obter a sobrevivência. A dor e o mistério que emergem da solidão são fatos de um mesmo e recorrente sentir na poesia dessas mulheres, que desassemelhando-se, assemelham-se na inquietude da alma ardente, que as fortalece, pelo sonho imaginativo, o devaneio, para além da existência formal.

O epistemologista Gaston Bachelard em seu livro *A Poética do Espaço*, refere-se à salutar solidão que propicia o devaneio, agente mediador da arte:

> *A imensidão está em nós. Está presa a uma espécie de expansão do ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que volta de novo na solidão. Quando estamos imóveis, estamos além; sonhamos num mundo imenso. A imensidão é o movimento do homem imóvel. A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranqüilo... Por paradoxal que pareça, é freqüentemente essa imensidão interior que dá sua verdadeira significação a certas expressões referentes ao mundo que se oferece à nossa vista.*

Existe na obra literária um mundo real semelhante à verdade, um universo verossímil e que, no entanto, é exterior à realidade interior do autor. A imagem verossimilhante do real na obra literária adquire coerência interna e ganha a empatia do leitor porque ela circunda e permeia a existência do escritor.

As três poetisas, Florbela Espanca, Alfonsina Storni e Cecília Meireles, vivenciaram e assumiram caminhos diferentes, mas seus versos são reveladores de uma mesma trindade anímica, talvez porque a imagem verossimilhante do real em seus poemas esteja condicionada ao sentir e a um enfoque feminino, único, de suas autoras.

A percepção da identidade, de que a terra e o ser humano feminino possuem a mesma essência – fecundação, germinação-gestação, nascimento.

Assim é que, não sendo o lirismo de C. M. voltado para uma visão exterior do mundo real, ela utiliza os elementos nele contidos para criar uma realidade necessária à sua existência física, ainda que esta aproximação seja fugaz, como nos versos que se seguem:

*Deusa dos olhos volúveis*
*Pousada na mão das ondas:*
*Em teu como de penumbras,*
*Abri meus olhos atônitos*
.....
*Surgi do meio dos túmulos,*
*Para aprender o meu nome.*
*Mamei teus peitos de pedra*
*Constelados de prenúncios.*
.....
*No rio dos teus encantos*
*Banhei minhas amarguras.*
*Purifiquei meus enganos,*
*Minhas paixões, minhas dúvidas.*
*Despi-me do teu desânimo –*
*Fui como ninguém foi nunca.*

Esse poema "Terra" poder-se-ia dizer é quase autobiográfico de Cecília. À terra recolhera-se seu pai antes mesmo do nascimento da filha, logo a seguir a mãe a ele se juntava. Mãe austera, a terra mostrou-lhe os caminhos na exata medida, mas também a embalou adormecendo amarguras.

Quanto a Florbela, a terra é sua própria extensão, sua plenitude, uma identificação perfeita. Nos dois quartetos que se transcrevem a seguir, as palavras soam doces, numa repetição evocativa de sonho, paz e devoção que, ultrapassando a verdade do mundo real, perpassam a imagem íntima da poetisa.

*Tardes da minha terra, doce encanto,*
*Tardes duma pureza de açucenas,*
*Tardes de sonho, as tardes de novenas,*
*Tardes de Portugal, as tardes de Anto.*

*Como eu vos quero e amo! Tanto! Tanto!*
*Horas benditas, leves como penas,*
*Horas de fumo e cinza, horas serenas,*
*Minhas horas de dor em que eu sou santo!*

Alfonsina, de índole contestante, ironiza sua própria existência ao brincar de mentir em seu próprio túmulo como evidenciam os versos que se seguem enquanto escondem, sob o epitáfio, a necessidade de dar um sentido íntimo à vida solitária, tão afrontada por tormentos ilusivos.

*Aquí descanso yo, y en este pozo,*
*Pues que no siento, me solazo y gozo.*
*.....*
*Duermo mi sueño eterno a pierna suelta;*
*Me llaman y no quiero darme vuelta.*
*.....*
*La mujer que en el suelo está dormida*
*Y en su epitafio ríe de la vida,*

*Como si mujer grabó en su sepultura*
*Una mentira aun: la de su hartura.*

Combativa e mortificada pela angústia, Alfonsina Storni recria em outro poema o desejo de não ser mais que dos mortos, e entre eles, seu descanso, pois que a morte é a grandiosidade do espaço, enquanto a vida só se reconhece pelos limites.

Una luz que en el alma musitará despacio:
La vida es una cueva, la muerte es el espacio.

*Y que ha de deshacerme en calma lenta y suma*
*Como en la playa de oro se deshace la espuma.*

Registra-se, com a presença desses últimos poemas, uma tendência comum a Cecília e Alfonsina: a entronização da morte como tema recorrente. Ainda que menos afeita a esse tópico, Florbela também sobre ele se volta, como neste outro poema, "Mistério":

*Gosto de ti, ó chuva, nos beirados,*
*Dizendo coisas que ninguém entende!*
.....
*Talvez um dia entenda o teu mistério...*
*Quando, inerte, na paz do cemitério.*

Seria apenas uma convergência poética recorrente, comum, se à idéia de morte não estivesse associada uma outra, a água.

A água, em união simbiôntica com a morte. Um estado de passagem, não a dissolução total.

Os rios, as nuvens, a chuva e o orvalho constituem a seiva do destino, o eterno renascer, como o ciclo vital do universo. A água corrente, sempre a renovar-se, oferece às poetisas a eternidade do sempre nascer e pelo qual elas ansiaram a cada Poema.

Nas águas profundas a comunhão com o ilimitado e o absoluto.

Para Cecília, Alfonsina e Florbela, a morte pela água seria apenas a consciência de um vazio a acrescentar-se à presença geradora de novos organismos.

Ainda uma vez, o pensamento e as metáforas são femininas porque ligados à idéia de multiplicação, de potencial de vida, embora Bachelard acredite que apenas o morto arrastado pelas águas estará ausente de tudo, por fim.

As águas, para as três poetisas, sejam elas doces, quentes, geladas ou em nuvens, curam-lhes a alma porque de todas as imagens oníricas, é a de caráter mais profundamente cúmplice e feminina, a placenta de onde procede todo ser.

Pelo reflexo nas águas da fonte, Narciso conheceu a substância feminina, voluptuosa, e logo metamorfoseou-se.

Beirando uma conclusão, e tendo em vista os aspectos observados, pergunta-se então: haverá um discurso que se caracterize como feminino?

Não me parece. Acredito que seria antinatural reconhecer que o emprego, a associação de palavras e a similaridade anímica conduzissem ao reconhecimento de um discurso feminino.

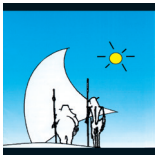
Todavia, é lícito admitir a existência de um eu lírico feminino. Pensa-se que este eu lírico feminino precipitar-se-ia tendo em vista uma imagética existencial dominada por um travo social e físico que limitaria a plenitude da escritora.

Acredita-se que muito há a dizer sobre o assunto, todavia, pelo que foi dado observar, o eu lírico feminino pode apresentar-se como o registro onírico da dor e da solidão, tecido e seiva de uma realidade ainda passiva, e por tal modo, tão distinta do universo masculino.

## Bibliografia

Bachelard, Gaston, s.d., *A Poética do Espaço*, 1ª ed., Rio de Janeiro, Eldorado, 177 pp.
Espanca, Florbela, 1982, *Sonetos*, 1ª ed., São Paulo, Difel, 207 pp.
Meireles, Cecília, *Viagem, Vaga Música*, 1982, 1ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 282 pp.
Storni, Alfonsina, *Antologia Poética*, 1943, 6ª ed., Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 173 pp.

Beatriz Alcântara
*Universidade Estadual do Ceará*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 239-247. ISSN 1678-0981

# La oralidad en la narrativa arguediana: la resonancia de voces, ecos y silencios

Ligia Karina Ma rtins de Andrade

## I - Introducción

La sociedad peruana está constituida por una mezcla étnica y lingüística que se produjo a lo largo de quinientos años de contacto/confrontación entre españoles e indígenas, constituyendo un abanico de variedades étnicas, comunidades con manifestaciones culturales y caracteres muy particulares. Estos grupos humanos están divididos geográficamente por el área serrana, costeña y amazónica, lo que determina la mayor o menor concentración de riqueza, el grado de desarrollo económico, la lengua empleada, etc.

El panorama histórico-lingüístico y el ingreso de las comunidades en la economía capitalista moderna, nos muestra la división del territorio en zonas bilingües o monolingües, en las cuales el prestigio o desprestigio del empleo de una u otra lengua depende de factores socioculturales.

Por un lado, tenemos las lenguas indígenas existentes desde la época precolombina (entre las cuales el quechua —o runa simi— tiene mayor predominio y difusión al lado del aymara) y, por otro lado, el español como lengua oficial de los conquistadores, aparte del latín usado por los jesuitas en la liturgia y en los relatos sobre América en la Colonia (Mignolo, 1988: 137-160).

En un ensayo, Arguedas (1987:xvii-xix) reflexiona sobre la importancia de la mezcla cultural y toma el mestizo como exponente clave en la modernidad del país, puesto que éste no se ubica de ningún lado —ni como indio, representando el "héroe típico románti-

co" ni como terrateniente— sino que asume importante papel por su "destreza, energía y capacidad de adaptación", presentándose así como el único capaz de "salvar algo de la herencia india en los difíciles trances de aculturación", lo que significa una relectura del movimiento indigenista dicotómico por el autor, señalando las nuevas bases para el entendimiento del fenómeno en términos literarios. Para tal empresa, él se sirvió del idioma quechua tal como lo manejaba la gente, o sea "empedrado de hispanismos, oponiéndose de este modo al purismo lingüístico de los académicos cuzqueños".

## I.1 Objetivo

Uno de los rasgos más llamativos de la obra de José María Arguedas (1911-1969) es el conflicto lingüístico resultante de la confrontación entre el universo cultural europeo, occidental y letrado, y la cosmovisión quechua, indígena y predominantemente oral. La idea central de este estudio es analizar cómo este conflicto se presenta en el ámbito de lo ficticio, creando efectos de sentidos específicos a partir de la problemática planteada entre: presencia de la oralidad en el sistema de escritura del español, heterogeneidad y subjetividad enunciativa, marcas socioculturales, etc.

## I.2 Metodología

Para ello, utilizaremos como punto de partida los postulados de Graciela Reyes sobre la citación en el discurso literario (el "mundo entre comillas") y para la cuestión de la oralidad en la literatura nos basaremos en Udinilson Urbano, entre otros teóricos.

## I.3 Justifición

Nos detendremos *a priori* en el primer capítulo de *Los Ríos Profundos*.

A partir de esta obra, se procesa una etapa de madurez en la producción literaria del autor, trasponiendo al asignado *indigenismo* que caracteriza su primera producción y tomando como punto de partida las imbricaciones producidas por una literatura hasta entonces pretendida como homogénea (Cornejo-Polar, 1994).

## I.4 Oralidad versus escritura. Algunos planteamientos teóricos en la literatura

Ong (1996) distingue las culturas orales primarias de las secundarias y caracteriza a las primeras por la ausencia o desconocimiento de la grafía o escritura y a las segundas por el control de la tecnología de la escritura e imprenta, además de las culturas orales secundarias que tienen que ver con los *mass media* de hoy. En la historia de la humanidad en la cual predomina antes que nada la oralidad, la introducción de la escritura provoca un giro en la organización del conocimiento de proporciones inalcanzables. Basta ver los debates suscitados por la *Iliada* y la *Odisea* de Homero, repletas de la visión propias de sociedades orales que vivieron el pasaje a la escritura, lo que posibilitó el desarrollo de la filosofía entre los griegos por el raciocinio logístico y la nueva forma de concebir el conocimiento, entre otros puntos fundamentales para la visión que todavía conservamos en nuestras sociedades letradas.

La tradición occidental a partir de entonces utiliza la escritura como legado y registro de la cultura y del saber. Todo lo que no sea escritura no permanece, no tiene status como ya consabido en los refranes populares, lo que resultó en pérdidas y cambios para las sociedades con tradición oral. La oralidad echa mano de otros mecanismos para fijarse como manifestación individual y, a la vez , colectiva, como: la repetición acumulativa, la mnemotécnica, la memoria, la musicalidad, los gestuales, el entorno situacional, la presencia del oyente, etc.

La introducción de la escritura en América y, por consiguiente, del libro y todo el aparato de la imprenta, trajo sin duda alteraciones en el *modus operandi* del pensamiento en las sociedades indígenas, lo que se ve en las palabras de los quechuahablantes: "Él es de los que creen en el libro de la Biblia" dicho en momento de elecciones presidenciales, "escrita hasta en los libros" referente a la queja de una persona en contra a la excesiva cantidad de leyes actuales y, más adelante, agrega que los "incas también escribían pero no en papeles sino en las piedras ardientes" (Mignolo).

Ahora pues se impone un primer problema terminológico cuando hablamos de literatura en el sentido canónico del término visto por el occidente y que, por consiguiente, se extiende a la literatura que se produzco en la región andina desde la Conquista con los cronistas hasta la Independencia y días de hoy. Paralela a esta tradición literaria oficial, se habla de otra literatura[1] en quechua recopilada y editada por estudiosos que se sirvieron de fuentes testimoniales —de circulación en las comunidades. Sin embargo, debemos clasificar esta "otra literatura" (Bendezú) quechua no como meramente incorporada a la tradición de la escritura sino también como otra forma de la misma escritura.

El segundo problema terminológico es el concepto de oralidad en la literatura que debe entenderse aquí no solamente en una relación de oposición de medios de comunicación escritura/oralidad o como simple transposición de hablas dentro de un contexto situacional determinado, sino más bien de una construcción de discursos cooperantes "en un intento de una apropiación de los múltiples registros culturales" (Berg, 1997:16). La oralidad literaria bajo este prisma se instaura paralela a la literatura oficial de modo subversivo, puesto que ésta cuando la incorpora a la oralidad lo hace para reafirmarse hegemónicamente (es el caso de algunos autores del Indianismo/Indigenismo).

En *Los Ríos Profundos*, Ernesto es un niño que relata sus viajes y experiencia de mundo en las provincias peruanas al lado de su padre, narrando su condición de orfandad y la vida en un internado cuzqueño. Se trata de un narrador/protagonista que, según Udinilson Urbano (2000:54-64), posee doble función enunciativa en la narración, por un lado, como narrador su habla no es habla, como en el caso de los personajes, sino que es narración; por otro lado, como personaje posee características físicas que le son atribuidas. De este modo, hay dos enunciaciones coetáneas: una del que habla y asume lo que dice como sujeto de la enunciación —mirada desde el interior de esta cultura/parcial— y otra del narrador que detiene el conocimiento de todo el relato y delega la responsabilidad enunciativa —mirada desde afuera/total.

---

[1] Se habla de otra literatura, de literatura marginal, visión de los vencidos, literatura periférica según el crítico adoptado.

El narrador utiliza la memoria individual, forma de contar que le suena familiar al lector, y evoca, a la vez, a la memoria colectiva, es decir, las voces del pueblo quechua, las cuales emergen en el relato sea en su propio habla sea en el habla de los personajes a través de la heterogeneidad mostrada (empleo de la lengua quechua, expresiones subrayadas, comillas) y constitutiva del discurso (estrategias más complejas). De este modo, desde el yo que narra se pasa hacia un "nosotros" inclusivo, convirtiendo la enunciación individual en colectiva, cuyas palabras silenciadas desde siglos sesgan el relato y producen la tensión, el campo de batallas bajtiniano.

Además tenemos la presencia de lo que se designa narrador implícito que es una especie de figura o presencia fantasmal (Reyes) creada por el autor empírico (Arguedas), figura que se diferencia por la enunciación paralela instaurada en conformidad a la "convención de ficcionalidad" que posibilita el desdoblamiento autor/narrador (Mignolo, 1988: 90); nos percatamos de su presencia a través de las notas de pie de página: [2]

> [pongo] Indio de la hacienda que sirve gratuitamente, por turno, en la casa del amo (p. 4)

La cuestión de la heterogeneidad toca sobremanera la construcción de las citas en el discurso literario. Graciela Reyes define la literatura como un "mundo entre comillas", que se alimenta de discursos ya citados que son incorporados —re(su)citados a la narrativa. Las citas son "representaciones de discurso" (Reyes, 1995:12) que le confieren al estilo directo un intento de mimesis del discurso del otro. Al utilizar éste, el autor demuestra de qué modo y cómo hablan los personajes a través de la elección del discurso citado y de su marco citador en los actos de habla. Además el estilo directo, según la autora, exige una lectura atributiva (*de dicto*) que atiende a la referencia al mundo y a la codificación lingüística misma (puede pensarse aquí en la idea de simultaneidad y presencialidad). Por lo tanto, la responsabilidad del enunciado se atribuye al hablante citado, pero el marco citador contiene huellas subjetivas propias del narrador.

Otro empleo más sutil y complejo es el discurso indirecto encubierto, en el cual el "locutor adopta un sistema conceptual ajeno, sin recurrir a la estructura sintáctica y deíctica del estilo indirecto" (Reyes, 1996:20). De este modo, observamos una especie de apropiación de las palabras ajenas, pero no podemos decir hasta qué punto Ernesto (o la conciencia) ha incorporado como propio el pensamiento ajeno y desarrolla el papel de portavoz de esta cultura, lo que sí se puede decir es que estas voces de la alteridad son, a saber: los ecos que se hacen escuchar de la voz de la memoria colectiva quechua.

Veamos el pasaje siguiente ilustrativo de lo que estamos diciendo y del uso de los tiempos verbales:

---

[2] Este recurso fue exhaustivamente utilizado por los indigenistas que organizaban verdaderos glosarios de términos indígenas con la respectiva traducción.

> Eran más grandes y extrañas de cuanto había imaginado las piedras del muro incaico; bullían bajo el segundo piso encalado, que por el lado de la calle angosta, era ciego. Me acordé, entonces, de las canciones quechuas que repiten una frase patética constante: "*yawar mayu*", río de sangre; "*yawar unu*", agua sangrienta; "*puk-tik' yawar k´ocha*", lago de sangre que hierve; "*yawar w´eke*", lágrimas de sangre. ¿Acaso no podría decirse "*yawar rumi*", piedra de sangre, o "*puk´tik yawar rumi"*, piedra de sangre hirviente? Era estático el muro, pero hervía por todas sus líneas y la superficie era cambiante, como la de los ríos en el verano, que tienen una cima así, hacia el centro del caudal, que es la zona temible, la más poderosa. Los indios llaman "*yawar mayu*" a esos ríos turbios, porque muestran con el sol un brillo en movimiento, semejante al de la sangre. También llaman "*yawar mayu*" al tiempo violento de las danzas guerreras, al momento en que los bailarines luchan. (p. 6)

El empleo del verbo en imperfecto transmite la idea de tiempo imperfectivo, o sea, sin detenerse en un comienzo o fin, expresan la mezcla de puntos de vista y tiempo de la narración. Hay una ruptura central con el uso del pretérito indefinido ("me acordé") que señala la introducción momentánea de la frase del canto en quechua e irrumpe con la re(vital)ización de la enunciación en presente.

El enunciado *¿Acaso no podría decirse...?* nos revela, a través del adverbio *acaso* y del verbo en condicional, marcas evidentes de citas implícitas (Reyes, 1995:33) que no comprometen al locutor y que estriban en la reserva y cautela empleada en el acto de enunciación, que se refiere al tiempo del actuar del personaje (presente) en contraste con el tiempo de la historia (pretérito) (Urbano, 2000:52). Se trata de una forma de protegerse de la cita (a causa del rol social del narrador, expectativa del lector, etc.) y , en este caso, al introducir la pregunta que simultáneamente expresa duda, el narrador refuerza la hesitación frente a la posibilidad de aceptación de lo dicho.

Curioso señalar también el uso de futuro como cuando Ernesto ve al "pongo" por primera vez, lo que expresaría un deseo o una premonición visionaria de lo que ocurrirá, connotado por el verbo *lavarse*, limpiarse de toda la suciedad de la dominación física y moral en el espacio de la ciudad preincaica ("'El Viejo lo obligará a que se lave, en el Cuzco' pensé" 4 ).

En el último fragmento mencionado, observamos la elección del campo semántico alrededor de la palabra sangre relacionada a la idea de algo hirviente, vital, que corre en las venas del pueblo y que la repite patética y constantemente, ritmo desacorde con el impacto que provoca el elemento sangre, rectificando la idea de desajuste entre letra y sangre ("La letra con sangre entra" Roser Bru). A partir de la llegada de Ernesto, las piedras crean vida, se mueven, hablan de un tiempo pasado de sangre, lucha, violencia, lágrimas, pero a la vez un tiempo presente. (Los indios también llaman...). Nótese que la descripción del Viejo revela la ausencia de vida, de sangre en sus venas, próximo al aspecto de los muertos (Descubrí entonces que su rostro era *ceniciento*, de *piel dura*, aparentemente *descarnada* de los huesos. 14)

Las voces quechuas, entonces, son incorporadas a la narrativa como resonancias de discursos de habla popular dentro de una escritura altamente elaborada.[3] Basta observar que el narrador cede su enunciación a otras voces, instaurando el confronto entre sendas lenguas que producen grietas —fisuras de silencio— provocadas por la soberanía del español, por el hibridismo y por el eco "interminable" de estas fisuras discursivas. Este pasaje ilustra lo que estamos diciendo:

> —Se llama Loreto Quijllu —dijo mi padre.
> —¿Quijjlu, papá?
> Se da este nombre, *en quechua*, a las *rajaduras* de las rocas. No a las de las piedras comunes sino de las enormes, o de *las interminables vetas* [4] que cruzan las cordilleras, caminando irregularmente, formando el cimiento de los nevados que ciegan con su luz a los viajeros." (p. 11)

En otras palabras, el manantial de estas voces y sus ecos remiten a la tradición oral (*huaynos*, refranes, repeticiones) que subvierten la coherencia y elaboración propia del texto escrito y conducen a la diseminación de sentidos. Los fragmentos siguientes hacen sonoros estos silencios y abren las puertas a la musicalidad del idioma quechua.

> (...) En el *silencio*, las torres y el atrio *repetían la menor resonancia*, igual que las montañas de roca que orillan los lagos helados. La roca devuelve profundamente *el grito de los patos o la voz humana*. Ese *eco* es *difuso* y parece que naciera del propio pecho del viajero, atento, *oprimido por el silencio*. (p. 8)

> Yo sabía que la *voz de la campana* llegaba a cinco leguas de distancia. Creí que estallaría en la plaza. Pero surgía *lentamente*, a intervalos suficientes; y el *canto* se acrecentaba, *atravesaba* los elementos; y todo se convertía en esa *música cuzqueña*, que abría las puertas de la *memoria*. (p. 10)

> (...) El rostro del Cristo, la *voz de la gran campana*, el espanto que siempre había en la expresión del pongo, ¡y el Viejo!, de rodillas en la catedral, aún el *silencio de Loreto Kijllu, me oprimían*. En ningún sitio debió sufrir más la criatura humana. (p. 16)

## II. Conflicto entre el decir y el silenciar

Analicemos el empleo de algunos verbos en los actos de habla de los personajes a cerca del conflicto entre decir/no decir.

---

[3] Véase la obra de Rulfo y la incorporación de las voces populares como subversión. En Bórso, Victoria. "De la ontología de la oralidad a la modulación oral de la escritura. Problemas de la oralidad en México: un análisis discursivo".

[4] Subrayado mío.

En los fragmentos elegidos, nos percatamos de la elección de los verbos *dicendi* que aparecen modalizados y otros verbos connotados axiológicamente que emiten un juicio de valor apreciativo o despectivo a cerca del objeto de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni). En general, la elección por una u otra forma depende de un sociolecto, de un idiolecto o de un acto particular de habla, lo que suele ser revelador de la pertenencia del texto a tal lengua y, por consiguiente, a determinado estrato lingüístico o socio-dialectal y su correspondiente comunidad social y/o geográfica (Kerbrat-Orecchioni, 1983:114).

Veamos, por un lado, el habla del Viejo (el propio nombre ya delata), cuya caracterización va en gradación desde la soberbia y avaricia hasta el Anticristo, conllevando la idea de decadencia y arcaísmos de las costumbres de la burguesía cuzqueña y de la imposición del poder (desde las cumbres) a través de la palabra autoritaria (grita modalizado por voz de condenado, advirtiendo, aguda), seleccionada cuidadosamente para persuadir (palabras selectas; predicando usado con valor negativo dado por la boca inmunda; irá al infierno).

> Mi padre lo odiaba. Había trabajado como escribiente en las hacienda del Viejo: "Desde las cumbres *grita*, con *voz de condenado, advirtiendo* a sus indios que está en todas partes. Almacena las frutas de las huertas , y las deja pudrir; cree que valen muy poco para traerlas a vender al Cuzco o llevarlas a Abancay y que cuestan demasiado para dejárselas a los colonos. ¡Irá al infierno!, decía de él mi padre. (p. 3)

> El pongo pretendió acercarse a nosotros, el Viejo lo *ahuyentó* con un movimiento del bastón.
> (...)El Viejo hablaba:
> —Inca Roca lo edificó. Muestra el *caos de los gentiles*, de las *mentes primitivas*.
> Era *aguda su voz* y no parecía la de un viejo, cenizo por la edad, tan recio. (p.14)

> (...)pero el Viejo seguía *predicando*, con *palabras selectas*, como tratando de abrumar a mi padre. (p.15)

> Rezamos en voz alta. Mi padre pidió a Dios que *no oyera* las oraciones que con su *boca inmunda* entonaba el Viejo en todas las iglesias, y aun en las calles. (p. 11)

Cotejemos el habla del Viejo con el pongo, cuyo registro lingüístico está regido por su condición social, oficio, contexto, que prácticamente se omite hablar, se calla y cuando lo hace se caracteriza por el miedo, el tartamudeo casi inaudible (sabe o no sabe hablar quechua, "no se atreve"; "pidió licencia", "se inclinó como un gusano" connotando negativamente la actitud del pongo; "gimoteando" lo que muestra el miedo de hablar cargado por la emotividad en el uso del quechua y el sumisión frente a los demás personajes).

Citamos:

> El pongo esperaba en la puerta. Se quitó la montera, y así descubierto, nos siguió hasta el tercer patio. Venía *sin hacer ruido*, con los cabellos revueltos, levantados. Le *hablé en quechua*. Me miró extrañado.
> —¿*No sabe hablar*? —le pregunté a mi padre.
> —*No se atreve* —me dijo. A pesar de que nos acompaña a la cocina.
> En ninguno de los centenares de pueblos donde había vivido con mi padre, hay pongos.
> —*Tayta* —le dije *en quechua* al indio—. ¿Tú eres cuzqueño?
> —*Mánan* —contestó—. De la hacienda.
>
> Tenía un poncho raído muy corto. *Se inclinó* y *pidió licencia* para irse. Se inclinó como un *gusano que pidiera ser aplastado*. (p.11)
>
> Nos saludó, *inclinándose*; se acercó a mi padre y le *besó las manos*.
> —Niño, niñito! —me dijo a mí, y vino detrás *gimoteando*.
> El mestizo hacía guardia, de pie, junto a una puerta tallada.
> —El caballero lo está esperando —*dijo* y abrió la puerta. (p.13)
>
> Lo vi feliz. Un poco lejos, el pongo estaba de pie, *apoyándose en la pared*. Las roturas de su camisa dejaban ver partes del pecho y del brazo. Mi padre ya había subido al camión. Me acerqué al pongo y me despedí de él. *No se asombró* tanto. Lo abracé sin estrecharlo. Iba a sonreír , pero *gimoteó, exclamando en quechua*: *"¡Niñito, ya te vas; ya te estás yendo! ¡Ya te estás yendo!"* (p. 16)

En este caso, el rol social es inseparable del registro lingüístico que lo especifica. (Kerbrat-Orecchioni, 1983:114). Así que dicha elección tiene que ver con los principios estéticos de los cuales el autor se sirve en la construcción del narrador ficticio, de ahí que Ernesto utilice el registro popular quechua por medio de subrayados, entrecomillas, traducciones, al lado de un registro culto y cuidado en español. A medida que le da voz a los personajes se nota un gradación positiva en la actitud lingüística del pongo al responder las preguntas de Ernesto, endulzando así la sintaxis española con el acento quechua (por ejemplo, en el empleo del diminutivo que connota mayor emotividad —niñito— y la repetición "ya te vas, ya te estás yendo", propias del registro popular y coloquial).

Los silencios en la obra —presentes en el hecho de no-decir, de la palabra que cuando es empleada se caracteriza por el lloriqueo, balbuceo— son altamente significativos y su importancia reside no tanto en el hecho del silencio *per se*, sino en la presencia revelada de estos vacíos discursivos que pluralizan el silencio en lo más diversos sentidos que éste pueda involucrar.

Si cuando se habla se manifiesta la presencia del otro, se le da voz (Goloboff, 1997) en una especie de socialización, lo que es por excelencia polifónico, los silencios manifiestos (Block de Behar, 1984) también significan en una proliferación de voces calladas más vasta que el propio decir.

El carácter híbrido de la obra arguediana que sobrepone tiempos discursivos e históricos, hace visible la cultura andina a partir de la "modulación" de la oralidad, entendida

como un "principio discursivo que organiza la escritura" (Bórso, 1997:127) y pone de manifiesto el otro discurso (literario/histórico) no-oficial, periférico. De ser así, este discurso debe ser leído con otro modo de ver y ser propios de la oralidad.

## III. Conclusión

Concluimos que el capítulo analizado teje a partir de múltiples hilos discursivos, históricos y temporales una misma pieza o tesitura textual que revela la constitución heterogénea, híbrida y polifónica del material que hilvana, a través de urdiduras paradójicas que entreveran quechua y/en español, oralidad y/en escritura.

## Bibliografía

Arguedas, J. M., 1998, *Los Ríos Profundos*. Madrid, Ediciones Cátedra S. A.

——, 1987, *Formación de una cultura nacional indoamericana*, México, Siglo Veintiuno Editores, 4ª ed., pp. xvii-xix.

Bendezú, Edmundo, 1986, *La otra literatura peruana*, México, FCE / Tierra Firme.

Block de Behar, Lisa, 1984, *Una retórica del silencio. Funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Bruno Berg, Walter y Schäffauer, Markus Klaus, 1997, *Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*, Tübingen, Narr.

Cornejo-Polar, A., 1994, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima, Editorial Horizonte.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.

Mignolo, Walter., 1984, "Semantización de la ficción literaria", en *Dispositio*, Michigan, vol. V-VI, nº 15-16, pp. 85-127.

——, 1988, "La lengua, la letra, el territorio (o la crisis de los estudios literarios coloniales)", en *Dispositio*, vol. XI, nº 28-29, pp.137-160.

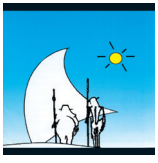
Ong, Walter J., 1996, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.

Reyes, Graciela, 1995, *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto,* Madrid, Arco Libros.

——, 1996, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco/Libros.

Urbano, Hudinilson, 2000, *Oralidade na literatura (O caso Rubem Fonseca)*, São Paulo, Cortez.

Ligia Karina Martins de Andrade
*Mestranda FFLCH / USP*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 249-261. ISSN 1678-0981

# José María Arguedas: branco, índio, mestiço, migrante... latino-americano

Vera Lucia Teixeira Kauss

A obra de José María Arguedas apresenta-se, desde o início, completamente vinculada aos problemas étnicos e sociais da heteroglossia e da pluricultura, vivenciados por toda uma coletividade que foi colocada à margem da cultura oficial desde a chegada dos europeus, na Conquista e Colonização do continente americano. De acordo com o que diz Alberto Escobar, "los textos que escribió el sujeto llamado Arguedas son el símbolo de la irresuelta y permanente crisis dada por el choque de nuestras lenguas y nuestras culturas" (De Grandis e Quezada, 1990:4). Um aspecto importante para o estudo da obra arguediana encontra-se no fato de que ela não deve ser tomada sob o prisma de apenas uma disciplina: uma abordagem que só leve em conta a antropologia, ou a literatura, ou a sociologia, por exemplo, não permite que se tenha uma visão de conjunto de sua obra. Tanto os textos literários quanto os de antropologia do autor abordam o complexo problema da integração entre as diferentes vertentes da sociedade peruana, que se apresenta profundamente dividida em realidades sociais, culturais, regionais e raciais muito diversas e, em alguns casos, irremediavelmente antagônicas.

A infância é um período de formação muito importante para o homem de qualquer lugar do mundo e, para José María Arguedas, não aconteceu diferente: ela foi especialmente marcante e, nos fatos, nas vivências deste tempo encontramos as raízes que vão levar o autor às pesquisas, aos estudos e à obra multifacetada que deixou. É nesse período de sua vida que Arguedas mergulha profundamente na cultura andina, aprendendo a língua quéchua – que afirmou ter sido a primeira que utilizou para comunicar-se – e apreendendo a

cosmogonia deste povo que, apesar de vencido, continuava resguardando suas tradições. Em muitos estudos sobre a vida do autor, o fato de perder a mãe ainda muito pequeno aparece como ponto fundamental da imensa carência que demonstra em alguns momentos de seus textos e de sua vida. Leituras mais recentes, como a de Cecilia Rivera (1990:155), nos aponta como fator especialmente importante neste momento da vida do menino Arguedas, a falta que sentia da presença do pai. O Sr. Víctor Manuel Arguedas Arellano era advogado e juiz em San Miguel-La Mar, Ayacucho, e, por causa do cargo que ocupava, viajava muito pelos povoados resolvendo questões que necessitassem da decisão de um juiz. O Dr. Arguedas trabalhou, sucessivamente, em Huanta e Ayacucho e, em 1915, é nomeado Juiz de Primeira Instância da Provincia de Lucanas. Quando ainda estavam em San Miguel-La Mar, em 1914, José María perde sua mãe, Victoria Altamirano Navarro de Arguedas, aos três anos de idade.

Para o menino José María, a perda da mãe causou um enorme sofrimento e também mudanças radicais em seu cotidiano. Num primeiro momento, o Dr. Arguedas leva os filhos para Andahuaylas, para a casa da avó Teresa Arellano de Arguedas, onde José María viveria por aproximadamente quatro anos. O pai leva os filhos para a casa da avó materna, um deles, Carlos, recém-nascido, é adotado por uma irmã do Dr. Arguedas; Arístides viaja em companhia do pai, e o menino José María fica aos cuidados da avó. É neste momento que o texto de Cecilia Rivera interroga sobre a importância destas partidas do pai, porque, com a morte de sua mãe, outras figuras femininas cuidaram dele, mas, desde então, o eixo de identificação estável passou a ser o pai e as partidas tornam-se particularmente desestabilizantes. As pessoas que cuidavam de José María certamente o faziam com carinho: sua avó e tios possuíam vínculos com seu pai, eram a mãe e os irmãos dele e, por isso, se responsabilizaram pelo menino. Além da legitimação que esse vínculo de parentesco dava à sua estadia em casa da avó, havia o problema financeiro: era o pai de José María que lhes dava respaldo econômico. Assim, as visitas do Dr. Arguedas eram ansiosamente esperadas não apenas pelo menino, mas por todos os membros da família. Por tudo isso, podemos dizer que o eixo estabilizador da vida de José María, a pedra fundamental de seu mundo social e afetivo era seu pai.

Com o casamento do Dr. Arguedas e uma rica latifundiária chamada D. Grimanesa Arangoitia, José María vai enfrentar uma nova ruptura: a mudança para outro povoado, Puquio, e a convivência com a madrasta e seus filhos. Os problemas desse período também estão intimamente ligados às ausências do pai: quando este volta, uma vez por semana, para ver os filhos, José María é retirado da companhia dos serviçais e passa a comer e dormir junto aos patrões; mas, quando o Dr. Arguedas volta a viajar, o menino retorna ao convívio com os indígenas, nas dependências da cozinha.

Observando todos estes indícios chegamos à conclusão de que é a ausência do pai, e sua falta de controle sobre a situação que vivenciam seus filhos, o que faz o menino José María sentir-se um órfão, abandonado em um mundo hostil. É neste momento de sua vida, sentindo-se só e desamparado, que José María Arguedas tem o primeiro contato com o imenso carinho e ternura que vai encontrar no mundo indígena: dona Cayetana, a cozinheira da fazenda de San Juan de Lucanas, dedica-lhe cuidados especiais, como se fosse uma verdadeira mãe. O menino percebe que as coisas são diferentes com a presença de seu pai:

quando ele volta a partir, sente-se, de uma certa forma, expulso do mundo a que pertencem o pai, o irmão, os patrões – dos brancos, dos mestiços – e relegado ao mundo dos serviçais, dos explorados – os indígenas –, onde é recebido com muito carinho e amor. Podemos dizer, então, que não é apenas com a morte de sua mãe que José María Arguedas se torna órfão, na realidade, esta orfandade é acentuada com a situação de carência e a sensação de abandono que vivencia no relacionamento com o pai. Mesmo ausente por causa de seu trabalho, o Dr. Arguedas adquiriu uma importância muito grande na vida do filho pelo carinho e atenção que lhe dispensava quando estavam juntos. Exatamente porque a relação afetiva entre pai e filho era muito forte, as situações adversas que o menino enfrentava em sua ausência faziam com que a espera pela sua vinda se tornasse mais tensa e difícil.

Essa figura paterna aparece em vários momentos da obra arguediana como, por exemplo, no primeiro capítulo de *Los ríos profundos*, – perpassado por fatos autobiográficos – onde o narrador fala do pai, o descreve contando os momentos que passaram juntos, em Cuzco. No capítulo inicial do romance, Ernesto viaja com seu pai, Gabriel, um advogado que vive de povoado em povoado, na *sierra,* concebendo planos que nunca consegue realizar. Ele resolve ir a Cuzco e leva Ernesto – seu filho e personagem principal do romance - que, pela primeira vez, entrará na cidade que foi a capital do império incaico e onde conhecerá o rico fazendeiro Manuel de Jesús, conhecido como "Velho", seu tio. O pai de Ernesto e ele, apesar de parentes, se odiavam: enquanto o Velho era o parente rico e poderoso que, mesmo distante, em Cuzco, mantinha o controle sobre tudo e sobre todos, o pai de Ernesto era o advogado que não possuía fortuna e que vivia errante, sem fixar-se em nenhum lugar. Gabriel vive muitas contradições sociais que o afastam de seu mundo de origem – o dos brancos – e o aproximam do mundo dos mestiços, onde também não consegue um lugar para fixar-se: passa a viver como um desterrado do mundo dos brancos, dos fazendeiros – que seria o seu de origem – ao mesmo tempo em que não consegue um lugar nem no mundo dos mestiços nem no dos indígenas. O pai de Ernesto, o advogado errante Gabriel, tem muita semelhança com o pai de José María Arguedas, o Dr. Víctor Manuel Arguedas Arellano, nascido em Cuzco, branco e uma figura proeminente nos povoados que visitava por causa do cargo de Juiz de Comarca que exercia.

## José María Arguedas e a construção de uma imagem

No texto já citado anteriormente, "La infancia de Arguedas", de Cecilia Rivera, a autora nos leva a refletir em como a imagem de Arguedas vai se transformando: em um primeiro momento – em seus primeiros textos como *Água* e *Yawar Fiesta*, por exemplo –, o autor passa a ser visto como o representante ou defensor do índio, é quem tem a árdua tarefa de apresentar o indígena, a cultura andina como realmente era, com uma "visão de dentro", com conhecimento de causa; em um segundo momento – com *Los ríos profundos, Todas las sangres* – ele passa a representar também o mestiço que vem para a cidade mas não corta os laços que possui com sua comunidade de origem e, na medida do possível, procura colaborar para que ela progrida; num terceiro momento, a imagem de Arguedas vai representar não apenas o indígena, a cultura andina ou o mestiço que migra para a cidade grande: neste momento, ele é o migrante que habita a cidade, mas é aquele habitante que

não possui vínculos com uma comunidade de origem – como podemos constatar em *El zorro de arriba y el zorro de abajo*.

Esta mudança na imagem de Arguedas acompanha o caminhar do tempo histórico vivenciado pelo povo peruano: a necessidade de revisar a velha imagem do Peru como sendo um país ocidental e cristão onde enfrentavam-se duas imagens estáticas e antagônicas que não davam conta da realidade: na primeira, a idéia de que uns – os mestiços – eram peruanos e os "outros", apenas os índios do Peru; na segunda, os verdadeiros peruanos eram os descendentes dos incas – os quéchuas, os índios – enquanto os "outros" não passavam de "estrangeiros". Uma das preocupações principais de José María Arguedas era a de passar, em seus textos, uma imagem verídica da sociedade, do povo peruano. Para ele, o ato de escrever não era apenas um ofício, era um ato de vida onde se colocava por inteiro, em sua obra e biografia – tão intensamente mescladas – podemos encontrar um lugar onde as vertentes culturais que pareciam excludentes lutavam por marcar sua presença na construção da polifônica e metamórfica identidade peruana.

Se pensarmos a origem de José María Arguedas, observamos que ele não era um mestiço porque, pelas representações gerais, é assim chamado o filho de pai branco e mãe índia, que é normalmente solteira ou uma mulher abandonada. Também é chamado de mestiço aquele que é filho de mãe branca e pai índio – uma situação não muito comum – e, neste caso, a criança é considerada como sendo órfã. Nas duas situações registradas, o que existe de característico entre ambas é a falta de um pai na vida do mestiço. Segundo o texto de Cecilia Rivera: "Es por ese camino que podemos reconstruir la identidad de un Arguedas cuyos padres son blancos. Como el padre no estaba allí para hacer prevalecer el status social del niño, una amorosa mujer indígena se convierte en su madre" (Rivera, 1990:163). Pensando sobre esse fato, observamos que, o caminho que Arguedas escolhe trilhar é, no mínimo, estranho, diferente, incomum: ele, por vontade própria e mesmo vivendo em uma sociedade profundamente racista, passa do mundo dos brancos – a que pertence por sua filiação – para o mundo dos indígenas, fazendo-se mestiço nesta direção. A noção de mestiçagem, em Arguedas, parece-nos estar intrinsecamente ligada à condição de viver no limiar de duas culturas, de dois povos, ao fato de não estar realmente nem aqui nem lá, ou seja, de não pertencer nem ao mundo dos brancos nem ao mundo dos índios, de estar sempre um pouco em cada um e não fixar-se em nenhum. Em vários textos, Arguedas coloca, através de seus personagens, o fato do mestiço sentir como se estivesse sempre do lado de fora, entre dois lugares sem conseguir fazer parte de nenhum, como no conto *Warma Kuyay (Amor de niño)*, quando Ernesto diz que:

> El Kutu en un extremo y yo en otro. Él quizá habrá olvidado: están en su elemento; en un pueblecito tranquilo, aunque maula, será el mejor novillero, el mejor amansador de potrancas, y le respetan los comuneros. Mientras yo, aquí, vivo amargado y pálido, como un animal de los llanos fríos, llevado a la orilla del mar, sobre los arenales candentes y extraños. (Arguedas, 1977:127)

Neste conto, o personagem principal, Ernesto, vive em uma fazenda que se localiza em uma "quebrada", ou seja, em uma espécie de barranco, um terreno desigual situado

entre montanhas, chamada Viseca – nome da fazenda de um dos tios de Arguedas na vida real. Ele é um menino e está apaixonado por uma moça – Justina –, mas ela o rejeita por não ser como eles – índios e "cholos" –, por ser branco e sobrinho do fazendeiro, do patrão: "— ¡Déjame, niño, anda donde tus señoritas!" (Arguedas, 1977:121). Em uma outra fala deste mesmo conto, Ernesto, fica sozinho, isolado em um canto enquanto

> Justina, Celedonia, Pedrucha, Manuela, Anitacha ... soltaron la risa; gritaron a carcajadas. (...) Se agarraron de las manos y empezaron a bailar en ronda com la musiquita de Julio, el charanguero. Se volteaban a ratos, para mirarme, y reían. Yo me quede fuera del círculo, avergonzado, vencido para siempre. (Arguedas, 1977:121)

São vários os momentos, na obra arguediana, em que podemos observar este enfoque do mestiço como sendo alguém que vive no limiar de mundos, tentando harmonizar cosmogonias muitas vezes antagônicas. Segundo Alberto Portugal (1956): "...esta condición de *tránsito*, de liminalidad, es lo que lo convierte también en una figura central – lo que lo propone como símbolo – para entendernos como sociedad nosotros mismos...".

Cecilia Rivera nos diz que o fato que chamou sua atenção para as mudanças que podemos acompanhar nesta imagem construída de José María Arguedas, aconteceu em um ciclo de palestras sobre a vida e a obra do autor, em Lima. Durante os debates, um jovem que estava assistindo à palestra afirmou, com uma surpreendente convicção, que Arguedas "es como nosotros", ou seja, como os moradores do bairro – um setor popular de Lima – habitado por jovens migrantes. Esta afirmação do jovem assistente leva-nos a observar a existência de um paralelo entre a biografia de Arguedas e a destes jovens: ambos são migrantes, procedem de uma comunidade andina – mesmo não sendo etnicamente indígena, o escritor é um mestiço cultural. Segundo a autora, neste ciclo de palestras, nos debates, pôde perceber que a figura de José María Arguedas era vista e falada como uma espécie de arquétipo por estes jovens que viam muitas semelhanças entre as suas próprias biografias e a do escritor. A imagem de Arguedas havia se transformado: de defensor dos indígenas, de mestiço por opção passou a ser, também, um migrante. Segundo Cecilia Rivera (1955:156),

> Parecía que había un nuevo mito, la imagen de un Arguedas emigrante. Ya no era visto como el representante del indígena, era un mestizo en la ciudad. Pero no el emigrante de *Yawar Fiesta* o *Todas las sangres* —indio o cholo, siempre ligado a su tierra de origen en cuyo progreso procura colaborar— sino más bien el emigrante de *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, un habitante de la ciudad.

Esta era, então, a imagem de José María Arguedas relacionada "con la socialización más bien subterránea de su representación simbólica y con el sentido filial que vincula a su figura con la experiencia de vida de amplios estratos de la sociedad peruana" (Rivera, 1955:156). Estes estratos sociais vêem a Arguedas como um deles, ou seja, andino, mestiço, migrante que alcançou o sucesso, mas, apesar disso, sempre um indivíduo oscilante, vivendo como se estivesse fora de lugar, à margem, mesmo quando se estabelece em Lima, um forasteiro que não se sente nunca realmente integrado nem aqui nem lá.

Na vida e obra de Arguedas, esta condição de migrante não substitui as categorias étnicas de índio e mestiço, antes as engloba em um processo tanto individual quanto coletivo. Segundo Antonio Cornejo Polar, partindo-se deste novo enfoque – o da migração – podemos observar na obra arguediana a configuração de um sujeito que não substitui, mas que vai reposicionar aqueles até agora privilegiados: o índio e o mestiço.

Por toda a obra arguediana podemos detectar rastros deixados pela condição de migrante do próprio autor, acompanhamos as alusões aos deslocamentos que Arguedas enfrentou desde muito pequeno – deslocamentos que se foram traumáticos em determinado sentido, também apresentam uma grande dose de prazer para o escritor. No Peru de hoje, o fenômeno da migração interna – sentido campo-cidade – é uma realidade vivenciada por muitos: um país rural que se transformou, num período muito curto de tempo, em urbano. Segundo Cornejo Polar (2000:129), o próprio Arguedas definiu-se como sendo um "permanente forasteiro" e elaborou sutis e angustiadas considerações sobre o que chamava o 'forasteirismo', essa desassossegada experiência de ser um homem de vários mundos, mas, no final, de nenhum, e "de existir sempre – desconcertado – em terra alheia".

Em seu último romance, *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, podemos observar a presença evidente do que Cornejo Polar chamou de "marca semântica da migração": a narrativa desenvolve-se em uma modesta enseada de pescadores que, em poucos anos, transforma-se no maior porto pesqueiro do mundo. Arguedas escreve partindo de uma pesquisa que fez em Chimbote, porto pesqueiro do Peru: a explosão demográfica que acontece neste lugar só pode ser explicada por uma migração em massa, e é esta migração que Arguedas vai detalhar em seus personagens, em seu texto. A idéia de "fervor", de um lugar em "ebulição" está intimamente ligada a essa migração que junta em um mesmo lugar, fazendo conviver, personagens da mais variada procedência geográfica e diversa condição social: estrangeiros, "criollos" da *costa*, afro-peruanos e muitos índios e mestiços andinos.

A condição de migrante, como a de mestiço, apresenta-se como um outro eixo semântico que suscita novas leituras da obra arguediana: uma não substitui a outra, a condição de migrante vem acrescentar novos dados aos que já existem, é um outro local de leitura possível partindo, por exemplo, do exame mais detalhado da

> configuração de um sujeito que não substitui mas reposiciona os até agora privilegiados —índios e mestiços— e inquirir no tecido de uma rede articulatória multicultural que, desse ponto de vista, não obedece senão parcialmente aos códigos da transculturação (Cornejo Polar, 2000:128-9)

A obra de José María Arguedas é perpassada pelo compromisso com o mundo andino, com a tarefa de reivindicá-lo, de torná-lo conhecido através de uma visão "de dentro". Esta maneira de ver e entender este povo e seus valores a possuí Arguedas, que tem sua autoridade para isso fundamentada na figura de um autor que se fez membro e testemunha deste mundo: "Yo lo tengo que escribir tal cual es, porque yo lo he gozado, yo lo he sufrido" (Arguedas, 1886:41). O escritor Arguedas entende como uma necessidade o fato de incor-

porar sua experiência pessoal na experiência textual, ou seja, observamos como, para Arguedas, esta sua maneira de conceber o trabalho intelectual – incorporação da experiência pessoal na textual – nos leva a entender também que a função da literatura é a de ser um espaço onde se explora e se expressa a experiência do indivíduo, só que investida de um novo sentido histórico. Arguedas usa materiais de sua própria experiência de vida – principalmente os da infância – como elementos fundamentais de sua narrativa e é o primeiro escritor peruano moderno que apresenta uma forma de representação e uma concepção do mundo andino embasados na experiência individual. E é este o caminho para traçar sua identidade pessoal: "Cuando el vínculo con la propia experiencia, cuando la expresión de la identidad como continuidad, no es posible en el mundo real, la ficción se convierte para Arguedas en un espacio posible en el cual se puede dramatizar o resolver ese problema" (Portugal, 1995:281).

Uma das preocupações temáticas centrais, que encontramos perpassando toda a obra arguediana, é o problema da cultura andina em processo de transformações, em trânsito para o futuro. Ou seja, o tema do sujeito andino em atualização, em processo de modernização, um sujeito indígena moderno que, como é apresentado nos relatos arguedianos, torna-se capaz de atualizar em sua ação de comunicação uma cultura nacional, essencialmente integradora. Neste sentido, podemos observar a presença nos textos de Arguedas do eixo semântico da mestiçagem.

Remontando à história do Peru, observamos que a expectativa de integração e de mestiçagem vai realmente ganhar força depois da guerra contra o Chile, com a constatação de que um dos motivos de terem sido vencidos por seus vizinhos chilenos era a fragmentação étnica do país: em batalhas importantes e decisivas como a de San Juan de Miraflores ou a de Chorillos não havia solidariedade entre os grupos étnicos que combatiam, os índios que lutavam só o faziam perante a presença de um ditador, de um latifundiário que os pressionasse. A lealdade, quando existia, não era à nação mas ao fazendeiro todo poderoso que tinha o poder sobre suas vidas. A partir deste momento, acontece o despertar para a necessidade urgente de se promover a integração do indígena à nacionalidade peruana.

O fato de chamar a atenção para esta urgência de se promover a integração nacional é o mérito maior da geração de 900 – Riva Agüero, Víctor Andrés Belaúnde, os García Calderón -, no Peru. A forma de se conseguir esta integração seria promover a mestiçagem e é o que Riva Agüero e seus companheiros vão propor. O enfoque que dão à mestiçagem é de caráter platônico, ou seja, a categoria central do ensino da história do Peru seria a "pátria" não como uma alusão à idéia de "direito" mas sim a de "dever", com toda sua carga ideológica conservadora de fidelidade, respeito e sacrifício. Segundo Gonzalo Portocarrero (1994:369), "En este horizonte de mestizaje, Riva Agüero se identifica, sin embargo, como un 'blanco puro', en su caso no se trataba pues tanto de un mestizaje biológico, para él lo importante era la voluntad de asimilación hacia un 'nosotros'".

Para a geração de 900, para Riva Agüero e Belaúnde, a mestiçagem é um sinônimo da predominância do "criollo" sobre o andino, ou seja, o "criollo" aparece como sendo uma variante do ocidental, da cultura européia que é transladada para o Peru e que, ao chegar, sofre algumas modificações de onde surge o segmento denominado "criollo", que passa a

ser considerado o nacional. Para esta geração, portanto, a mestiçagem é sinônimo do "criollo" e o progresso significaria a dissolução do andino dentro deste segmento nascido do processo de transformação sofrido pela cultura européia em contato com a cultura peruana.

Esta forma de entender a mestiçagem vai ser refutada por José Carlos Mariátegui, entre outros, quando, entre 1924 e 1926, traz à baila a idéia de que o andino não tinha motivo para desaparecer e que não era totalmente impossível construir uma nacionalidade que se fundamentasse nos valores andinos e não nos que estavam em voga então. Esse pensamento parte do princípio de que havia sido possível – e podia perfeitamente ser observada – a sobrevivência dinâmica e atualizada do tradicional na cidade, sendo, inclusive fator de definição da nacionalidade peruana. Como Gonzalo Portocarrero (1994:370), acreditamos que

> El caso de Mariátegui es ilustrativo: él era también un mestizo, un desarraigado, una persona que no tenía sentimientos de identificación fuerte con un grupo social, y que igual que para Arguedas, la fórmula de un Perú mestizo, andino, le representa una forma de crear e inventar un "nosotros", de plantear una comunidad futura, aunque en el caso de Mariátegui, ello fuera muy incipiente.

José Carlos Mariátegui fala, em diversos textos, da necessidade da existência de um escritor que seja capaz de interpretar com uma visão "de dentro" esse Peru indígena tão fundamental quanto silencioso. A tarefa proposta por Mariátegui foi assumida por Arguedas: escrever, interpretar, traduzir os valores, a cosmogonia indígena, dar a conhecer o andino àqueles que, por desconhecimento, por preconceito não o valorizavam como parte integrante, necessária e formadora, desta identidade peruana que, como a que continua em construção pela grande maioria dos povos latino-americanos, apresenta-se multifacetada e metamórfica, não concluída.

Nas décadas de 30, 40 e 50 a visão de mestiçagem que predomina no Peru é a da geração de 900, de Riva Agüero e Belaúnde, o enfoque dado por Mariátegui fica esquecido: neste período, bastante conservador, a migração se identifica com o processo aculturador, ou seja, os migrantes andinos deixam seus valores e assumem os do segmento "criollo" da sociedade peruana. Neste momento, não é possível nenhuma outra saída para os habitantes da *sierra* que migram para a cidade do que se perder na aculturação – mesmo que seja só superficialmente –, não existe possibilidade de sobrevivência para o andino, para o indígena: ele será irremediavelmente assimilado pelo segmento "criollo", aquele que representa a mistura do nacional com a cultura européia.

José María Arguedas estudou e viveu este momento, mas, ao final da década de 50 começa a distanciar-se destas idéias e a observar que o migrante serrano não se perde no processo aculturador, ele mantém viva, em si, muito de sua cultura. Para Arguedas, esta constatação é muito importante porque significa a capacidade de adaptação, de recriação que possui a cultura andina para sobreviver dentro da cidade. Partindo desta posição, desta constatação o escritor chega a uma distinção fundamental entre aculturação e mestiçagem: para ele, elas não são mais sinônimos, como na visão con-

servadora que prevalecia anteriormente. Para Arguedas, segundo Gonzalo Portocarrero (1994:371):

> Aculturación entendida como un mimetismo que implica una ruptura, realizar una automutilación que nunca llega a ser total, que siempre da lugar a añoranzas secretas; pero que implica una voluntad muy explícita de ruptura. Frente a esta aculturación estaría el mestizaje que supone una posibilidad de integración, de síntesis de orientaciones culturales diferentes.

Um dos problemas mais complexos que a obra arguediana – tanto a literária quanto à antropológica – aborda encontra-se na busca de uma forma de integração para as várias vertentes que formam a sociedade peruana: o estudo da mestiçagem, do papel que desempenha o mestiço nesta sociedade é visto como sendo uma noção chave para se alcançar este entendimento. Enquanto faz seus primeiros estudos sobre o tema nos ensaios antropológicos, entendendo que ele é ponto fundamental para o entendimento da sociedade peruana em que vive, parte para uma investigação mais completa, em contato direto com o segmento mestiço, desenvolvendo um trabalho de campo no Valle del Mantaro; ao mesmo tempo, em seus textos literários – contos como os do livro *Água* e o romance *Yawar Fiesta* – apresentam um mundo dividido principalmente entre os senhores, os "mistis" e os índios, sem lugar definido para os mestiços.

O trabalho de Antropologia que Arguedas realizou, na década de 50, no Valle del Mantaro e em Huancayo foram extremamente significativos para a concepção que desenvolveu sobre o que seria a mestiçagem e do papel de via de integração que poderia vir a desempenhar na sociedade peruana. Tanto Huancayo quanto o Valle del Mantaro são lugares especiais, muito queridos na biografia de Arguedas: ele os vivenciou intensamente quando, aos 17 e 24 anos, esteve lá, como estudante e pesquisador: participando nas jornadas de trabalho dos camponeses, dando-lhes ajuda em assuntos mais complexos, redigindo documentos, memorandos, compartilhando suas casas, seus alimentos, suas festas, sua música e bebida. Tudo isso era extremamente facilitado pelo domínio que possuía do quéchua. Enfim, estes foram períodos que Arguedas viveu literalmente mergulhado em comunidades indígenas de onde saiu revigorado e extremamente feliz: elas o faziam crer que a construção de uma identidade nacional peruana enraizada nos valores andinos somados aos ocidentais já entranhados na sociedade – mesmo que pela imposição violenta – era possível de se realizar.

O Valle del Mantaro possuía características muito diferentes das de outras localidades peruanas por causa de alguns fatores históricos que, segundo o próprio Arguedas, possibilitaram ao índio manter um *status* especial, muito mais elevado do que em outras regiões, onde o acesso era muito mais difícil – como o Apurímac, por exemplo – e, mesmo assim, o poder feudal hispânico se impôs com muito mais força e violência. Alguns fatores históricos, apontados pelo próprio escritor, são: 1) ainda na época da Conquista, os habitantes deste vale fizeram aliança com os espanhóis contra os incas, o que os transformou em aliados de guerra dos vencedores, que os trataram com regalias; 2) outro fator decisivo foi a ausência, no vale, de minas e a carência de madeira para construções e para lenha –

fato relatado por vários cronistas da época. A conseqüência destas circunstâncias especiais encontra-se no fato de que, no Valle del Mantaro, não aconteceu, como em outros lugares, o despojo das terras indígenas pelos "encomenderos", ou seja, espanhóis que vinham para a América com o propósito de se tornarem latifundiários e que recebiam, entre outros privilégios, uma quantidade de índios capturados para servi-los como escravos, e, por isso, também não se desenvolveram as relações de servidão entre senhores e índios: a ausência destas instituições coloniais explicariam a condição social dos índios do vale. Nos estudos de Arguedas, nesta região ocorreu um fortalecimento da cultura indígena, o que não significou um estancamento de seus habitantes índios, ao contrário:

> La influencia de estos complejos factores transformaron al indígena del valle en el mestizo actual de habla española, sin desarraigarlo ni destruir su personalidad. Se produjo un proceso de transculturación en masa bajo el impulso de los más poderosos factores transformantes que en esa zona actuaron simultáneamente". (Manrique, 1994:83-4)

Com o prosseguimento de seus estudos, pesquisas e observações, este enfoque da questão da integração nacional pela via da mestiçagem vai perdendo campo, desembocando numa descrença em relação a esta ideologia salvífica, com sua visão neoplatônica de harmonia dos contrastes. Em romances como *Los ríos profundos* e *Todas las sangres*, podemos observar passagens e personagens que exemplificam a mestiçagem com o sentido que lhe deu Arguedas: como uma mescla étnica cultural, como miscigenação, sincretismo; mestiçagem como intercâmbio cultural, obviamente não simétrico, mas, no fim das contas, um processo de absorções mútuas.

José María Arguedas é um escritor de várias fases: o Arguedas andino, preocupado em retratar uma sociedade de castas com uma herança colonial intocada; mais adiante, um Arguedas mestiço, preocupado com o estudo do folclore, que acredita na integração da sociedade peruana pela via da mestiçagem; depois, deparamos com um Arguedas migrante, cidadão do mundo, entre o aqui e o lá, aquele que passa da "calandria consoladora" para a "calandria de fuego" (Gutiérrez, 1990:4): ambas consolam sendo que, enquanto a primeira dá um consolo que adormece, que mantém as injustiças e a situação desumana, a segunda, propicia um consolo que é libertação porque não vai deixar intocadas as causas do sofrimento, da escravidão em que vivem os mais desvalidos da sociedade, os explorados.

As mudanças que observamos no pensamento arguediano acompanham, de certa forma, a evolução histórica: quando Arguedas opta por escrever, o faz na tentativa de tornar verídica a então distorcida visão que os textos passavam do indígena, dos valores andinos: neste momento, prevalece, na sociedade peruana, a idéia conservadora da geração dos 900 de que o andino deveria ser assimilado pelo segmento "criollo" para que se tornasse possível a integração que possibilitaria a existência de uma "pátria". Mais adiante, com a leitura de Mariátegui observamos a convicção de que o Peru é um país formado em sua grande maioria por índios e que o problema principal é como integrar este imenso contigente à nacionalidade. Dois pontos levantados por Mariátegui e que são relevantes no conjunto de sua obra: 1) a integração do índio deverá ser pela via do socialismo; 2) o

reconhecimento de que o socialismo para ser peruano teria que necessariamente partir da raiz indígena. Ainda com a visão que remonta a Marx – até mesmo anterior a ele – observamos a convicção de uma época de que o desenvolvimento do capitalismo levaria ao universal, o capital que incorpora em uma só corrente o movimento universal, ao conjunto da humanidade, que leva a um processo de homogeneização cultural. Em uma época mais recente, podemos acompanhar uma mudança que nos permite pensar na alternativa de reivindicar o direito à diferença e de tudo aquilo que parecia utópico no decorrer da década de 30 até o começo da década de 50, por não ter nada a ver com o desenvolvimento real da economia e do processo histórico que levava à homogeneização. O momento atual, que vivenciamos, nos traz um mundo mais interconectado que nunca, a globalização é um fato consumado, mas ela convive com a existência das identidades regionais, identidades étnicas, com a afirmação em conjunto de novas identidades.

A leitura do último romance de Arguedas nos coloca mais incisivamente frente a este outro lugar de onde fala o autor: sua condição de migrante. Um lugar que confere à sua obra um outro eixo semântico que engloba os já existentes – indígena e mestiço – e não os desloca simplesmente. Enquanto o mestiço busca harmonizar em um todo sincrético suas experiências, o migrante, mesmo trazendo em si, no presente, os vários trajetos percorridos ao longo da vida, não tem a intenção de fundi-los, de harmonizá-los em um todo: "sua natureza descontínua enfatiza precisamente a múltipla diversidade desses tempos e desses espaços, e os valores e imperfeições de uns e outros" (Cornejo Polar, 2000:133). Particularmente em Arguedas, a condição de migrante tem seu sentido mais forte não nos infindáveis deslocamentos geográficos que vivenciou desde a infância, passando, como fugitivo, do mundo dos "mistis" às comunidades indígenas e, destas, para as cidades, mas na passagem de uma cultura para a outra e, em seu caso, culturas antagônicas, com o complexo vivenciar de um bilingüismo assimétrico que gera uma enorme ansiedade por causa da confusão da mescla de lealdades e pragmatismos, pela convivência de duas linguagens profundamente dissimiles em um homem cuja memória apresenta-se dividida em experiências diversas e muitas vezes contrapostas, que se intercomunicam, mas que permanecem intimamente ligadas ao idioma em que foram vivenciadas: é extremamente sintomático que a poesia de Arguedas esteja totalmente escrita em quéchua e não em espanhol. O próprio escritor disse que era quase impossível para ele expressar em espanhol o que havia experimentado em quéchua: suas relações com a natureza, por exemplo, ou os sentimentos como amor e ódio. O discurso do mestiço tem pontos de coincidência e, ao mesmo tempo, pontos de diferenças com o do migrante. Uma coincidência encontramos no fato de que ambos têm sua origem na superposição de várias culturas e várias histórias; e uma diferença fundamental observamos em relação à língua: o mestiço busca realizar seu ideal de síntese na fusão, que só é possível quando um dos lados desliga-se ou afasta-se dos intertextos que culturalmente lhe correspondem; o migrante, ao contrário, apenas busca justapor línguas diversas sem a preocupação de formular uma síntese. Segundo Cornejo Polar (2000:133):

> ...se o sujeito mestiço busca rearmonizar sua perturbada ordem discursiva, submetendo-a à urgência de uma identidade tanto mais forte quanto se sabe quebradiça, o migrante

> como que deixa que se derrame sua linguagem, contaminando-a ou não, sobre a superfície e nas profundidades de uma deriva, em cujas estações se armam intertextos vulneráveis e efêmeros, descompassados, porque sua figuração primeira é a de um sujeito sempre deslocado.

Em seu último romance, *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Arguedas mostra que, em Chimbote, a população é quase que inteiramente transplantada, constituída fundamentalmente por migrantes de várias regiões do país e também de fora. Em 1962, Arguedas publicou seu poema – em quéchua, com tradução sua para o espanhol – "A nuestro Padre Creador Túpac Amaru" onde fala da "invasão" de Lima por imensas multidões indígenas, num movimento de migração que se caracteriza pela ocupação de um espaço que sempre viram como sendo de "outros" e que os hostilizava. Mesmo instalando-se na capital, Lima, o migrante nunca o deixa de ser totalmente, mesmo transformando o espaço ocupado à sua imagem e semelhança, mesmo realizando cotidianamente a façanha múltipla de preservar seus valores de origem, de comunicar-se e enriquecer-se no contato com os que o cercam e de assumir à sua maneira "uma modernidade que felizmente sempre tem, quando é autêntica, mais de um sentido, incluindo o prismático e desordenado da modernidade periférica" (Cornejo Polar, 2000:136).

A imensa multidão de migrantes que invadiu Lima conseguiu transformar radicalmente a ordem de uma cidade que não consegue mais manter ou repetir sua posição de vice-reinado, de centro hispânico e hispanizante na colônia espanhola do Peru. Duas posições, diante do fenômeno da migração, que devemos evitar são as que colocam o migrante em situações opostas: na primeira, ele se torna o irremediavelmente subalterno, sempre frustrado, repelido e humilhado, alguém que se encontra para sempre vencido, mergulhado em um mundo hostil que ele não compreende e não quer e que também não o compreende e aceita. A segunda posição, nos leva a pensar que a migração é uma força todo-poderosa que consegue "reconstruir a identidade do migrante camponês, convertendo-o, por exemplo, em protagonista da 'longa marcha' – supostamente, quase sempre vitoriosa – na direção da propriedade privada e do capitalismo" (Cornejo Polar, 1996:840).

Encontramos uma característica marcante do discurso do migrante no fato de que ele apresenta-se descentrado, construindo-se ao redor de vários eixos assimétricos – de certa forma incompatíveis e contraditórios – e sem a preocupação de integração. Nele, estão presentes pelo menos duas experiências de vida que o migrante – de maneira oposta ao pensamento do mestiço – não tem a intenção de sintetizar em um todo harmônico. Cornejo Polar considera que "o deslocamento migratório duplica (ou mais) o território do sujeito e lhe oferece a oportunidade de falar a partir de mais de um lugar ou o condena a essa fala. É um discurso duplo ou multiplamente situado. No discurso do migrante, um tanto quanto à deriva, com a possibilidade de vários lugares desiguais de fala – que são suas experiências – podemos perceber a presença das diferentes e múltiplas vozes que o formam e que se negam a ser esquecidas".

## Bibliografia

Arguedas, José Maria, 1977, "Warma Kuyay (Amor de Niño)", em Lafforgue, Jorge. *Relatos completos.* Buenos Aires, Losada, 1977, p. 127.

——, José Maria,1986, "Testimonio y lectura", em *Primer Encuentro de Narradores Peruanos*, 2ª ed., Peru, Latinoamerica Editores.

Cornejo Polar, Antonio, 1996"Una heterogeneidad no dialéctica: sujeto y discurso migrantes en el Perú moderno", *Revista Iberoamericana*, vol LXII, nº 176-177, julio-diciembre.

——, Antonio, 2000, "Condição migrante e intertextualidade multicultural: O caso Arguedas", em Valdés, Mário J (org.), *O condor voa. Literatura e Cultura Latino-Americanas,* Belo Horizonte, Ed. UFMG.

De Grantis, Rita e Quezada, Oscar, 1990, "Dos estudios sobre textos de Arguedas. Introducción", em *Cuadernos CICOSUL*, Faculdad de Ciencias de la Comunicación, Lima.

Gutiérrez, Gustavo, 1990, *Entre las calandrias. Um ensayo sobre José María Arguedas*. Lima, Instituto Bartolomé de Las Casas – Centro de Estudios y Publicaciones/CEP.

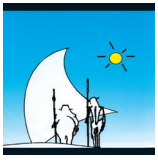
Manrique, Nelson. "La cuestión del mestizaje", em Marínez, Maruja e Manrique, Nelson (editores). *Amor y Fuego. Seminário Internacional: José María Arguedas, 25 años después*, Lima, DESCO, CEPES, SUR.

Portocarrero, Gonzalo, 1994, "El arte como recreación de la identidad", em Marínez, Maruja e Manrique, Nelson (editores). *Amor y Fuego. Seminário Internacional: José María Arguedas, 25 años después*, Lima, DESCO, CEPES, SUR.

Portugal, Alberto 1995, "La infancia de Arguedas", em Martínez, Maruja e Manrique, Nelson. *Amor y Fuego – José María Arguedas 25 años después*, Lima, DESCO-CEPES-SUR.

Rivera, Cecília, 1995, "La infancia de Arguedas", em Martínez, Maruja e Manrique, Nelson. *Amor y Fuego – José María Arguedas 25 años después*, Lima, DESCO-CEPES-SUR.

Vera Lucia Teixeira Kauss
*Universidade Estácio de Sá*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 263-268. ISSN 1678-0981

# A figura mítica do déspota no romance hispano-americano

Ester Abreu Vieira de Oliveira

O romance latino-americano nasceu comprometido com a realidade social. Nessa tendência, aparecerão narrativas com uma releitura da história, que se aproximam dela no preenchimento de vazios, mas se diferenciam dela ao incluir, em sua arte, lacunas proibidas pela História Oficial, que proporcionarão uma reunião de verdades e mentiras. Como bem disse Bella Jozef: "A arte narrativa confere uma voz ao que a 'história' negou, silenciou ou perseguiu. Com isso se estabelece uma crítica da arte e da História dentro da própria obra" (Jozef, 1990:33).

Entre os vários temas da narrativa da América Latina, é relevante o da figura do tirano. Ele retrata os países que a constituem por ser ela um lugar em que desaparecem todas as leis comuns e um só manda com despotismo, proporcionando o despertar do sonho e da imaginação, lugares do nascimento do mito e seu império, pois os regimes ditatoriais aceleram os velhos sonhos de conquistas, fantasmas de crueldade, arquétipos do homem, figuras apocalípticas (demoníacas), que despertam os interesses dos antropólogos e dos escritores.

Contudo, torna-se difícil para o escritor captar a personalidade excêntrica, exagerada, extraordinária da figura do ditador tirano na arte da ficção, não só pela complexidade da personalidade como também pelos obstáculos da historiografia com os quais têm de enfrentar. Garcia Márquez observou que "a maior dificuldade de um escritor latino-americano não está na invenção de um mundo, mas de uma linguagem capaz de abarcar toda a incrível realidade latino-americana —entre elas estão as estratégias de seus ditadores".

E eles são muitos. Desde os do governo colonial, do autoritarismo dos espanhóis e portugueses, há, na América Latina, uma série de nomes de "líderes" políticos, geralmente militares, lembrados pelo seu governo ditatorial, tais como, Perón, Getúlio Vargas, os Militares da Ditadura de 60 e 70 em Brasil, Pinochet, Montesinos, Antonio Fujimori, Fidel Castro, Trujillo e outros que, egoisticamente, procuraram (ou procuram) controlar o destino do país e fazer a história a partir deles.

A identidade no procedimento dos ditadores, tomando como ponto de partida a intertextualidade, podemos observar a evolução mítica do tirano. Relembramos a metalinguagem, já consagrada nos meios acadêmicos, de Júlia Kristeva: "todo texto é absorção e transformação de um outro texto", ou de Derrida: "todo texto é um texto de outro texto".

Sendo o mito uma forma de comunicação humana, ele é um produto de linguagem que, como esta, só adquire sentido dentro de um sistema. E, ainda que passe de um sistema para o outro, sua mudança de significação é superficial, pois a relação básica permanece. Assim, a figura de um tirano, como a de Nero de Roma antiga, por exemplo, no seu requinte de crueldade, pode ser transportado a uma época contemporânea considerada "científica".

Os estudos de Freud sobre o inconsciente e suas relações com o mito e os sonhos, os estudos de Jung sobre os arquétipos e os de Northon Frye sobre a simbologia dos mitos na narrativa favoreceram os estudos míticos modernos, possibilitando o seu desenvolvimento na narrativa contemporânea.

Por essa razão, na América Hispânica, palco repetitivo de regimes déspotas, surgem obras que refletem um ambiente de crueldade. Como exemplo citamos o romance *El Señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias, *El Otoño del Patriarca* de García Márquez, *La muerte de Artenio Cruz* de Carlos Fuentes, *Yo, el Supremo* de Augusto Roa Bastos y *La fiesta del Chivo* de Mario Vargas Llosa, lançada no ano passado (2000) e considerada por muitos como a melhor descrição da essência de ditadura. É este romance que pretendemos apresentar um pouco mais detalhadamente em nossa comunicação. Sobre ele o próprio Vargas Llosa disse, em uma entrevista com Sanjuana Martínez (2/5/2001), que nessa narrativa falou sobre todos os ditadores latino-americanos, e que alguns estão mortos e outros ainda vivos, "desgraciadamente", segundo ele.

Sendo a América Latina um lugar propício às caídas das leis, facilita o aparecimento dos governos não democráticos, obtidos à força, por aclamação pública ou por astúcia. O ditador emerge do ambiente popular e se coloca contra os homens poderosos, protegendo o povo para que ele não possa sofrer violências. Em geral são bons demagogos e atraem a confiança por meio de calúnias aos homens de mais poder.

O domínio do ditador se torna absoluto e pessoal, pois tudo depende de sua vontade (manda por decretos). Ele se considera imortal e muitos deles têm fins trágicos. Dessa característica do ditador lembramos, para citar alguns, o fim de Hitler (suicidou-se com sua amante, Eva Braun), de Getúlio Vargas (dizem, que se suicidou), de Trujillo (foi assassinado por antigos colaboradores) e de Nero (mandou que um liberto o matasse).

O romance *Tirano Banderas* dá início, podemos dizer, ao tema do tirano latino-americano caribenho de uma maneira caricaturesca. Ele é produto da arte ficcional de um escritor espanhol, Ramón de Valle-Inclán.

Nessa obra, o autor põe em destaque uma das características que se repetirá na figura mítica do tirano: a gravidade das feições e a seriedade na maneira de trajar ao se apresentar em público

> El Generalito acababa de llegar con algunos batallones de indios, después de haber fusilado a los insurrectos de Zamalpoa: inmóvil y taciturno, agaritado de perfil en una remota ventana, atento al relevo de guardias en la campa barcina del convento, parece una calavera com antiparras negras y corbatín de clérigo (Valle-Inclán, 1972:15).

Seguindo esse tema, Miguel Ángel Asturias, escritor guatemalteco, nos apresenta a figura do Presidente, destacando o seu traje e sua preocupação em impressionar:

> El Presidente se paseaba a lo largo de su despacho, corto de pasos, el sombrero en la coronilla traído hacia adelante, el cuello de la americana levantado sobre una venda que le cogía la nuca y los botones del chaleco sin abrochar. Traje negro, sombrero negro, botines negros. (...) Se sobó el bigote con la punta de los dedos transparentes, frágiles color de madera de carrizo, y continuó cambiando de tono ... (Asturias, 1972:238-9).

O cuidado com o aspecto pessoal nos mostra Vargas Llosa na narração de uma manhã do Benfeitor preparando-se para sair para o seu escritório:

> ... Cuando estuvo peinado y hubo retocado los extremos del bigotillo semimosca que llevaba hacía veinte años, se talqueó la cara com prolijidad, hasta disimular bajo una delicadísima nube blanquecina aquella morenez de sus maternos ascendientes, los negros haitianos que, siempre había despreciado en las peles ajenas y en la suya propia. Estuvo vestido, con chaqueta y corbata, a las cinco menos seis minutos. Lo comprobó con satisfacción: nunca se pasaba de la hora. Era una de sus supersticiones; si no entraba a su despacho a las cinco en punto, algo malo ocurriría en el día.
> Se acercó a la ventana. Seguía oscuro, como si fuera media noche. Pero divisó menos estrellas que una hora antes. Lucían acobardadas. Estaba por asomar el día y pronto se correrían. Cogió un bastón y fue hacia la puerta. Apenas la abrió, oyó los tacos de los dos ayudantes militares:
> —Buenos días, Excelencia.
> —Buenos días, Excelencia.
> Les contestó con una inclinación de cabeza. De un vistazo, supo que estaban correctamente uniformizados. No admitía la dejadez, el desorden, en ningún oficial o raso de las Fuerzas Armadas, pero entre los ayudantes, el cuerpo encargado de su custodia, un botón caído, una mancha o arruga en el pantalón o guerrera, un quepis mal encajado, eran faltas gravísimas, que se catigaban con varios días de rigor y, a veces, expulsión y retorno a los batallones regulares (Vargas Llosa, 2000:38).

A figura do ditador sempre foi ou odiada ou querida. Seu traço de infeliz é definido desde Platão, na *República*, como resultante de fugir da lei e levar os excessos a prazeres falsos.

A solidão é sempre a companheira do tirano. Ela decorre do poder e do medo, que o isolam. Na obra de García Márquez quase ninguém via o Patriarca e na de Vargas Llosa, o relato nos mostra que o Generalíssimo não convivia com a família. Carlos Fuentes em *La muerte de Artenio Cruz* apresenta a solidão do Capitão, em uma vida de amor e morte e Garcia Márquez, em *El otoño del Patiarca*, na caricatura de um ditador extremamente velho, que passeava pelos imensos e abandonados salões de um palácio cheios de gaiolas, galináceos e vacas. O exagero da idade e a incerteza dos anos, 107 ou 132 anos, outorga ao tema do poder uma visão mítica. Vargas Llosa delineia a solidão do ditador, num sono atormentado, cheio de maus presságios, onde se sentiu prisioneiro em uma teia de aranha e quase devorado por um bicho peludo cheio de olhos.

Falando sobre Trujillo, um tirano sanguinário, em *La fiesta del Chivo*, Vargas Llosa o descreve como um homem, convencido de que está encarregado de uma sublime missão, que lhe dá uma certa grandeza de pai e deus para o povo, um ar de benevolente e protetor, posição que se contrasta com a degradação de sua família. O caráter machista, bem latino-americano, ascende a níveis psicológicos, em Trujillo, proporcionando aos pais importância, principalmente aos mais humildes, entregar-lhe suas filhas para serem suas amantes. O assédio sexual é hiperbólico e *esperpêntico* no Patriarca. Ele tomava porções dos curandeiros para os seus excessos. Ele era o macho. Em Trujillo toma um ar poético. Vargas Llosa dá um toque de erotismo. Seu ditador tem ares de don Juan. Ele procura ser gentil com as mulheres. O Generalíssimo preparava o ambiente com flores, música, cheiros na Casa de Caoba, quando levava as adolescentes. O prazer que busca é um fantasma, ele está relacionado com a solidão.

Na figura do tirano há uma certa obsessão pela mãe e carência da figura paterna. Nero mata a mãe. O Patriarca gosta de saber que o povo santifica Bendición Alvorada, mas proporciona a morte da esposa e do filho. Trujillo gostava de que sua mãe fosse elogiada. Todas as tardes ia visitá-la. Apoiando-nos em Freud, julgamos que, por traz dessa obsessão há um sentimento de culpa que procede do Complexo de Édipo, sendo esse para o psicanalista, a fonte onde a Humanidade extrai sua consciência.

Aristóteles, em *A Política*, define o tirano. Podemos observar que suas ponderações estão de acordo com o comportamento social e psíquico do déspota retratado nos romances latino-americanos, claramente encontrado no romance polifônico de Vargas Llosa, *La fiesta del Chivo*, em que cada capítulo põe em destaque um personagem que proporcionará ao leitor ir delineando mentalmente o arquétipo do tirano. Citamos algumas definições, desse tipo humano, elaboradas por Aristóteles que se encontram no comportamento de Trujillo.

O tirano:

a) Eleva uma pessoa publicamente e depois derruba-a para eleger outra.
b) Não aprecia os homens graves e livres porque rivalizam com ele no prestígio que só a ele deve pertencer.
c) Prefere, em sua intimidade, estrangeiros porque não têm pretensões de seu poder.
d) Avilta os súditos porque aquele que possui um caráter baixo e pusilânime não tem coragem de conspirar contra ele.

e) Estabelece a desconfiança dos cidadãos entre si, porque só onde há confiança recíproca a tirania é derrubada. Os homens que o tirano deve temer são dos que não temem sacrificar a própria vida.
f) Impossibilita ações para não ser combatido, pois procura garantir a sua força.
g) Procura interessar-se pelo bem público e não fazer despesas e liberalidades que irritem a multidão.
h) Presta conta daquilo que recebe e do que gasta para parecer mais guardador do tesouro do povo que seu tirano.
i) Guarda os tributos, medida econômica, aplicando-o, se possível, em despesas de guerra.
j) Deve, em público, ter uma aparência grave, mas não severa para não despertar o terror.
k) Deve-se abster de ofender aos súditos, dominar-se aparentando calma.
l) Deve evitar os olhares do povo para a sua orgia.
m) Procura adornar a cidade e honrar a religião.
n) Eleva muitos cidadãos ao mesmo tempo porque um vigiará o outro.

No romance *La fiesta del Chivo* (*A festa do bode*) de Mário Vargas Llosa, é uma voz feminina, a de Urania Cabral, que conduz a narrativa, impregnada de verdades, entremeada de mentiras, do contexto social e político da República Dominicana, durante a ditadura de Rafael Leonidas Trujillo y Molina.[1]

A narração se estende por três décadas de 1931 —ascensão ao poder de Trujillo, até a sua morte em 1961, período em que este reinou na república Dominicana de uma maneira absoluta.

No romance cada voz exprime uma visão do mundo do ditador de maneira específica, dando ao leitor dados para o conhecimento do seu caráter e das circunstâncias sociais e políticas que o envolvem. Não há o privilégio de uma voz. Mas é Urania Cabral, uma quarentona, que regressa à ilha em busca de explicação e continuidade quem segura o fio condutor na reelaboração dessa figura mítica do tirano. Aos 14 anos fugiu para os Estados Unidos, para Nova York, onde se tornou uma advogada de sucesso, porém emocionalmente frustrada, pois ao sair do país levou consigo um segredo de fundo sexual que revela no desfecho. Como é ela quem abre e fecha o relato, ele se torna circular. Na polifonia das vozes Vargas Llosa reforça a qualidade de autêntico narrador de acontecimentos, selecionados com arte. Nos fatos históricos e sociais, salpica a realidade objetiva de imaginação e poesia.

---

[1] Rafael Leônidas Trujillo Molina (1891-1961), general e político dominicano, nascido na Vila de San Cristóbal, principiou a atividade militar na Guarda Nacional. Em 1925 assumiu o comando do Exército Nacional e, em 1930, foi eleito presidente da República, cargo que ocupou até 1938, por ter sido reeleito em 1934. Organizou o Partido dominicano e voltou a ocupar a presidência da República de 1942 a 1947. Conseguiu em 1940 que a arrecadação dos direitos aduaneiros voltasse para o governo dominicano após ter permanecido sob a intervenção dos E.U.A, durante mais de 30 anos. Proclamado pelo Congresso "Benfeitor da Pátria" desenvolveu um largo programa de obras públicas e fomento da agricultura. Criou um exército disciplinado e submeteu seu país a um regime que suprimia as liberdades públicas. Trujillo foi assassinado por antigos colaboradores.

## Bibliografia

Aristóteles, *A política,* 1957, trad. Nestor Silveira Chaves, 5ª ed., São Paulo: Atenas, Livro VIII, cap. 6.

Asturias, Miguel Angel, 1967, *El Señor Presidente***,** Buenos Aires: Losada.

García Márquez, G., 1983, *El otoño del Patriarca***,** Barcelona: Bruguera.

Jozef, Bella, 1990, "Literatura e História: um diálogo de texto", em *Revista América Hispânica***,** Ano III, jan./jun., Rio de Janeiro: SEPHA, Fac. de Letras /UFRJ, p. 33.

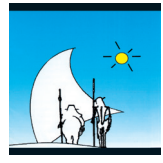
Martínez, Sanjuana. Escribiendo sobre Trujillo ha escrito sobre todos los dictadores. Disponível em http*: www.babab*.com/no02/vargas_llosa.htm.

Platão, 1956, Colóquio com Glauco, em *A República***,** trad. de Albertino Pinheiro, 6. ed., São Paulo: Atena. Livro nono (Biblioteca Clássica).

Valle-Inclán, R., 1972, *Tirano Banderas,* 8ª ed., Madrid: Espasa-Calpe, p. 15.

Vargas Llosa, Mario, 2000, *La fiesta del Chivo*, Madrid: Alfaguara.

Ester Abreu Vieira de Oliveira
*UFES e CESV / Presidente da APEES*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 269-286. ISSN 1678-0981

# La trayectoria tanguera de la pasión en *El túnel*

Carlos Rizzon

El tango es una elaboración artística casi colectiva y casi anónima que dio una identidad nítida e inconfundible a la ciudad de Buenos Aires.

Con el movimiento concéntrico de los gauchos sin campo y de los soldados criollos después de la disolución del Ejército Nacional —que conquistó "la pampa" argentina con el exterminio indígena— y la llegada de los inmigrantes europeos a partir de la segunda mitad del siglo XIX, surgieron, en la periferia urbana de la ciudad puerto rioplatense, poblaciones formadas por los más distintos orígenes: campesinos, negros, españoles, italianos, franceses y muchos otros más.

De ese ambiente de obligada convivencia, sin identificación de pasado y casi sin leyes, y en la diversión de los conventillos, entre gritos de escándalos, de peleas y de amores, entre tabaco, alcohol y sexo, entre música de guitarreros andaluces, organilleros napolitanos, cantos picarescos y dengues melancólicos, nació aquello que sería la unidad cultural de estos diferentes pueblos: el tango. Las letras —surgidas más adelante, en la segunda década del siglo XX— reflejan los lamentos que revelan los más variados estados pasionales. Son pequeñas crónicas que narran, en general, la pérdida del objeto de la pasión.

Me detengo aquí únicamente con letras que hablan del hombre abandonado por su amante, pues, en esas composiciones, existen estructuras temporales que demuestran, bajo el punto de vista del protagonista, diferentes momentos de la relación afectiva del hombre con la mujer que lo abandonó: el pasado aparece como un período de placer, el presente registra el abandono y el futuro no pasa de una ilusión.

A partir de la modalización del ser, describo algunas trayectorias de la afectividad del protagonista de las letras de tango y apunto diferentes estados de la pasión. Cabe resaltar que las pasiones son comprendidas aquí como efectos de sentido de calificaciones modales que hacen cambios en el sujeto, no siguiendo un análisis más psicológico.

En la novela *El túnel*, de Ernesto Sábato, el personaje Juan Pablo Castel narra de manera densa y precisa su obsesión en conquistar a la mujer que alimenta su pasión. Ese tema vuelve a las estructuras de las letras de tango, pues el abandono creará una tensión en el protagonista que buscará una resolución, donde la pasión seguirá una trayectoria que presentará distintos estados: amor, soledad, frustración, angustia, furor...

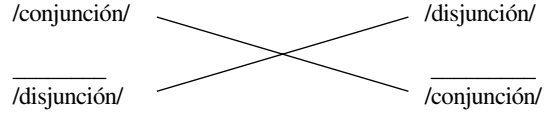
Este estudio busca aproximar la lectura de *El túnel* al tema y a las estructuras de las letras de tango.

## Sobre las modalidades

Se toma como punto de partida la definición referida por A. J. Greimas, según "modalización es una modificación del predicado de un sujeto por otro predicado" y que "el sitio del surgimiento de las modalidades está en el *acto*" (Greimas, 1976). En una definición simplificada, el *acto* es presentado como "lo que hace ser", donde se reconocen ya las estructuras de dos predicados: *hacer* y *ser*. Por sus funciones, se designa el predicado *hacer* como la función /transformación/ y el predicado *ser* como la función /junción/.

La semiótica de las pasiones —enfoque a través de lo cual se desarrolla este trabajo— resulta justamente del abordaje de la modalización del *ser*, donde la junción es la relación que determina el estado del sujeto en referencia a un objeto de valor.

La junción se proyecta en el siguiente cuadrado semiótico:




El *ser* se presenta como una instancia potencial donde aparece la tensión que posibilita —por aumento o relajamiento— los cambios de los estados de pasión. La instancia potencial es susceptible de recibir, por eso, otras articulaciones en formas de sobremodalizaciones, como: /querer/, /poder/, /creer/ y /saber/. Éstas modulan el estado potencial y dirigen los enunciados de estado cambiando sus predicados.

Las pasiones estudiadas parten del estado inicial de espera, que se define en los arreglos modales que siguen:

1./querer ser/

El sujeto de la espera desea estar en relación de conjunción o de disjunción con un objeto-valor.

2./creer ser/

El sujeto de la espera mantiene con otro sujeto una relación fundamentada en la confianza y cree poder con él contar para realizar sus esperanzas o derechos, es decir, atribuye al otro sujeto un /deber hacer/. "Este contrato que se establece entre los sujetos es, muchas veces, un contrato imaginario" (Barros, 1989).

## Presentación de las letras

**El día que me quieras**
(Alfredo Le Pera)

Acaricia mi ensueño
el suave murmullo de tu suspirar.
Cómo ríe la vida
si tus ojos negros me quieren mirar.
Y si es mío el amparo
de tu risa leve que es como un cantar,
ella aquieta mi herida,
todo, todo se olvida...

El día que me quieras,
la rosa que engalana
se vestirá de fiesta
con su mejor color.
Al viento las campanas
dirán que ya eres mía
y locas las fontanas
se contarán tu amor.
La noche que me quieras
desde el azul del cielo,
las estrellas celosas
nos mirarán pasar
y un rayo misterioso
hará nido en tu pelo,
luciérnaga curiosa
que verá que eres mi consuelo.

El día que me quieras
no habrá más que armonías,
será clara la aurora
y alegre el manantial,
traerá quieta la brisa
rumor de melodías
y nos darán las fuentes
su canto de cristal.
Él día que me quieras
endulzará sus cuerdas
el pájaro cantor,
florecerá la vida,
¡no existirá el dolor!

**La Cumparcita**
(Pascual Contursi y Enrique P. Maroni)

Si supieras que aun dentro de mi alma
conservo aquel cariño,
que tuve para ti...
quien sabe si supieras...
que nunca te he olvidado,
volviendo a tu pasado
te acordarás de mí...

Mis amigos ya no vienen
ni siquiera a visitarme,
nadie quiere consolarme
en mi aflicción...
Desde el día en que te fuiste
siento angustias en mi pecho,
decí, mi negra, ¿qué has hecho,
de mi pobre corazón?

Sin embargo, yo siempre te recuerdo
con el cariño santo
que tuve para ti
y estás en todas partes,
pedazo de mi vida,
y la ilusión querida
que no podré olvidar...

El cotorro abandonado
ya ni el sol de la mañana
asoma por la ventana
como cuando estabas vos,
y aquel perrito compañero
que por tu ausencia no comía
al verme solo el otro día
también me dejó...

**Amigazo**
(Francisco Brancatti y Juan Velich)

Una nube en los ojos
me vino como un flechazo,
y en mi rencor, amigazo,
entero yo me jugué.
Quiso el maula reírse,
manchando mi frente honrada,
y por tan mala jugada
sin compasión lo achuré.

Amigazo, fue una noche
que en mi mente llevo escrita,
una tierna vidalita
a la hereje despertó.
Yo, que en el secreto estaba,
puse fin a mi venganza,
cuando vi al cantor aquel
que a los labios de la infiel
como abrojo se prendió.

Los celos sentí,
tantié mi facón,
y luego a lo gaucho
le abrí el corazón.

Y desde entonces
mi alma va errabunda,
atada a la coyunda
de aquel doliente amor.
Chupemos juntos,
quiero olvidar, sonriendo,
el hoyo que está abriendo
la chuza del dolor.

**Desdén**
(Mario Battistella)

El día que comparezca
ante el tribunal de Dios
a dar cuenta de mi vida,
que me complicaste vos;
el día que francamente
yo tengo que aclarar
la verdad clara y palpable
que a Dios no puede escapar;
y le diga que he faltado
a su ley de mala fe,
al hacer de vos mi culto,
¡al amarte más que a Él!
¡Qué robé por tu cariño!
¡Qué maté ciego de amor!
¡Puede ser que Dios piadoso
quiera darme se perdón!

Desdeñé mi vida entera
en la hoguera de tu amor,
esperando lo que fuera...

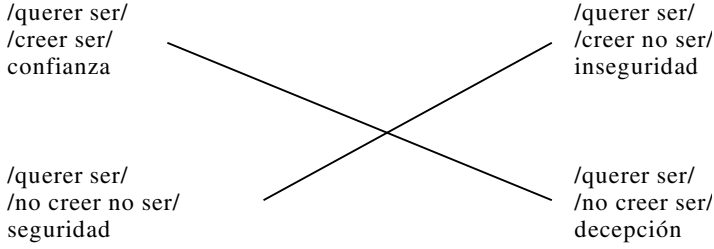
sin decirte ni siquiera
que es mi pena y mi dolor.
Sin embargo, ante el Eterno
será el mismo mi desdén...
en mi amor profundo y tierno
por seguirte hasta el infierno
¡yo despreciaré el Edén!

Pero el día de tu juicio
yo no sé qué le dirás
cuando sepa que has pecado
por capricho y vanidad;
cuando sientas la mirada
penetrante del Señor.
¡Qué te llegará hasta el alma
como un rayo escrutador!
Y te acuse tu conciencia
al mostrarte aquel puñal
que vos misma tan cobarde,
le entregaste a mi rival;
que no contenta con eso,
¡me mandaste a la prisión!..
¡Por más que vos te arrepientas,
no podrás tener perdón!

## Las trayectorias en algunos tangos

A partir de las breves consideraciones observadas desde Greimas y Barros sobre el estudio de la modalización, examino ahora algunas trayectorias de la pasión que aparecen en letras de tango y que son previsibles desde el estado inicial de espera y de las relaciones contratuales.

Tomando el esquema que apunta las pasiones de confianza o de decepción, tenemos:

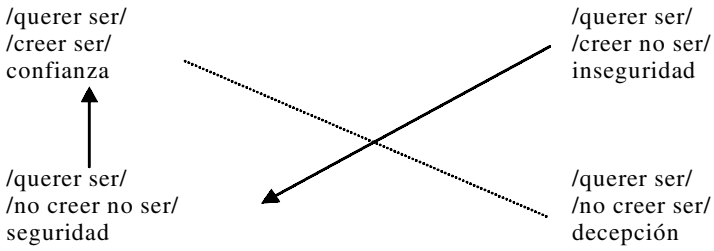



Conforme la variación de la tensión, pueden ser observadas, inicialmente, dos trayectorias:

1. CONFIANZA>>>>> DECEPCIÓN>>>>>INSEGURIDAD
   relajamiento intensión tensión

2. INSEGURIDAD>>>>> SEGURIDAD >>>>> CONFIANZA
   tensión distensión relajamiento

Siguiendo la trayectoria que resulta en la confianza, se encuentra la letra *El día que me quieras.* Esta canción parte del presente para el futuro y se dirige a la armonía, donde el presente apunta una herida que será olvidada, y el mirar de los ojos de la amada traerán fiesta, alegría y canto de pájaros.




En *El día que me quieras* hay una disminución de la tensión que puede ser representada en el esquema:

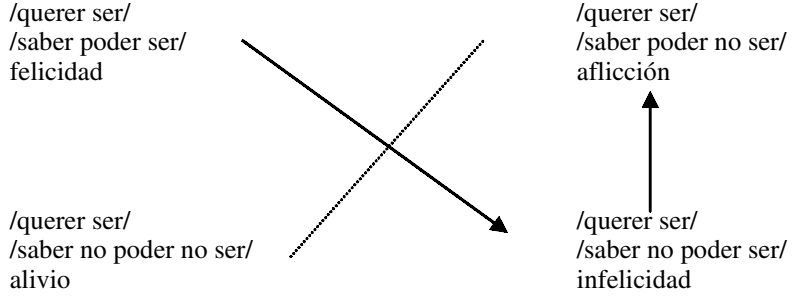
Inseguridad >>>>>>> Seguridad >>>>>>> Confianza
(herida) (todo se olvida) (no existirá el dolor)

En la pasión de confianza hay una fe y una esperanza que resaltan la convicción del propio protagonista.

Por otro lado, la crisis de confianza proviene de la incompatibilidad de la mujer con el protagonista. La insatisfacción y decepción determinarán pasiones de falta o pasiones de ausencia.

En las pasiones de ausencia el rompimiento es unilateral. En ese caso el hombre se pone en la defensiva y queda frágil. No hay ningún sentimiento de reparación, sólo un sufrimiento amargurado.

En *La Cumparcita* el hombre conserva su deseo de conjunción. Pero la vuelta a la relación que existía en el pasado es algo improbable, pues la "cumparsa" ya se fue. Su sufrimiento resulta de un conflicto entre /querer ser/ y /saber poder no ser/. El sentimiento de ausencia es expandido también a los amigos e incluso al sol y al perrito. En ese caso se percibe el siguiente esquema:

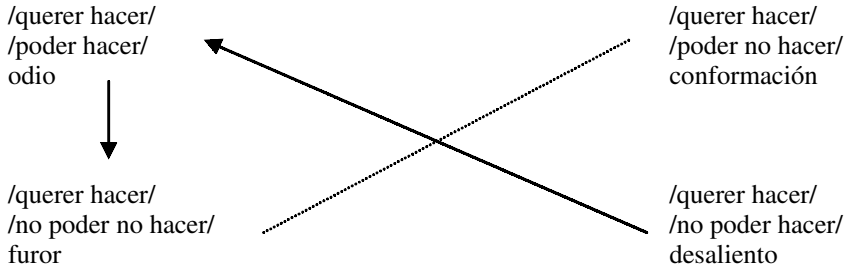



La tensión aumenta:
Felicidad>>>>>>Infelicidad>>>>>>>Aflicción
(aquel cariño) (siento angustias en mi pecho) (ni el sol de la mañana asoma por la ventana)

Ya las pasiones de falta conducen a un deseo de liquidación, donde puede ser instalado un sujeto reparador, o entonces el propio hombre abandonado hará un programa de venganza.

El deseo de venganza se representa en la estructura modal del /poder hacer/ y del /querer hacer/. El /poder hacer/ afirma el hombre que ve la posibilidad de destruir su ofensor, es decir, eliminar al otro hombre o entonces a la propia amante, caracterizando un furor. Corresponde a una recuperación de la confianza en sí mismo.

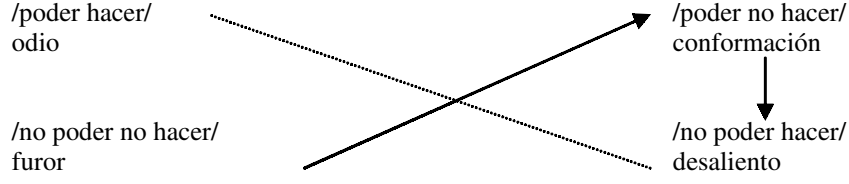
La letra *Amigazo* muestra la traición de un amigo que resultó en un enfrentamiento bárbaro y sangriento, donde vemos la estructura




La tensión aumenta:
Desaliento>>>>>>>>> Odio >>>>>>>>>> Furor
(los celos sentí) (tantié mi facón) (sin compasión lo achuré)

Sin embargo, cuando se instala un sujeto reparador, se tiene un programa de revuelta. La actitud de liquidación de la pasión de falta no será hecha por el sujeto de la pasión, sino por otro sujeto.

En la letra *Desdén*, vemos que la pasión ya ha pasado por un programa de venganza, y que después la reparación es sometida a Dios que hará el juicio a la mujer que abandonó al narrador de la historia. La revuelta se representa por el /poder hacer/, pero ya no hay el /querer hacer/:




Existe una disminución de la tensión:
Furor >>>>>>>>>>> Conformación >>>>>>>>>>>>> Desaliento
(maté ciego de amor) (en mi amor profundo y tierno por seguirte hasta el infierno ¡yo despreciaré el Edén!) (cuando sientas la mirada penetrante del Señor ¡Qué te llegará hasta el alma como un rayo escrutador!)

En todas las letras analizadas el futuro aparece siempre como un deseo de conjunción —demostrado en el amor que se conserva o, al menos, que no se olvida—; eso no impide que las más distintas trayectorias se realicen, incluso trayectorias que pasan por estados de furor y odio. Estas distintas trayectorias apuntan también distintos comportamientos de la tensión, que a veces aumenta y otras veces disminuye. El abandono de la mujer impone una reacción que podrá ser interiorizada, como la ilusión o la amargura, o entonces exteriorizada de manera vengativa.

A partir del análisis estructural y semiótico fueron estudiadas distintas trayectorias y estados de la pasión presentes en letras de tango centradas en la temática del hombre abandonado por la amante, huyendo de otros posibles estudios, como cuestiones sociales y psicológicas

Fueron apuntadas solamente algunas trayectorias, lo que no demuestra la totalidad de distintas trayectorias.

## Sobre *El túnel*

La novela presenta la dimensión existencial de Juan Pablo Castel, personaje que narra en primera persona sus dementes análisis de la relación con una mujer, María Iribarne, a través de raciocinios que transitan en un túnel oscuro e incomunicable, pues sus planteamientos siguen una lógica propia y, por veces, incoherentes e inalcanzables para sus interlocutores. Sin embargo, sus actitudes parten de detallados y objetivos análisis de las situaciones. Ni por eso dejan de ser temperamentales y desequilibrados.

Su manera egocéntrica y posesiva de pensar sobre los acontecimientos lo hace deformar la realidad de los hechos. Así, tomando siempre una dirección introspectiva, presenta una visión de soledad, desconfianza y tristeza, lo que origina un comportamiento tenso y perturbador.

Esa negatividad provocará un desespero y un ansia de definición, llevándolo a la destrucción de lo que más quiere, o sea, entre la imposibilidad de poseer María Iribarne, Castel encuentra en el asesinato de la mujer ama la única solución al fracaso de su búsqueda.

## Acercamiento de *El túnel* a las letras de tango

Varios son los puntos que permiten un acercamiento entre la novela *El túnel* y las letras de tango, tanto en relación a la temática cuanto a la estructura.

Si en las letras de tango existe una línea temporal —donde el presente registra la desolación del hombre abandonado por su amante; el pasado aparece como el período de la felicidad, del cariño, del placer, de la unión con la mujer; y el futuro presenta el deseo, el sueño de volver a estar otra vez con la amante—, en *El túnel* podemos ver esa misma organización, como ilustra el fragmento siguiente:

> Esa misma noche escribí una carta desesperada, preguntándole la fecha de su regreso y pidiéndole que me hablara por teléfono en cuanto llegase a Buenos Aires o que me escribiese. Fui hasta el Correo Central y la hice certificar, para disminuir al mínimo los riesgos.
>
> Como decía, pasé unos días muy agitados y mil veces volvieron a mi cabeza las ideas oscuras que me atormentaban después de la visita a la calle Posadas. Tuve este sueño: visitaba de noche una vieja casa solitaria. Era una casa en cierto modo conocida e infinitamente ansiada por mí desde la infancia, de manera que al entrar en ella me guiaban algunos recuerdos. Pero a veces me encontraba perdido en la oscuridad o tenía la impresión de enemigos escondidos que podían asaltarme por detrás o de gentes que cuchicheaban y se burlaban de mí, de mi ingenuidad. ¿Quienes eran esas gentes y qué querían? Y sin embargo, y a pesar de todo, sentía que en esa casa renacían en mí los antiguos amores de la adolescencia, con los mismos temblores y esa sensación de suave locura, de temor y de alegría. Cuando me desperté, comprendí que la casa del sueño era María. (Sábato, 1989:58)

Aquí Castel describe un estado emocional atormentado por enemigos y burlas, temblores y sensación de locura. Su presente es de angustia y soledad. Desea el regreso de María, o al menos una llamada o una carta, es decir, quiere estar otra vez en contacto con ella. Su pasado aparece en la metáfora del sueño, donde María es una casa "infinitamente ansiada", conocida desde la infancia y presente en sus recuerdos de "antiguos amores de la adolescencia".

La referencia al tiempo en *El túnel* se hace desde el primer capítulo, donde Castel reflexiona: "La frase 'todo tiempo pasado fue mejor' no indica que antes sucedieron menos cosas malas, sino que —felizmente—la gente las echa en el olvido" (p. 11). En su visión negativa del mundo, todo el tiempo es igual: horrible.

También María, en una carta que le escribe a Castel, yuxtapone los tiempos: "vivir consiste en construir futuros recuerdos" (p. 59), donde se percibe un predominio del pasado, pues, como en los tangos, el presente y el futuro están para recordar.

O entonces, si el futuro proyecta lo placentero, el presente será de esperanza e ilusión. Como cuando Castel habla con María por teléfono y marcan una cita para el final de la tarde: "¡Cómo esperé aquel momento, cómo caminé sin rumbo por las calles para que el tiempo pasara más rápido! ¡Qué ternura sentía en mi alma, qué hermosos me parecían el mundo, la tarde de verano, los chicos que jugaban en la vereda!" (p. 61-62). Igual sensación presenta el tango "El día que me quieras": "El día que me quieras/ no habrá más que armonías/ será clara la aurora/ y alegre el manantial". Todo es hermosura, sin espacio para el dolor.

Así como en los tangos hay una historia de abandono narrada únicamente a través de la visión del personaje abandonado, en *El túnel* la narración en primera persona nos permite conocer nada más que las experiencias del protagonista. De esa manera tenemos apenas una versión de los hechos, donde el hombre culpa a la mujer por el abandono, la soledad y el sufrimiento.

Una cuestión interesante en las letras de tango se refiere a la madre. En los ambientes de los conventillos, la mujer carga un juicio moral severo: ella no demuestra amor, lo único

que quiere es gozar de la vida, aunque sea por poco tiempo. En su afán de tener dinero, juega con los hombres acercándose al que le ofrezca más lujos y placeres. En contrapartida, la figura de la madre representa el comportamiento ejemplar de cariño y consuelo. En el amor maternal no hay interés o doble intención, pero sí pureza, sinceridad y fidelidad. "Madre hay una sola", y su amor es el único verdadero.

También en *El túnel* aparece la imagen de la madre como ser único: "Cuando yo era chico y me desesperaba ante la idea de que mi madre debía morirse un día (...), no imaginaba que mi madre pudiese tener defectos" (p. 13).

El propio cuadro que motiva el interés de Castel en aproximarse a María tiene por título "Maternidad". Es a través de "Maternidad" que Castel ve la posibilidad de comunicación con alguien que le comprendería y que le sacaría de la "soledad ansiosa y absoluta": "Estoy caminando a tientas, y necesito su ayuda porque sé que siente como yo" (p. 42).

Más adelante, al pensar que María tiene otros hombres en su vida y al comparar la expresión de una prostituta con la expresión demostrada por María algunas veces, concluye que ella simulaba placer en su compañía y era, entonces, una prostituta ("¡Claro que es un puta!" —p. 120—), pues su amor no era sincero.

Otro acercamiento entre la novela y los tangos se da justamente por los abandonos. Las letras de tango presentan un hombre fragilizado por no ser correspondido en su sentimiento. Este hombre es el "compadrito" que busca su reconocimiento social, quiere ser temido y respetado, demuestra su valentía en duelos con el cuchillo (el arma utilizado por Castel para matar a María), pero, cuando ve que la amante lo abandonó por otro, pierde su postura, se cree inferior, humillado y traicionado. Eso despertará un sentimiento de pérdida del honor y puede provocar una reacción para salvar ese honor. Entonces se da la reparación, donde el abandonado puede buscar refugio en el alcohol, o suicidarse, o asesinar al outro amante o a la mujer, o a ambos.

En *El túnel*, Castel siente la pérdida o el abandono de María en cinco ocasiones. Cada situación provocará trayectorias de su pasión, como será demostrado a continuación.

## Las trayectorias en *El túnel*

Partiendo de algunos fragmentos de la obra, se ilustrarán las trayectorias de la pasión del personaje Juan Pablo Castel. A veces su pasión será de confianza, cuando se imagina que María es la persona capaz de comprenderle y que ella será su amante. Otras veces la pasión será de ausencia, cuando sentirá la pérdida de María por ella no estar presente con él. O entonces la pasión será de falta, en este caso se interpone entre Castel y María un "otro". A partir de eso se dará un programa de venganza que resultará en la muerte de María.

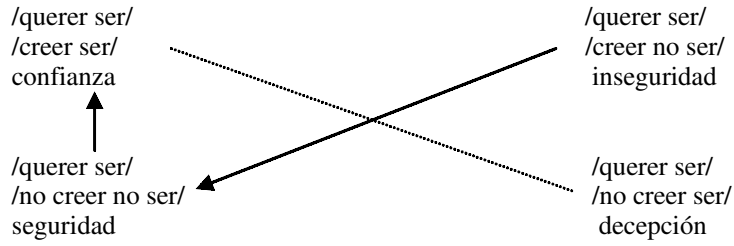
Veamos:

> Nadie se fijó en esta escena: pasaban la mirada por encima, como algo secundario, probablemente decorativo. Con excepción de una sola persona, nadie pareció com-

> prender que esa escena constituía algo esencial. Fue el día de la inauguración. Una muchacha desconocida estuvo mucho tiempo delante de mi cuadro sin dar importancia, en apariencia, a la gran mujer en primer plano, la mujer que miraba jugar al niño. En cambio, miró fijamente la escena de la ventana y mientras lo hacía tuve la seguridad de que estaba aislada del mundo entero: no vio ni oyó a la gente que pasaba o se detenía frente a mi tela. (p. 16)

Ese es el momento en que Castel ve por primera vez a María. Era la inauguración de una exposición de arte y Castel presentaba su tela "Maternidad", donde había pintado, fuera del primer plano, la escena de una ventanita pequeña y remota, de mucho significado para él. Castel estaba cansado de la opinión de los críticos de arte que nunca observaban sus cuadros de una manera auténtica. Al constatar que había una persona capaz de detenerse en los detalles y sensibilizarse con su creación, Castel ve la posibilidad de ser comprendido.

Esa confianza puede ser representada en el esquema:



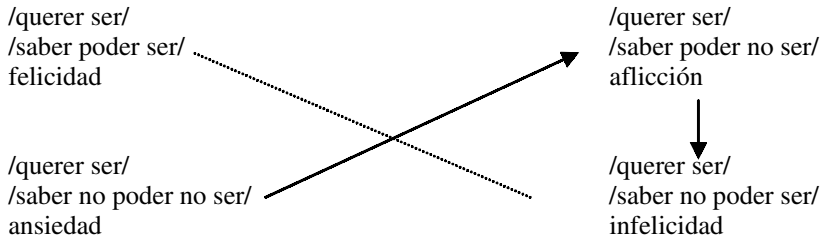

Donde observamos la trayectoria:

Inseguridad >>>>>>>>>>> Seguridad >>>>>>>>>>> Confianza
(Nadie se fijó en esta escena) (Con excepción de una sóla persona) (miró fijamente la escena de la ventana)

Sabe Castel que con esa muchacha puede encontrar comunicación, por eso la modulación en /creer ser/. A partir de entonces, Castel buscará contacto con esa persona que observó su cuadro de manera plena, estableciendo entonces un /saber poder ser/, como vemos en el próximo fragmento:

> La observé todo el tiempo con ansiedad. Después desapareció en la multitud, mientras yo vacilaba entre un miedo invencible y un angustioso deseo de llamarla. (...) Sin embargo, cuando desapareció, me sentí irritado, infeliz, pensando que podría no verla más, perdida entre millones de habitantes anónimos de Buenos Aires. (p. 17)

La trayectoria se esquematiza así:




Donde observamos:

Ansiedad >>>>>>>>>>> Aflicción >>>>>>>>>>> Infelicidad
(La observé todo el tiempo) (desapareció en la multitud) (podría no verla más)

A partir de ese primer encuentro, Castel buscará desesperadamente un nuevo contacto con la muchacha, pero las dificultades son inmensas, pues no tiene idea dónde podrá encontrarla. Tampoco sabe de qué manera podría empezar una conversación, una vez que el interés en estar junto a ella es todo de él, sin embargo imagina algunas posibilidades y variantes de posibles asuntos. Ese encuentro tan esperado se da al acaso:

> Al verla caminar por la vereda de enfrente, todas las variantes se amontonaron y revolvieron en mi cabeza.
> (...) Dio vuelta en la esquina de San Martín, caminó unos pasos y entró en el edificio de la Compañía T. (p. 18-29)

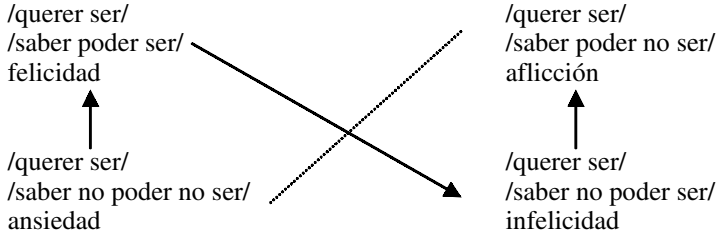
Finalmente Castel va a su encuentro y le habla:

> He pensado en usted varios meses. Hoy la encontré por la calle y la seguí. Tengo algo importante que preguntarle, algo referente a la ventanita, ¿comprende? (p. 29)

María le confirma sus esperanzas:

> —La recuerdo constantemente.
> Después sucedió algo curioso: pareció arrepentirse de lo que había dicho porque se volvió bruscamente y echó casi a correr. (...) La idea de perderla por varios meses más, o quizá para siempre, me produjo un vértigo. (p. 31)

Tenemos, entonces, el esquema:




La tensión de la pasión seguirá la trayectoria:

Ansiedad >>>>>> Felicidad >>>>>> Infelicidad >>>>>>>> Aflicción
(He pensado en usted) (La recuerdo constantemente) (se volvió bruscamente y echó casi a correr) (La idea de perderla por varios meses más, o quizá para siempre, me produjo un vértigo)

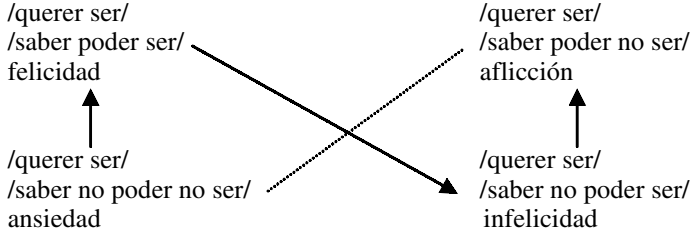
El encuentro siguiente entre Castel y María seguirá el mismo esquema:

> Había ya perdido toda esperanza cuando la vi salir de la boca del subterráneo. Terriblemente agitado, me levanté y fui a su encuentro. Cuando ella me vio, se detuvo como si de pronto se hubiera convertido en piedra. (p. 38)

Después de nueva conversación, deciden seguir hablándose:

> Quedamos en vernos pronto. Me dio vergüenza decirle que deseaba verla al otro día o que deseaba seguir viéndola allí mismo y que ella no debería separarse ya nunca de mí. (...) A la mañana siguiente, a eso de las diez, llamé por teléfono. (...) Cuando pregunté por la señorita María Iribarne me dijo [una mujer] que esa misma mañana había salido para el campo. Me quedé frío. (p. 45-49)

El esquema que se presenta es:



Sigue la trayectoria:

| | | |
|---|---|---|
| Ansiedad >>>>>>>>>>>>>>> | Felicidad >>>>>>>>>>>>>>> | Infelicidad |
| (Terriblemente agitado me levanté y fui a su encuentro) | (deseaba seguir viéndola allí mismo y que ella no debería separarse ya nunca de mí.) | (había salido para el campo. Me quedé frío) |

María había ido para el campo pero dejó una carta para Castel en su casa. Es cuando él conoce a Allende, marido de María, y se queda sabiendo que en el campo vive su primo Hunter ("entonces había en su vida otras personas como yo" —p. 54—, reflexiona Castel).

A partir de ese momento, se interpone en su relación con María la figura del "otro". En los próximos encuentros y desencuentros entre Castel y María, las pasiones que se producirán ya no serán de ausencia, o sea, el simple alejarse de María. Las pasiones pasan a ser de falta, pues va a aparecer la fragilidad de Castel que se siente abandonado por el motivo de María estar en compañía de otro hombre.

Eso creará una tensión que reivindicará una solución, una reparación por la vergüenza y pierda del honor. Los análisis de las trayectorias pasarán a ser representadas por la modulación /querer hacer/. Se abren posibilidades para algunas soluciones: la rabia contida e infinita amargura de Castel, su suicidio o el asesinato de María:

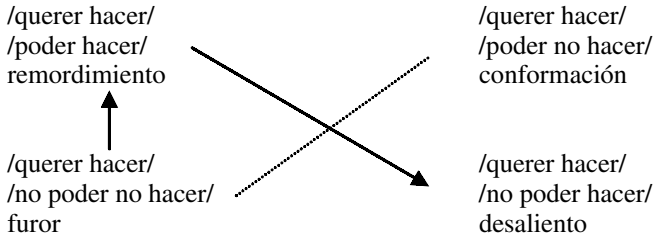
> (...) si no pudiera amarte me moriría
> Si alguna vez sospecho que me has engañado te mataré como a un perro
> (...) me dejo acariciar por la tentación del suicidio
> (...) me quedaría com mi rabia aumentada por la imposibilidad de descargarla en María
> Terminaré diciéndole a gritos que me mataría. (p. 61, 68, 80, 87, 117)

El fragmento siguiente ilustra un programa que buscará su propia destrucción:

> —Dejemos de lado las consideraciones de formas: me interesa el fondo. El fondo es que sos capaz de engañar a tu marido durante años.
> (...) Por un instante, sentí el deseo de llevar la crueldad hasta el máximo y agregué, aunque me daba cuenta de su vulgaridad y torpeza.
> —Engañando a un ciego.
> (...) María se incorporó en silencio, con infinito cansancio, mientras su mirada (¡cómo la conocía!) levantaba el puente levadizo que a veces tendía entre nuestros espíritus: ya era la mirada dura de unos ojos impenetrables. De pronto me acometió la idea de que ese puente se había levantado para siempre y en repentina desesperación no vacilé en someterme a las humillantes más grandes: besar sus pies, por ejemplo. Sólo logré que me mirara con piedad y que sus ojos se ablandasen por un instante. Pero de piedad, sólo de piedad.

> Mientras salía del taller y me aseguraba, una vez más, que no me guardaba rencor, yo me hundí en una aniquilación total de la voluntad. Quedé sin atinar a nada, en medio del taller, mirando como un alelado un punto fijo. Hasta que, de pronto, tuve conciencia de que debía hacer una serie de cosas.
> Corrí a la calle, pero María ya no se veía por ningún lado.
> (...) Esa noche me emborraché en un cafetín del bajo. (p. 77-80)

El esquema que se presenta es:




Y la trayectoria es:

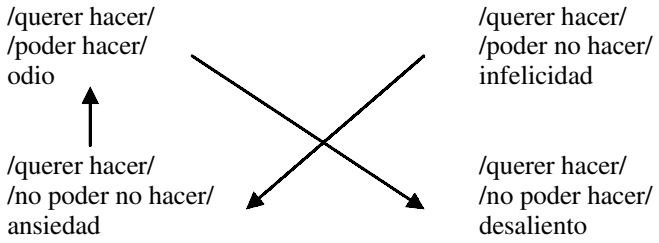
Furor >>>>>>>>>> Remordimiento >>>>>>>>>>>> Desaliento
(Engañando a un ciego) (tuve conciencia de que debía hacer una serie de cosas) (Esa noche me emborraché en un cafetín del bajo)

Tras un período en que se encuentra con María en la estancia, Castel parte para Buenos Aires sin comunicar a nadie. Él está enojado por constatar que María y su primo Hunter de hecho pueden ser amantes. Llegando en Buenos Aires, le escribe a María una carta manifestando todas sus inquietudes. Después de despachar la carta en el correo, Castel reflexiona:

> Un tiempo después me encontré sentado en la Recoleta, en un banco que hay debajo de un árbol gigantesco. Los lugares, los árboles, los senderos de nuestros mejores momentos empezaron a transformar mis ideas. ¿Qué era, al fin de cuentas, lo que yo tenía en concreto contra María? Los mejores instantes de nuestro amor (un rostro de ella, una mirada tierna, el roce de su mano en mis cabellos) comenzaron a apoderarse suavemente de mi alma, con el mismo cuidado con que se recoge a un ser querido que ha tenido un accidante y que no puede sufrir la brusquedad más insignificante. Poco a poco fui incorporándome, la tristeza fue cambiándodose en ansiedad, el odio contra María en odio contra mí mismo y mi aletargamiento en una repentina necesidad de correr a mi casa. A medida que iba llegando al taller fui dándome cuenta de lo que quería: hablar, llamarla por teléfono a la estancia, en seguida, sin pérdida de tiempo. ¿Cómo no había pensado antes en esa posibilidad?

> (...) No recuerdo bien las palabras de aquella conversación por teléfono, pero sí recuerdo que en vez de pedirle perdón por la carta (la causa que me había movido a hablar), concluí por decirle cosas más fuertes que las contenidas en la carta.
> (...) Me desprecié. Esa tarde comencé a beber mucho y terminé buscando líos en un bar de Leandro Alem. Me apoderé de la mujer que me pareció más depravada y luego desafié a pelear a un marinero porque le hizo un chiste obsceno. No recuerdo lo que pasó después, excepto que comenzamos a pelear y que la gente nos separó en medio de una gran alegría. (116-119)

Aparece el esquema:




Y la trayectoria:

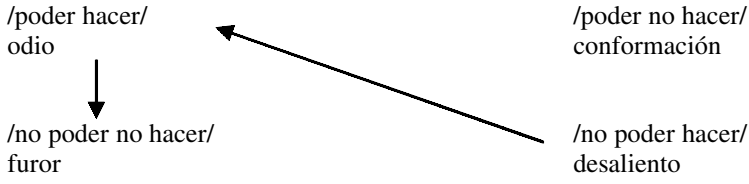
| | | | |
|---|---|---|---|
| Infelicidad >>>>>>>>>> | Ansiedad >>>>>>>>>> | Odio >>>>>>>>>> | Dasaliento |
| (*el contenido de la carta*) | (los senderos de nuestros mejores momentos empezaron a transformar mis ideas) | (odio contra mí mismo) | (me despreciaré) |

Con la definitiva imposibilidad de establecer una unión con María, Castel partirá para su programa de venganza, donde va a destruir el objeto de su pasión, que a la vez es también un objeto de imposibilidad del amor:

> Al ver esos bancos, esos árboles, pensé que jamás podría resignarme a perder su apoyo, aunque más no fuera que en esos instantes de comunicación, de misterioso amor que nos unía. A medida que avanzaba en estas reflexiones, más iba haciéndome a la idea de aceptar su amor así, sin condiciones y más me iba aterrorizando la idea de quedarme sin nada, absolutamente sin nada.
> (...) Iba a salir, corriendo, cuando tuve una idea. Fui a la cocina, agarré un cuchillo grande(...)
> (...) Lo que sucedió luego lo recuerdo como una pesadilla. Luchando con la tormenta, trepé hasta la planta alta por la reja de una ventana. Luego, caminé por la terraza hasta encontrar una puerta. Entré a la galería interior y busqué su dormitorio: la línea de luz debajo de su puerta me la señaló inequívocamente. Temblando empuñé

el cuchillo y abrí la puerta. Y cuando ella me miró con ojos alucinados, yo estaba de pie, en el vano de la puerta. Me acerqué a su cama y cuando estuve a su lado, me dijo tristemente:
—¿Qué vas a hacer, Juan Pablo?
Poniendo mi mano izquierda sobre sus cabellos, le respondí:
—Tengo que matarte, María. Me has dejado solo.
Entonces, llorando, le clavé el cuchillo en el pecho." (p. 125-134)

El esquema que se instala es:




La trayectoria es:

Desaliento >>>>>>>>>>>>>>>>> Odio >>>>>>>>>>>>>>>>> Furor
(más me iba aterrorizando la idea de quedarme sin nada, absolutamente nada) (agarré un cuchillo) (le clavé el cuchillo en el pecho)

En esa modulación se concretiza el programa de venganza, por eso nada más que el /poder hacer/.

## Bibliografía

Archetti, Eduardo P, 1995, "El tango argentino", en Pizarro, Ana (org.), *América Latina: palavra, literatura e cultura*, São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 3 vol.

Assunção, Fernando, 1984, *El tango,* Buenos Aires: Ateneo.

Barros, Diana de, 1989, Paixões e apaixonados: exame semiótico de alguns percursos, en —— et al., *Semiótica das paixões*, Lisboa: Associação Portuguesa de Semiótica.

Chiappara, Enrique, 1990, *Lexicón lunfa*, Montevideo: Chiappara.

Greimas, Algirdas Julien, 1976, *Semiótica do discurso. Das modalidades*, Rio de Janeiro: Difusão Editorial.

Leiva, Ángel, 1998, "El neorrealismo de Sábato", en Sábato, Ernesto, *El túnel*, Madrid: Cátedra.

Parret, Hermann, 1982, *Élements pour une typologie raisonnée des passions*, Paris: Actes Sémiotiques-Documents.

Sábato, Ernesto, 1963, *Tango: discusión y clave*, Buenos Aires: Losada.
——, 1989, *El túnel*, Barcelona: Seix Barral.
Vilariño, Idea, 1965, *Las letras de tango*, Buenos Aires: Schapire.
Villanueva, Darío y Viña Liste, José María, 1991, *Trayectoria de la novela hispanoamericana actual*, Madrid: Espasa-Calpe.

Carlos Rizzon
*Universidade de Santa Cruz do Sul*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 287-294. ISSN 1678-0981

# Recreación del siglo XIX en la narrativa argentina (César Aira y José Pablo Feinmann)

Zulma Sacca

Hacia el fin del siglo XX se escribió en la Argentina una ingente novelística que no consiguió sustraerse del irresuelto tema de la identidad nacional y de la construcción de la historia: las fundaciones, la independencia, el Restaurador de las leyes, el desierto, y las dictaduras militares, entre otros núcleos históricos. ¿Cuáles son los artefactos para atrapar el acontecimiento en estos discursos? Me inclino a suponer que la respuesta tiene que ver con el predominio de un rasgo idiosincrásico argentino que hegemoniza estas novelas, esto es, proponer un juego, fundar o inventar la historia.

Intentaré en el presente trabajo la búsqueda de propuestas de captación de la historia del país trasmutada en categorías imaginarias a través de la lectura de dos novelas, *Ema, la cautiva* y *El ejército de cenizas*, de César Aira y de José Pablo Feinmann respectivamente. Pretendo llevar a cabo un acercamiento que posibilite discutir un derrotero nacional, siempre conflictivo, en los cauces de un lenguaje novelesco que se resuelve en alegoría. El desafío es hallar los procedimientos retóricos que organizan ese derrotero y que permiten el estallido de la metáfora interpretativa fundacional —civilización/barbarie— para convertirse en términos ambivalentes ligados a otras significaciones. Su formalizaciones discursivas serían el desierto y la guerra en tanto índices del entrecruzamiento entre las dimensiones simbólicas de la nación.

La historia argentina del siglo XIX puede visualizarse desde diversos parámetros, no obstante, algunos datos no merecen omisión, me refiero a la independencia, a la organización nacional y, en medio de ellas, al gobierno de Juan Manuel de Rosas que perfila

definitivamente el avatar del Río de la Plata. Para los intereses de este estudio, Rosas es pertinente porque se constituyó en el antagonista de la élite letrada que fundó culturalmente la Argentina desde el *desideratum* romántico de patria. Allí se vincularon y tomaron existencia imaginaria las categorías de cultura, literatura y nación. El discurso político se construyó, en las producciones de la generación del '37, como el dominio del hábitat futuro organizado por parámetros europeos de raza y condiciones culturales.

Un esquema maniqueo se asignó en un flujo y reflujo discursivo con el imperativo universal de fundar la nación. En ese esquema, que habría tenido como función —virtualmente— durar, se situaron objetos culturales, simbólicamente enmarcados, cuya fijación en la historia posibilitaría un destino ascendente: la inmigración europea, la conquista del desierto y la pampa como espacio agro-exportador. Objetos culturales que dejan tomar opción sobre el porvenir en una ejecución triunfante de la civilización sobre la barbarie, el progreso sobre el atraso, la ciudad sobre el desierto, el blanco sobre el indio... El combate tiene por significación un cambio social duradero, renovado y siempre homogéneo.

La pretensión del triunfo de la homogeneidad no hace sino exaltar la tendencia irreversible de toda construcción imaginaria que, como tal, contradice la racionalidad y denota su existencia efímera para poner en tela de juicio el mito de lo duradero y evidenciar la incesante movilidad de las estructuras sociales.

## El territorio poseído

El desbordamiento del enclave ideológico fundacional se resuelve en "juegos" recíprocos en el ámbito de los discursos. Para acotar las visiones posibles en el presente trabajo, propongo atender a un "juego" de funciones equivalentes entre los modelos producidos por la élite letrada del siglo XIX y las resemantizaciones ficcionales de la centuria siguiente: la tendencia a la inversión, la necesidad de cambiar y, a la vez, la necesidad de apego al esquema primigenio. Básicamente, a lo largo del tiempo el sistema letrado argentino responde a una lógica que reivindica un paradigma cíclico.

Historia circular es la que, sin duda, dibujan las escrituras de Aira y Feinmann en las novelas seleccionadas respecto, de Sarmiento y Echeverría. Un escenario conocido, la pampa argentina, que "juega" con la novedad, que relativiza el paso del tiempo y que intenta traducir con mayor durabilidad un destino cultural.

El discurso del Salón literario acrecienta y distingue el valor del desierto como territorio a conquistar, imprime los confines de Buenos Aires de una lógica cuyos signos se diversifican remitiendo a categorías culturales fijas. El desierto otorga la posibilidad de ser reescrito porque remite a una fórmula dual y se manifiesta en polos que, generalmente invertidos o intercambiados, atestiguan la historia nacional. En otras palabras, se verifica en la intriga de *Ema, la cautiva* y de *El ejército de cenizas* el despliegue de la acción novelesca en el desierto, más que escenario, término de inflexión de todas las peripecias.

La novela de Feinmann exhibe con más evidencia al organización semántica de un círculo y se asocia directamente con acontecimientos y personajes de existencia histórica verificable tales como la batalla de Ituzaingó y el fusilamiento de Dorrego. Su intriga es la amplificación del relato de la historia argentina transcurrida desde la independencia hasta el

final de la guerra con el Brasil. La toma del poder por la Federación Rosista es el punto crítico donde el pacto historia/ficción instaura la paradoja de la epopeya heroica degradada en un ejército sin guerra y en héroes sin hazañas. La historia del desventurado Coronel Andrade y su ejército de maniobras fatuas adquiere sentido en una operatoria que jerarquiza la degradación del proyecto civilizador. De este modo, el superlativo heroico de los soldados de la independencia queda anulado por la desintegración de los componentes del sistema mítico que le daba sentido y que redundaba en una actuación del impulso guerrero.

Empeñado en el mismo desierto, César Aira interroga las mismas falsificaciones y manipula los mismos contrasentidos. Lo que distingue, entre sí a ambas escrituras es la estetización en el sentido "bajtiano"[1] que Aira promueve en su escritura. La historia nacional aparece en su novela como apropiada, detentada y manipulada en sentido invertido. Sus límites son, de un lado, la inmediatez y, del otro, las claves cifradas.

Lo que las aglutina es la reiteración de convenciones genéricas desde la perspectiva formal del viaje. Los blancos, hechos de emblemas europeos —ropa, montura, consignas y deseos— incursionan en el desierto, el espacio del *otro*, en definitiva, la pampa inconmensurable de Echeverría. Allí toman vigor objetos esclerosados por el canon letrado: el infierno, el indio, las cautivas y el honor militar. Estos signos se incorporan en las nuevas novelas convertidos, cubiertos de otras opacidades e integrados en una estructura significante que atraviesa el plano de la ironía y se ajusta a una exhibición de términos adversos o contradictorios, no obstante, imaginariamente intercambiables. Por eso, los indios en *Ema, la cautiva* son bárbaros que no son bárbaros como ironía inicial y como apertura a un sistema envolvente del plano irónico —la de dobles términos— estos indios son exquisitamente civilizados porque llegan al límite de la vida suntuaria ostentada en la actividad artística y en el ocio vacacional.

Feinmann propone a la locura del Coronel Andrade como primeramente integrada al sistema irónico del heroísmo militar para luego, superponer la lógica simbólica, dada en el derrame del valor actancial del protagonista en otros personajes que, siendo *otros,* son el mismo Andrade. Presencia/ausencia son mutuos en el juego de las distancias, función definitoria en las marcas del desierto. (Volveré sobre la cuestión de ser *uno* y *otro.*)

El tópico clásico del viaje, sostén de lo genéricamente narrativo, aparece asociado a componentes susceptibles de ser incorporados a una codificación del corpus letrado. Es un cuerpo jerarquizado que disocia, entre otros, a un acompañante/observador europeo: el doctor Forrest y el ingeniero Duval. Este personaje se constituye, en cada caso, como valor en virtud de encarnar la mirada del *otro* y de desprenderse del *nosotros* como parte del nosotros mismos.

En apariencia, la pampa es imposible de percibir, de mensurar, de retener en la memoria. Básicamente, es imposible de conocer, y es allí donde radica el miedo al que puede ser asociada; *saber* y *temer* son funciones solidarias en los sistemas del terror. En complementariedad, es pura naturaleza, es el vacío:

---

[1] "Ni la parodias ni la ironía —que introducen en la palabra ajena una orientación de sentido absolutamente opuesto— sino una incorporación del estilo ajeno en tanto que expresión de un peculiar punto de vista. Tampoco la imitación (...) sino una distancia que objetiva el estilo ajeno reproducido, y lo vuelve así deliberadamente palpable: convencional". (Contreras, 1998:25)

> ... Así como un *vacío* puede atraer todo lo que está a su alcance, pensaba Espina, un espacio *demasiado lleno* puede expulsar, hacia una persona determinada, una persona cualquiera, todo lo valioso o el valor mismo.
> El vacío es la naturaleza.
> ¿Pero cómo llenar con exceso el mundo? Lo lleno, por definición, nunca lo está demasiado... (*Ema, la cautiva*, 92)

No obstante, como símil del infierno, el desierto posee lugares o marcas susceptibles de ser poseídas desde la civilización. Su existencia está ligada a la civilización, a la propia trayectoria civilizatoria en el desierto. El fuerte es el límite entre estos sistemas y responde a la lógica irreductible de lo *diferencial*.

Inseparable de las figuraciones del desierto, el fuerte se formalizó tempranamente en la literatura argentina desde la parodia. Roberto J. Pairó en *Pago Chico* toma al fuerte como el germen de la pequeña población donde se desarrollaban sus cuentos:

> Fortín en tiempo de la guerra de indios, Pago Chico había ido cristalizando a su alrededor una población heterogénea y curiosa, compuesta de mujeres de soldados —chinas, acopiadores de quillangos y plumas de avestruz, compradores de sueldos, mercachifles, pulperos, indios mansos[2], indiecitos cautivos (...). El fortín y su arrabal, análogo al de los castillos feudales, permanecieron largos años estacionarios... (Payró, 1981:89)

El fuerte agrega a la significación del límite y de continente de lo heterogéneo, el tópico de lo increíble. En la novela de Feinmann es inicio y fin, matriz plena de la circularidad que especifica al desierto en su significación de lo infernal. "El Fuerte Independencia" aparece por primera vez sumergido en un crepúsculo "rojizo y tenaz", en apariencia [es] "nada", pero allí se divisa "la bandera de la patria". Este fuerte se vincula, rápidamente, al de Payró por sus alrededores y por su sola permanencia. Pero en el desarrollo de la intriga se muestra cómo es, se opaca y comienza a significar la carencia, la pura forma de la bandera izada. La carencia vuelve inseguros a los personajes por la ausencia de luz ("... el teniente esforzó sus ojos, concentró en ellos la fuerza de su espíritu, tratando de atravesar las sombras", 54), de glorias militares ("esas glorias están muy lejos de aquí", 45) y de saber ("... algo debían saber Baigorria, algo más que él (...) Atravesó días y noches por estas cavilaciones", 66).

Las ausencias se convierten en abundancias —de coñac, de insomnio, de humo de asado— que devienen en un objeto siniestro, en el presentimiento de la entrada al infierno:

> ... atravesaron el puente levadizo y entraron al fuerte.
> Baigorria se santiguó... (*El ejército..*, 42)

---

[2] "A lo largo del afluente del Pillahuinco, había un gran asentamiento de los llamados indios mansos, que vivían acogidos al fuerte." (*Ema, la cautiva*, 78)

Estos signos se sistematizan en la configuración del destino trágico —"...esa mancha es nuestro destino..." dice el personaje del rastreador— y en la permanencia en un plano ineludible de frustración en la constitución misma de la historia nacional. Cualquier nivel del relato es subsidiario de la idea de circularidad —de círculos infernales— con los cuales se ha hecho *esta patria.*

Reverso de la visión infernal, en *Ema, la cautiva*, el desierto se expanden hacia un camino ascendente. Separado del ardor de la pampa, aparece el "Fuerte de Azul", que el ingeniero Duval apenas puede distinguir. El ingreso al fuerte significa para los personajes el ingreso a otro sistema de relaciones y de informaciones que se resuelve en una trasgresión a la lógica occidental:

> En el centro se alzaba el fuerte, *originalmente un cuadrado* de empalizadas con mangrullos en las cuatro esquinas, y ahora *desmedidamente estirado* en todas las direcciones (...) su aspecto actual era el de una torre de Babel o más bien una heteróclita ciudad de juguete (...)
> Cuando logró apartar la vista de *esa construcción fantástica*, Duval tomó conciencia de que atravesaban los suburbios de los salvajes..." (*Ema, la cautiva*, 23. El subrayado es mío).

El orden del sistema "conocido" es absorbido por sus propias deformaciones. Prevalece el absurdo de contratar queridas europeas para los soldados y deteriora la disciplina militar porque los soldados beben vino y licor en lugar de agua, y cada noche de banquete y juego acaba al amanecer.

Una redención inmediata se adueña de la caravana cuando está en las cercanías del "Fuerte de Pringles". La profusión de elementos aéreos reasignan triunfalmente la pampa argentina a los signos civilizatorios de modo que, paradójicamente, la proximidad del fuerte señala el límite a partir de donde comienza la realización de los deseos. El teniente "argentino" dice al francés mientras silba distendido:

> —Un paraíso (...) grande como una vida, un gran edén gigante y eterno... (*Ema, la cautiva*, 57)

El relato toma la apariencia de triunfo sobre la naturaleza indómita para evidenciar a los términos exclusivos de la oposición civilización/barbarie como incluidos el uno en el otro. El "teniente argentino" dice de inmediato:

> ... un sitio vigoroso: el bosque se extiende miles de leguas, *nadie sabe* hasta dónde, *infestado* de salvajes, toda clase de tribus errantes, mortífera por la sabiduría de los venenos. Si el fuerte mismo, en el *extremo externo* del bosque, se mantiene por milagro..." (*Ema, la cautiva*: 57. El subrayado es mío)

Los polos se despojan de la oposición que les es propia, para evolucionar más allá de la oposición formal. Es decir, la llanura de cenizas contiene un arroyo fresco que, a su vez, contiene toda clase de peligros. El edén deseado no deja de ser ilimitado y temido, donde

"nadie [de *nosotros*] sabe", el conocimiento es del *otro*. Infierno y paraíso adquieren otra corporeidad en la novela de Aira porque no se oponen simplemente, sino que, alegóricamente, se implican el uno en el otro.

La infinita posesión de dinero, el preciosismo de la vida de Ema "cautiva", los manjares prestigiosos sitúan el relato en un plano significante que nos advierte sobre le deterioro de los artefactos interpretativos con que contábamos. La novela del fin del siglo XX es más que nunca fábula, sutileza y estereotipo[3] porque pretende redistribuir los sentidos en otros planos, ya no contradictorios sino actuando por entero con una retórica movediza capaz de recobrar la hibridez histórica y social.

## Nosotros, los mismos

El desierto deviene en entidad inaccesible, no porque los indios salvajes ganen las batallas, sino porque se articula a la repetición y a la desmesura como elementos definitorios del infierno. La reescritura es rentable dado que el sentido se reasigna siguiendo otras reglas: la penuria del ejército de cenizas es estar perdido en la pampa y luchar con un enemigo invisible, pero de una "tenacidad mortífera".

Si el "Fuerte Independencia" se define por la repetición, la función predominante del "Fuerte Pringles" es lo colosal. Sin embargo, el relato resuelve, en claves del imaginario, la significación del fuerte como marca predominante en el dominio de lo efímero: ámbito preciso de la ironía, las fortalezas son estructuras cambiantes y desmontables. Abolida la oposición formal civilización/barbarie, la fragilidad no está ligada al triunfo del salvaje sino a la traición que el fuerte consuma sobre sí mismo. El incendio o las paredes de papel exaltan lo efímero, privilegian lo instantáneo —en la posesión de dinero— y simbólicamente contradicen la posibilidad de la homogeneidad cultural.

En *Ema, la cautiva*, los personajes se adscriben a un ordenamiento formal que converge en la repetición de sí mismos, en una "redundancia especular" en palabras de Baudrillard. Las novelas podrían leerse desde una perspectiva donde cada actante es equivalente de *otro* cuyo valor está invertido, multiplicado o repetido en partes solamente. Este orden formal responde, en la intriga, a un hacer continuo que tiende a menguar el valor tautológico de las contradicciones, logrando así, una prodigalidad irónica en los efectos de lectura. Leyendo la intriga en niveles envolventes, la inversión del modelo clásico señala al indio como el primer *otro*. La oposición formal queda desmentida en la escritura literaria que apunta a despojar del estigma de "salvaje" a este *otro* a disgregarla en virtud del devenir social. En todo caso, prefiere movilizar el ritual de designar como "salvaje" a otras instancias aisladas en cada peripecia histórica. El indio salvaje muestra su heterogeneidad cuando la escritura ficcional los clasifica en "civilizados a tiros", "mansos" o "cautivos" como en el caso de Payró o "pintados", poseedores de dinero, "hermosos" y artistas, como en el caso de Aira.

---

[3] A propósito de la narrativa del siglo XX, R. Barthes afirma que "...así pues, hoy en día, más que los mitos, lo que hay que distinguir son los ideolectos; a la mitología les sucedería una ideolectología, (...) cuyos conceptos operatorios ya no serían el signo, el significante, el significado y la connotación sino la cita, la referencia y el estereotipo. (Barthes, 1987:86)

El triunfo del orden simétrico de duplicación se confirma en la proyección del indio en *Ema, la cautiva*. Lo indígena como sistema significante se sitúa dentro de un procedimiento retórico que altera el orden ritualizado por el discurso del siglo XIX. La representación de la horda sedienta de sangre es desbaratada y asimilada en un orden de significaciones distinta, donde se muestran, precisamente, los signos civilizatorios en una redistribución de los atributos culturales. Quiero decir que en la novela de Aira, la significación de los personajes "salvajes" se asigna a la de maquillaje, gestos y objetos frágiles, de suerte que, en lo simbólico, se redimensionan valores culturales como la riqueza, el status y el prestigio. Son indios "otros" que han descifrado las claves de la cultura de Occidente y que las convirtieron en una transparente vida de contemplación.

Más todavía, en *El ejército de ceniza*, Feinmann hace desaparecer al indio como amenaza de las pampas y es sustituido por un militar blanco renegado. Ángel Medina es el enemigo mortal del Coronel Andrade y, por encima de su simbolismo de ángel caído, se ajusta a la estricta necesidad del personaje de tener un enemigo. Ofrece la inversión de la figura del jefe del fuerte —blanco, soldado meritorio, estratega genial— al tiempo que se inserta en la retórica de la repetición porque la actuación del Coronel es la del enemigo de sus soldados. Comparte con Medina la cualidad de "caído": se trata de un militar olvidado por Buenos Aires en el desierto cuyas hazañas gloriosos se han empequeñecido al tener que perseguir a un desertor. Como la nación, está perdido, confundido por espejismos y, finalmente, pierde la razón y la facultad de hablar.

Además de Ángel Medina, el protagonista de *El Ejército de ceniza* es a la vez todos los otros personajes —el teniente Quesada y el rastreador, especialmente—, su función se dirige a simbolizar la disolución de la lógica de la *diferencia* que debía revestir a los auténticos valores culturales. También Ema trasmuta su función en la misma lógica de la no diferenciación. Es como un "modelo" de valor extraordinario porque se convierte vertiginosamente en muchas cosas. Finalmente, Ema es fiel a su esencia novelesca, esencia que descubre las posibilidades estéticas de representar, de ser otro, de mostrar y de ocultar. Responde a una invención pero al a la vez evidencia lo real, lo mutable, lo vital.

Entonces, en términos de la disputa territorial, el desierto se organiza en un primer plano especular y se especifica después en otros campos simbólicos de la nación, no directamente como lo infernal, sino en términos de intercambios ajustados a las lógicas del mercado y del status[4]. La caravana de Lavalle atraviesa una extensa "llanura invariable", cubierta por una llovizna perenne y por el humo gris. La llovizna y el humo revisten al aire precisamente del sentido especular que habilita la ambigüedad y aíslan al desierto —y, alegóricamente, a la historia nacional— en el ámbito de la contradicción.

Entonces retomo la idea primera de los dobles términos y de un sistema de ironías para ratificar que lo bueno/lo malo, lo deseado/lo temido se sitúan en una escritura que concentra su búsqueda en procesos primarios del inconsciente: omitir el principio de identidad y de no contradicción. De las cenizas a la frescura del lago Pillahuinco, del asesinato y la violación al heroísmo en batalla, finalmente de lo bestial a lo etéreo, la esencia de estos relatos novelescos consiste en conservar una lógica profunda destinada a revelar las coartadas de una dimensión cultural agotada en sí misma.

---

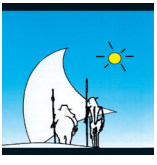
[4] Cfr. "La génesis ideológica de las necesidades" (Baudrillard, 1991).

## Bibliografía

Aira, César, 1981, *Ema, la cautiva*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
Barthes, Roland, 1987, *El susurro del lenguaje*, Barcelona: Paidós.
Baudrillard, Jean, 1991, *Crítica de la economía política del signo*, México. Siglo XXI.
Contreras, Sandra, 1998, "Estilo y relato: el juego de las genealogías (sobre el libro de César Aira)", en *Boletín/6 del Centro de Estudios de teoría y crítica literaria*, Rosario de Santa Fe, octubre.
Cros, Edmond, 1986, *Literatura, ideología y sociedad*, Madrid: Gredos.
Echeverría, Esteban, 1979, *La cautiva. El matadero*, Buenos Aires: Kapelusz.
Feinmann, José Pablo, 1994, *El ejército de cenizas*, Buenos Aires: Alianza Editorial.
Gallegos, Rómulo, 1981, *Doña Bárbara*, Madrid: Espasa-Calpe.
Montaldo, Graciela, 1998, "Borges, Aira y la literatura para multitudes", en *Boletín/6 del Centro de Estudios de teoría y crítica literaria*, Rosario de Santa Fe, octubre.
Payró, Roberto J., 1981, *Pago Chico*, Buenos Aires: Kapelusz.
Proyecto de Investigación n° 685, 1997-1999, "Rosas y Perón. Nudos históricos conflictivos, su transposición en la escritura argentina actual", Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta.
Sarmiento, Domingo F., 1974, *Facundo*, Buenos Aires: Losada.

Zulma Sacca
*IEM–CIUNSa / Universidad Nacional de Salta*

# *Comunicaciones de tema cultural*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 297-303. ISSN 1678-0981

# Las amazonas americanas del siglo XVI

Elsa Otilia Heufemann Barría

Desde la Antigüedad que el reino de las amazonas ha sido localizado en diferentes puntos de las tierras conocidas. Las primeras referencias que se conocen sobre estas guerreras son del poeta Homero, de Heródoto y Diodoro, todos escritos de la Antigüedad. Desde entonces, las características atribuidas a ellas no han variado mucho: se trataba de reinos sólo de mujeres que se dedicaban principalmente a la guerra, que no permitían que entre ellas vivieran hombres, y sólo mantenían breves relaciones con sus vecinos próximos, una vez al año, durante la primavera, para perpetuar la raza. Si de esta relación nacía un niño, se lo entregaban a su padre, y si era niña la criaban y la preparaban en las técnicas de la guerra y en el estado belicoso. Según una de las tradiciones, desde pequeñas les quemaban o comprimían el seno derecho para que pudieran más fácilmente disparar el arco. Usaban como armas, el arco, el hacha, el escudo y la lanza. Eran diestras en el manejo del caballo, que montaban con gran habilidad; y en el momento de la lucha, guerreaban a pie y a caballo.

El origen de la leyenda de las amazonas no ha podido aclararse. Según algunos estudiosos, se trataría de un pueblo de mujeres guerreras de Grecia, cuya popularidad trascendió, principalmente, debido a los artistas griegos, en especial escultores y pintores que las perpetuaron en muchos monumentos célebres como templos, tumbas y sarcófagos, que aún se mantienen en pie o forman parte de museos. En su gran mayoría estas obras muestran a las amazonas como si fueran hermosas jóvenes de complexión robusta, a ejemplo de los bravos guerreros de la época.

Largo sería enumerar todas las versiones, noticias, fábulas y leyendas referidas a las amazonas que se difundieron a lo largo de las tierras habitadas y del tiempo, surgidas entre los griegos, pasando por lo romanos, alcanzando así el Occidente y las tierras americanas recién descubiertas.

Durante la Edad Media la leyenda se fortaleció con los relatos de narradores de origen árabe y chino, que ubicaban a las amazonas en sus respectivos territorios. Pero quienes cautivaron a sus auditores y a sus lectores con sus relaciones de viajes, fueron Pedro Tafur y Marco Polo. Este último, en su obra *O Livro das Maravilhas* , caracteriza a amazonas medievales, que vivían en una isla de la India, habitada exclusivamente por mujeres y ubicada cerca de otra isla habitada sólo por hombres. Tenían encuentros regulares durante los meses de marzo, abril y mayo, tiempo éste que los hombres permanecían en la isla de las amazonas. Cuando tenían hijos, las mujeres permanecían con las hijas, y los hijos varones eran devueltos a sus padres, a la edad de catorce años. Ambas islas formaban parte de un reino cristiano y tenían por señor a un arzobispo (1996:228). Las hazañas de Marco Polo por el Oriente tuvieron una repercusión inmensa en su época, y, muy probablemente, los navegantes que se arriesgaron tras nuevas tierras, entre ellos los conquistadores españoles que arribaron al Nuevo Mundo, conocían los registros del veneciano Polo.

No es de sorprender, por lo tanto, que el propio Cristóbal Colón, ya en su primer viaje de descubrimiento, haya oído decir a los indios que existía una isla habitada sólo por mujeres, pero no tuvo la oportunidad de confirmar esta información, según consta en una de sus cartas. Pero fue en el siglo XVI que las míticas guerreras tuvieron su mayor revitalización, cuando los exploradores Sir John Mandeville y Antonio Pigafetta escribieron sobre ellas. Pigafetta, miembro de la expedición de Magallanes, escribe que "el más viejo de los pilotos les dijo que en la isla de Ocoloro, más abajo de Java, no hay más que mujeres, a las que fecunda el viento..." (Leonard, 1990:46). Posteriormente, fue la vez de Hernán Cortés de buscar incesantemente, en tierras americanas el pueblo de las mujeres guerreras, según consta en una de sus cartas enviadas a Carlos V:

> ...y asimismo me trujo relación de los señores de la provincia de Ciguatán, que se afirman mucho haber una isla toda poblada de mujeres, sin varón ninguno, y que en ciertos tiempos van de la tierra firme hombres, con los cuales han acceso, y las que quedan preñadas, si paren mujeres las guardan, y si hombres los echan de su compañía (...) Dícenme asimismo que es muy rica de perlas y oro... (1976:84-85)

Existen otros registros sobre la existencia de las amazonas, pero todos con tentativas frustradas de encontrarlas. Otra característica de estas referencias es que siempre son informaciones otorgadas por terceros y nunca estos personajes fueron vistos por los narradores. Sin embargo, en 1542, por la primera y única vez las amazonas fueron presenciadas por un grupo de expedicionarios españoles que bajaban por el curso del río Marañón, al mando del capitán Francisco de Orellana. De esta forma, el mito que pobló el imaginario de diferentes civilizaciones, adquiere en ese momento una apariencia de veracidad que antes no tuvo.

Poco se ha escrito sobre la expedición de Francisco de Orellana, que junto a una cincuentena de hombres, realiza por primera vez la navegación completa del río más caudaloso del mundo, desde el altiplano andino hasta el océano Atlántico. La expedición se inició en Quito a fines de febrero de 1541, superando primeramente una etapa terrestre a través de la cordillera de los Andes y posteriormente una fluvial. Orellana acompañaba a su pariente Gonzalo Pizarro, hermano del Marqués Gobernador, Francisco, que era el responsable por la comitiva. Se trataba de una entrada nunca antes vista en número de componentes, víveres y animales. Los objetivos eran encontrar el País de la Canela, lugar donde existirían llanuras llenas de esta especia, que en la época constituía un producto de gran rentabilidad; también querían encontrar el lago Dorado, lugar que guardaba una inmensa cantidad de oro lanzada a las aguas por los indios chibchas, en sus ceremonias rituales. A pie, bajo torrenciales lluvias y mucho padecimiento encontraron los árboles de la canela, y sufrieron una gran decepción al depararse con que eran pocos, de escaso valor comercial y no eran aprovechables. El hambre, las condiciones adversas y un caudaloso río les impide continuar la jornada. Francisco de Orellana se ofrece para ir por el río a buscar alimentos. El 26 de diciembre de 1541, en compañía de aproximadamente 56 hombres, comienza la bajada del río en un pequeño bergantín. Producto de la fuerza de las aguas, Orellana no consigue volver con alimentos y cumplir su palabra dada. Gonzalo Pizarro, derrotado, vuelve a Quito a pie y en harapos con un puñado de hombres.

Las penurias, el hambre y las frecuentes luchas con los indios ribereños soportadas durante la experiencia fluvial fueron narradas por Fray Gaspar de Carvajal, sacerdote dominico y cronista de la aventura, en su *Relación del descubrimiento del famoso río grande que desde su nacimiento hasta el mar descubrió el Capitán Orellana en unión a 56 hombres*. Su primer registro sobre la existencia de las guerreras indias, consta pronto en el relato:

> aquí nos dieron noticias de las amazonas y de la riqueza que abajo hay, y el que la dio fue un indio señor llamado Aparia viejo, que decía haber estado en aquella tierra... (1992:225)

En la segunda referencia a las guerreras, queda en evidencia su bravura, a través de los consejos dados por los indios a los expedicionarios, previniéndolos:

> que si íbamos a ver los amurianos, que en su lengua los llaman coniupuyara, que quiere decir grandes señoras, que mirásemos lo que hacíamos, que éramos pocos y ellas muchas, que nos matarían: que no estuviéramos en su tierra... (1992:229)

Los españoles sienten que cada vez se torna más palpable la presencia de las amazonas en estos distantes parajes, donde todo era posible, incluso de que el mito cobre vida. En el mes de junio de 1542, día de San Juan, los expedicionarios "dan de golpe en la buena tierra y señorío de las amazonas" (257), dándose inicio al más sangriento combate enfrentado hasta ese momento. Fray Gaspar se lo explica así:

> Quiero que sepan cuál fue la cabsa por que estos indios se defendían de tal manera. Han de saber que ellos son subjetos y tributarios de las amazonas, y sabida nuestra venida vanles a pedir socorro. (1992:258)

Los dos bergantines son rodeados por organizados grupos indígenas y es en ese momento que presencian a las guerreras amazonas:

> ...vinieron hasta diez o doce, que éstas vimos nosotros que andaban peleando delante de todos los indios como capitanas, y peleaban ellas tan animosamente que los indios no osaban volver las espaldas, y al que las volvía delante de nosotros le mataban a palos; y esta es la cabsa por donde los indios se defendían tanto. Estas mujeres son muy blancas y altas y tienen muy largo el cabello y entrenzado y revuelto a la cabeza, y son muy membrudas y andaban desnudas en cuero, tapadas sus vergüenzas, con sus arcos y flechas en las manos. (1992:258)

Fray Gaspar resulta doblemente herido en esta contienda. Recibe un flechazo cerca de las costillas, cuya consecuencia fue amenizada gracias al hábito que usaba, y una segunda flecha le traspasó un ojo y acabó perdiéndolo. Los españoles, perplejos con tanta valentía demostrada por los indios, sólo pueden atribuírsela a la presencia de las míticas guerreras, que no sólo hacían oficios de capitanas, poniéndose delante y mandando a aquella gente para que pelease, sino que mataban a palos a los indios que no se esmeraban en la lucha o que huían.

La última referencia sobre las amazonas es producto de un interrogatorio hecho por el capitán Orellana a un indio que "había tomado" de uno de los pueblos donde habían parado. Según el indio, las mujeres guerreras vivían lejos de la costa, y sometían y cobraban tributo de muchos pueblos. El capitán le preguntó si estas mujeres eran casadas, el indio le respondió que no y que vivían solas, sin hombres, pero que de tiempo en tiempo se relacionaban con indios, llevándolos a la fuerza a sus territorios después de resultar vencedoras en alguna guerra. El capitán le preguntó si estas mujeres parían y el indio le dijo que los hombres sólo retornaban a sus pueblos después que las mujeres se quedaban embarazadas; si el hijo que paren es varón, lo matan o es enviado a su padre; y si es niña la crían con gran solemnidad en el arte de la guerra. El indio informa que existe una líder llamada Coñori y que, junto a un selecto grupo de mujeres, vive en condiciones de lujo y riqueza, rodeado de oro y plata en una tierra muy rica, en que las señoras más importantes se sirven en loza de oro y plata. Finalmente, el indio dice que ellas viven en una región fría y que usan ropas de fina lana. (1992:262)

Estas son las informaciones que constan en la *Relación* con respecto a las amazonas, hasta entonces figuras huidizas, de las cuales otros conquistadores llegaron cerca, pero sin nunca poder alcanzarlas. En su época, el episodio de la lucha de los expedicionarios contra las amazonas en aquel inmenso río fascinó a los europeos, a tal punto, que se bautizó al gran río con el nombre de Amazonas, posterior a un breve período en que se le llamó río Orellana. En algunos círculos españoles, sin embargo, causó polémica y el inci-

dente del ataque de las amazonas fue tildado de "mentiroso", principalmente por el cronista Francisco López de Gómara, uno de los más severos comentaristas de Orellana, quien escribe:

> Entre los disparates que dijo fue afirmar que había en este río amazonas, con quien él y sus compañeros pelearon. Que las mujeres anden allí con armas y peleen, no es mucho, pues en Paria, que no es muy lejos, y en muchas otras partes de Indias lo acostumbraban (..) Otros, sin Orellana, han levantado semejante hablilla de amazonas después que se descubrieron la Indias, y nunca tal se ha visto ni se verá tampoco en este río" (1941:205)

Todo indica que el relato de fray Gaspar de Carvajal no es un relato mentiroso, sino que se trata de una narración veraz de lo que testimoniaron ocularmente los integrantes de la expedición de Orellana. Esto basado en la sobriedad y coherencia del dominico, y en sus antecedentes de hombre serio y en el compromiso estampado al inicio de la Relación: "lo que de aquí en adelante dijere será como testigo de vista y hombre a quien Dios quiso dar parte de un tan nuevo y nunca visto descubrimiento, como éste que adelante diré" (1992:214).

El hecho imposible de negar es que el día de San Juan de 1542, los españoles se enfrentaron a indias guerreras en el río hoy llamado de Amazonas. Es posible que no hayan sido las míticas guerreras del Termodonte; más probable es que fueran mujeres indias, que según consta en otros relatos, acompañaban y guerreaban junto a los hombres. Llama la atención también que la descripción física de las guerreras coincide más con las figuras míticas europeas que con las aborígenes americanas ("son muy blancas y altas", "muy membrudas") exagerando sus cualidades de belleza olímpica, lo que indicaría, de parte del cronista, el conocimiento de literatura de tradición clásica. Según se extrae del relato del padre dominico, la estructura social de las amazonas correspondería a la de un imperio, en el cual ellas eran dueñas absolutas, que gobernaban y luchaban, a manera de la época feudal, cuyos pueblos dominados o vasallos les pagaban altos tributos. Los elementos arquitectónicos descritos por el cronista muestran la proximidad de éstos con los castillos presentes en los libros de caballerías.

¿Cómo explicar esto? Se recuerda que los conquistadores venían de una época áurea, del Renacimiento europeo, que en España no significó una ruptura con la Edad Media, sino que se produjo una fusión entre la tradición medieval con las nuevas aportaciones europeas del Renacimiento. Esto también se manifestó en la mentalidad del conquistador que llegó a América, posiblemente nacido a comienzos del siglo XVI, en la que convivían dos visiones del universo, una en la que predominaba la idea medieval de interpretar el mundo a partir de los designios de la Divina Providencia y una segunda, en que ya se manifestaban los primeros indicios de un espíritu empírico y racional, propio del Renacimiento. Se podría decir que el conquistador se movía con el impulso del hombre renacentista, pero su mentalidad se mantenía en muchos aspectos con carácter medieval. Él tampoco se preocupaba en establecer una frontera nítida entre realidad e imaginación, las que se amalgamaban perfectamente en su mente, y esperaba encontrar en tierras lejanas y fabulo-

sas todos esos seres y fantasías que poblaban su imaginario. El medievalista Jacques Le Goff sostiene que los pueblos del Occidente recibieron durante la Edad Media una herencia de lo maravilloso de civilizaciones anteriores y que este maravilloso era constante en su cotidiano, siendo que muchas veces recurrían a elementos precristianos, encuadrándose dentro de la categoría *mirabilia* de lo sobrenatural occidental. (1983)

La revitalización de la leyenda de las amazonas durante el siglo XVI se debió, por un lado, al rescate de la literatura y pensamiento clásicos y, por otro, a la popularización de la lectura, producto de la invención de la imprenta. La ficción que hacía referencia a las amazonas también se hizo presente en la época, a través de los libros de caballerías, entre ellos *Sergas de Esplandián*, publicado en 1510. Por constituirse en uno de los géneros más populares de la época, fueron muy divulgados y leídos tanto en Europa como en el Nuevo Mundo. En el capítulo CLVII de *Sergas de Esplandián* se hace la siguiente referencia:

> Sabed que a la diestra mano de las Indias hubo una isla llamada California muy llegada a la parte del Paraíso Terrenal, la cual fue poblada de mujeres negras, sin que algún varón entre ellas hubiese, que caso como las amazonas era su estilo de vivir. Estas eran de valientes cuerpos y esforzados y valientes corazones y de grandes fuerzas..." (Gayangos, 1963:539)

Sus armas eran todas de oro y piedras preciosas, su reina era la hermosa Calafia, no eran casadas, y sólo tenían contactos carnales esporádicos, como las figuras clásicas, y si nacía una hija la cuidaban y si era varón era muerto. Demás está decir que los conquistadores conocían esta historia, tanto que la actual California le debe su nombre a la isla de ficción, probablemente descubierta cuando los expedicionarios andaban tras los pasos de las míticas guerreras.

Como consecuencia de todos estos estímulos, cuando llegaron los conquistadores al Nuevo Mundo, se enfrentaron a una realidad totalmente nueva de la conocida por ellos hasta entonces; se enfrentaron a paisajes, naturaleza, clima, fauna, flora y hombres diferentes. Creyeron encontrar el Paraíso Terrenal, y fue inevitable que transportaran sus elucubraciones a las regiones recién descubiertas. Se produce entonces la transferencia de muchas de sus fantasías, que su imaginación había centrado en el Oriente hacia el Nuevo Mundo, como fue el caso de las amazonas.

Las amazonas buscadas sin éxito por los navegantes de la Edad Media y por los conquistadores en el Nuevo Mundo, aquéllas avistadas por la tripulación de Orellana y las presentes en la literatura caballeresca, coinciden con el modelo clásico griego: tienen características físicas parecidas, son guerreras, belicosas, mantienen encuentros esporádicos con hombres, se separan de sus hijos varones o les dan muerte, usan el arco y flecha (aunque no consta que se atrofiaran el seno derecho) y poseen un rico imperio que se ubica en algún lugar remoto cerca del agua.

Hoy en día, resta importancia si los expedicionarios que bajaron temerariamente por el correntoso río Amazonas al mando del capitán Francisco de Orellana, se enfrentaron o no a las figuras mitológicas o si el relato de Fray Gaspar de Carvajal falta o no a la verdad.

Un hecho es irrefutable: las míticas amazonas están para siempre ligadas a América del Sur, a varios países, entre ellos Brasil, al dar su nombre al río más caudaloso del mundo y a una región que, a pesar de haberse convertido en el centro de las atenciones por los recursos naturales que abriga, conserva aún la magia y el misterio que los expedicionarios del siglo XVI pudieron constatar.

## Bibliografía

Alonso del Real, Carlos, 1967, *Realidad y Leyenda de las Amazonas*, Colección Austral, Madrid: Espasa-Calpe.

Carvajal, Gaspar de, 1992, "Relación del descubrimiento del famoso río grande que desde su nacimiento hasta el mar descubrió el Capitán Orellana en unión a 56 hombres", en Medina, José Toribio, *Descubrimiento del río de las Amazonas*, Colección Vida Amazonas, Valencia: EDYM.

Cortés, Hernán. *Cartas de Relación de la Conquista de México*. Madrid: Espasa- Calpe, 1976.

Gayangos, Pascual de, 1963, *Libros de Caballerías,* Tomo XL, Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.

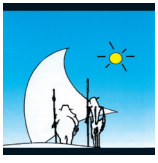
Le Goff, Jacques, 1983, *O Maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval,* Lisboa: Edições 70.

Leonard, Irving, 1996, *Los libros del Conquistador*. México: FCE.

López de Gómara, Francisco, 1941, *Historia General de las Indias.* Tomo II Madrid: Espasa-Calpe.

Polo, Marco, 1966, *O Livro das Maravilhas*, Tradução de Elói Braga Jr., Coleção Descobertas, São Paulo: L&PM.

Elsa Otilia Heufemann Barría
*Universidade do Amazonas / Manaus*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 305-315. ISSN 1678-0981

# Do espanhol ao português: a armadilha da tradução fácil

Maria Mirtis Caser

## Introdução

A experiência nos mostra que as relações que se estabelecem entre espanhol e português, as línguas neolatinas mais aparentadas, apresentam particularidades dignas de nota, com a grande proximidade transformando-se, às vezes, em obstáculo à interação desejada. Talvez o fato de essas línguas terem tanto em comum determine o pouco empenho que os aprendizes, de uma maneira geral, esperam despender na aprendizagem da língua irmã. Basilio Losada, tradutor de autores brasileiros e portugueses ao espanhol, define bem essa situação quando afirma que "nuestras culturas se dan una espalda compartida como la de los siameses que nacen y crecen unidos, pero sin verse las caras" (García-Medall, 2000:18). É possível que daí advenham os problemas que se encontram em algumas traduções tanto do português ao espanhol quanto do espanhol ao português. Narciso impede um olhar mais frio, mais distante e, ao mesmo tempo, mais cuidado, que mereceria uma língua de origem menos próxima, como inglês ou alemão, por exemplo, e isso, acreditamos, pode ser a explicação da existência de equívocos mais ou menos graves.

Vamos tratar aqui dessa enganosa facilidade, verificando de que maneira os estudantes de espanhol língua estrangeira decodificaram um texto escrito em espanhol e o rescreveram em português. É nosso objetivo ainda analisar alguns problemas encontrados bem algumas soluções apresentadas.

O artigo *Cultura ¿para qué?*, publicado na seção "Opinión" de El País, sábado, 25 de julho de 1998 e assinado por Sánchez Ferlosio, não deixa dúvida quanto ao fato de ser um texto de opinião. Tais textos se caracterizam por sua subjetividade, o que se entende o uso da 1ª pessoa do singular em toda sua extensão. Ainda que haja um acordo sobre não haver escritura impessoal ou totalmente asséptica —as idéias e opiniões do autor subjazem ao escrito, já que "tudo o que sai da boca do homem tem sua marca" (Possenti, 1988:55)— pode-se verificar que nessas produções se destaca sobremaneira a individualidade de quem as produziu.

O texto estudado não parece apresentar grande dificuldade para o leitor brasileiro na determinação da idéia central e dos pontos mais importantes defendidos pelo autor; no entanto, como é um texto compatível com os de sua tipologia, podem-se apontar em *Cultura ¿para qué?* marcas nos aspectos morfológicos, semânticos y sintáticos que podem significar dificuldades para o aprendiz brasileiro, provocando problemas no momento da reescritura.

Os aprendizes/tradutores são alunos do 4º semestre da Licenciatura Letras-Português, o que pressupõe um bom conhecimento da estrutura da língua portuguesa além de um conhecimento básico da língua espanhola, já que cursam o terceiro período de ELE, disciplina que se oferta como opcional em nossa instituição.

O trabalho foi feito na sala de aula, na presença do professor, permitindo-se o uso de dicionário ou de qualquer outro material. Os estudantes não receberam nenhuma orientação nem foram alertados para as especificidades do texto. Tampouco proibiu-se o contato com companheiros de trabalho.

A seguir apresentar-se-ão alguns exemplos de problemas que julgamos mais graves entre os encontrados. Por organização, apresentar-se-ão as formas originais de Sánchez Ferlosio seguidas de uma tradução que consideramos adequada, antes de reproduzir a solução encontrada pelo estudante.

## Análise dos erros

1. Dificuldades semânticas

> "El director general del Libro llegaba con un as bajo la manga a una mesa redonda sobre las posibilidades de fomento de la literatura española a través de la traducción" (texto original)
>
> [...] O diretor geral do Livro chegou com um ás na manga a uma mesa redonda sobre as possibilidades de fomento à literatura espanhola por meio da tradução:" (professor)

1.1. "[...] O diretor geral de O Livro tirava a carta da manga sobre as possibilidades de promover a literatura espanhola através da tradução" (aluno texto 3)

O tradutor utilizou primeiramente uma *equivalência*, isto é, utilizou uma forma diferente para expressar a idéia original (Barbosa, 1990:34), quando traduz *llegaba con un as bajo la manga* por *tirava a carta da manga*. É possível observar também a presença de uma *omissão*, já que se ignora totalmente, sem possibilidade de recuperação, a idéia contida em *a una mesa redonda*.

[...]El ministerio de cultura se aplica a fomentar la traducción de autores españoles como un bastardo y miserable instrumento de propaganda exterior para el 'prestigio' del país,..." (texto original)
[...] O ministério da cultura se dedica a fomentar a tradução de autores espanhóis como um bastardo e miserável instrumento de propaganda exterior para o "prestígio" do país,... (professor)

1.2. [...] "O ministério da cultura se preocupa em bajular tal tradução de autores espanhóis com uma propaganda infeliz para o prestígio do país" (aluno texto3)

A palavra *bajular* dá à frase um matiz um tanto forte para o que se encontra no texto de partida.

[...] "No creo incidir en ningún egoísmo personal, sino sólo atenerme a los supuestos convencionales..." (texto original)
[...]Não acredito incorrer em nenhum egoísmo pessoal, mas apenas ater-me aos supostos convencionais... (professor)

1.3. "Não creio incidir em nenhum egoísmo pessoal, senão tão sozinho aderir-me aos supostos acordos..." (aluno texto 2)

A escolha de *sozinho* em lugar de *somente* para traduzir *sólo* no contexto pode ser atribuída à adoção da tradução palavra por palavra. Uma leitura mais atenta da tradução desfaria o equívoco, já que se trata de aluno do qual se espera maior competência leitora em sua língua materna.

Há um problema também na tradução de *atenerme* por *aderir-me*. A informação distancia-se da do texto original, porque *aderir*, além de não admitir a pronominalização em português, tem o sentido de "prender-se, unir-se, colar-se ou abraçar uma causa". Um sentido mais fiel poderia ser dado *pelo verbo ater-se*.

1.4. "Não creio incidir em nenhum egoísmo pessoal, mas somente deter-me ao convencionalismo suposto..." (aluno texto 3)

Como no caso anterior, observamos a escolha de um verbo —*deter-se*— cujo significado não responde exatamente ao de *atenerse* no contexto.

"Viene esto a cuento de que el número de El País citado ..." (texto original)
"Tudo isso vem a propósito de que no número de El País ..." (professor)

1.5. "Vem isto ao conto de que no número de El País,..." (aluno texto 2)

A tradução palavra por palavra é uma inadvertência neste caso, porque deixa a frase em português desprovida de sentido e denuncia a desatenção do leitor/tradutor.

1.6. "Vem a mentira de que no número do País..." (aluno texto 3)

A opção pela alternativa inadequada dentre as apresentadas pelo dicionário deixa evidente a inexperiência e a falta de empenho do estudante no momento de rescrever na língua de chegada as informações que constam no texto original.

1.7**.** "Vem isto a história de que no número de 'O País'..." (aluno texto 4)

Uma vez mais una escolha imprópria da melhor palavra para traduzir "cuento" provoca um problema na organização do texto em português. A justificativa para esses equívocos pode estar no fato de essa expressão ser pouco comum e não ser registrada pelos dicionários a que os estudantes têm acesso.

"... como en el caso de que, en cambio, corriesen auténtico peligro de recaer de un día para otro..." (original)
"... como no caso de que, ao contrário, corressem o autêntico perigo de recair de um dia para o outro..." (professor)

1.8. "...como no caso, de que na troca, ocorresse verdadeiro perigo de recair de um dia para o outro..." (aluno texto 2)

"... como no caso, na troca corressem o risco e o perigo de recair de um dia para o outro... (aluno texto 3)

"... como no caso, de que, na troca, corressem autêntico perigo de recair de um dia para o outro... (aluno texto 4)

Em quatro textos dos cinco analisados, encontra-se a palavra *cambio* traduzida por *troca*, o que não corresponde exatamente à idéia do texto original.

2. Dificuldades sintáticas

"No creo incidir en ningún egoísmo personal, sino sólo atenerme a los supuestos convencionales..." (original)

2.1. "Não acredito que incorra em nenhum egoísmo pessoal, mas tão somente me atenho aos supostos acordos..." (aluno texto 1)

Nesse caso o problema decorre menos da relação espanhol/português – "sino" constitui um problema no momento de os falantes brasileiros produzirem e não momento de receberem o texto – do que de uma deficiência na organização do período em língua materna. Observa-se aí una falta de paralelismo.

... si digo que la función primordial del ministerio de cultura español parece más bien que sería,... (original)

2.2. "... digo que a função primordial do ministério da cultura espanhola por sua própria definição teria que se preocupar..." (aluno texto 3)

No caso um problema de ordem sintática induz a um problema de ordem semântica: emprega-se a expressão funcão primordial do ministério da cultura espanhola como sujeito de teria que se preocupar, o que, definitivamente, não é aceitável em português.

"Mi opinión, sin embargo, es que tanto en el caso de que a los alemanes, a pesar de su muy reciente acceso a la cultura, la necesidad de afianzarse por esa vía no les hiciese tan perentorias las poesías de Lorca..." (original)

"[...] Minha opinião, no entanto, é que tanto no caso de que os alemães, apesar de seu recente acesso à cultura, não tivessem, para firmarem-se nesse setor, a necessidade tão peremptória das poesias de Lorca..." (professor)

2.3. "... é que tanto no caso de que aos alemães, apesar de seu bem recente acesso à cultura, a necessidade de firmarem-se nessa via não lhes parecessem tão urgentes as poesias de Lorca..." (aluno texto 1)

Mantém-se, nesse caso, a mesma estrutura do espanhol com aos alemães na função de objeto indireto; no entanto, o tradutor não consegue dar continuidade à frase: o termo a necessidade de firmarem nessa via não se articula com as demais partes da frase.

2.4. "Minha opinião, contudo, é que no caso dos alemães seu recente acesso à leitura, a necessidade de garantir-se de alguma maneira o acesso as poesias de Lorca não pudessem esperar." (aluno texto 1)

A frase carece de coesão e coerência e não se pode decidir que relação se estabelece entre as partes do período.

2.5. "Minha opinião, contudo, é que tanto no caso de que os alemães, apesar de seu recente acesso à cultura a necessidade de firmarem-se nessa via não lhes parecessem tão urgentes as poesias de Lorca que não pudessem..." (aluno texto 5)

Nos casos 2.4, 2.5 e 2.6 a tangencialidade do espanhol cria situações de difícil resolução para tradutores pouco experientes.

3. Dificultades de tipo cultural

"...sin que le importe un carajo de la obra de García Lorca..." (original)
"... sem que lhe importa absolutamente nada a obra de Garcia Lorca..." (professor)

3.1. "... sem que lhe importe que se publique uma baboseira como a feita com a obra de García Lorca." (aluno texto 1)
"... sem que lhe importe que se publique uma baboseira como a feita com a obra de Garcia Lorca." (aluno texto 5)

Para fugir da expressão socialmente marcada, que em português soaria muito forte, o tradutor cometeu um erro, afirmando a má qualidade da tradução, o que não coincide com o fragmento traduzido.

3.2. "... sem que lhe importe a bosta da obra de García Lorca..." (aluno texto 2)

Observa-se aqui uma tentativa de manter-se mais fiel ao texto original; no entanto, tal intento provoca um problema do ponto de vista cultural, já que em português não se utilizaria essa palavra, bastante grosseira, em um texto cuidado, especialmente um texto jornalístico.

3.3. "...sem se importar com o conteúdo da obra em si..." (aluno texto 3)

O tradutor fugiu da expressão problemática e deixou, com isso, de intensificar o verbo. Tal vez para compensar essa omissão ele tenha acrescentado a palavra "conteúdo".

## Conclusão

Tomando por base a Análise Contrastiva, isto é, colocando frente a frente "los dos sistemas lingüísticos en contacto, el de la LM y el de la lengua meta" (Baralo, 1999:35) concluímos que muitos erros dos cometidos no trabalho ocorreram por influência da língua materna, por crer o aluno/tradutor que as coincidências são maiores do que são na realidade. O caminho é, portanto, inverso ao da suposição da AC que defende que se levam para a língua meta os hábitos da materna e que os aspectos positivos são resultado das semelhanças, enquanto os negativos se originam das diferencias não percebidas pelo aprendiz. Como já dissemos, no caso do espanhol/português só poderia haver transferência positiva o que não acontece na prática. Acreditamos, de acordo com a Análise de Erros, que os equívocos cometidos estão dentro da expectativa e são parte do processo de aprendizagem. Em alguns casos um cuidado maior na leitura do texto espanhol e do texto traduzido poderia ter evitado problemas e se se olhasse o espanhol como uma língua estrangeira, que é, não se cairia em certas armadilhas e se construiriam textos mais claros, coesos e coerentes na língua materna.

# Anexos

## Traduções

TEXTO 1
Cultura, para quê?

[...] O diretor geral para o Livro chegava a uma reunião que trataria das possibilidades de fomento da literatura espanhola através da tradução, com um ás na manga: o Ministério da Cultura aumentará no próximo ano os programas de ajuda à tradução e edição de autores espanhóis em línguas estrangeiras.
[...] Não acredito que incorra em nenhum egoísmo pessoal, mas tão somente me atenho aos supostos acordos do Estado e de seus ministérios e às expectativas do hoje tão louvado e altivo "contribuinte", se digo que a função primordial do Ministério de Cultura espanhola pareceria melhor se fosse, quase por definição, a de se preocupar com a cultura dos espanhóis, em vez de se dedicar à obra caritativa de "ensinar ao que não sabe" favorecendo os nativos de outros países e falantes de outras línguas.
[...] O mais inteligente dos espanhóis —cujo nome, por azar, nunca fiquei sabendo—, autor de *Arte de tocar castanholas*, começava o prólogo de seu trabalho com esta declaração absolutamente exemplar e memorável: "Não faz falta alguma tocar as castanhola, mas em caso de tocá-las, mais vale tocá-las bem que tocá-las mal". Se aquele homem disse isso, cabe aplicar o mesmo a outros campos que, por seu lado, tendem a ser consideradas, em princípio, necessários, como as obras caritativas. É oportuno dizer isto, por causa do que se lia em um número de El País, citado anteriormente, com relação ao curso escurialense sobre tradução, que era o seguinte: "Sobre a recente polêmica a respeito da tradução para o alemão da obra de Federico García Lorca, os especialistas [sic] reunidos no El Escorial evitaram qualificar seu conteúdo. Porém, referiram-se a sua grandeza e a sua pobreza [¿?]. O importante é que, graças à tradução, Lorca é considerado na Alemanha um dos maiores autores literários.
[...] Minha opinião, contudo, é que tanto no caso de que aos alemães, apesar de seu bem recente acesso à cultura, a necessidade de firmarem-se nessa via não lhes parecessem tão urgentes as poesias de Lorca que não pudessem esperar ainda meses ou anos sem graves conseqüências, como no caso de que, de outra forma, corressem grande perigo de recair de um dia para o outro em seu recente superado analfabetismo e ler Lorca fosse sua última tábua de salvação, tanto em um caso como em outro, isto, postos a traduzir para o alemão as poesias de Garcia Lorca, mais vale traduzi-las a fazê-lo mal.
[...] O ministério da cultura se aplica a fomentar a tradução de autores espanhóis como um bastardo e pobre instrumento de propaganda exterior visando o "prestígio" do país, sem que lhe importe que se publique uma baboseira como a feita com a obra de García Lorca, a não ser apenas para atender o seu espúrio valor de slogan publicitário da confiável marca *Espanha S.A.*

TEXTO 2
Cultura, para quê?
Rafael Sánchez Ferlosio

[...] O diretor geral do Livro chegava a uma mesa redonda sobre as possibilidades de auxilio para a literatura espanhola através da tradução, com um ás de baixo da manga: o Ministério da Cultura aumentará no próximo ano os programas de ajuda à tradução e edição de autores espanhóis em línguas estrangeiras.
[...] Não creio incidir em nenhum egoísmo pessoal, senão tão sozinho aderir-me aos supostos acordos do Estado e de seus ministérios e às expectativas do hoje tão bajulado e elogiado "contribuinte", se digo que a função primordial do ministério de cultura espanhol parece melhor do que seria, quase por definição, preocupar-se com a cultura dos espanhóis, em vez de dedicar-se à obra de caridade de "ensinar ao que não sabe" em favor dos naturais de outros países e falantes de outras línguas.
[...] O mais inteligente dos espanhóis cujo nome, por desventura, eu nunca soube, autor de arte de tocar castanholas, começava o prólogo de seu tratado com esta declaração absolutamente exemplar e inesquecível: "Não é necessário tocar castanhola, porém no caso de tocá-las, mais vale tocá-las bem que tocá-las mal". Se aquele homem disse isso, cabe aplicar o mesmo a outras dedicações que, na troca, tendem a ser consideradas, em princípio, necessários, como as obras caritativas. Vem isto ao conto de que no número de El País, citado antes, e em relação com o curso escurialense sobre a tradução, se lía o seguinte: "Acerca da recente polêmica sobrea tradução para o alemão da obra de Federico García Lorca, os especialistas reunidos em O Escorial evitaram aprovar sua qualidade. Porém se referiram à sua grandeza e à sua miséria [¿?]. O importante é que, graças a tradução, Lorca é considerado na Alemanha um dos grandes autores literários.
[...] Minha opinião, todavia, é que tanto no caso de que para os alemães, apesar de seu muito recente acesso a cultura, a necessidade de garantir-se nessa direção não fizesse tão urgentes as poesias de Lorca que não pudessem esperar todavia meses ou anos sem graves conseqüências, como no caso, de que na troca, ocorresse verdadeiro perigo de recair de um dia para o outro em seu recém superado analfabetismo e ler Lorca fosse sua última tábua de salvação, tanto num caso como em outro, digo, postos a traduzir para o alemão as poesias de Garcia Lorca, mais vale traduzi-las bem que traduzi-las mal.
[...] O ministério da cultura se aplica a auxiliar a tradução de autores espanhóis como um bastardo e miserável instrumento de propaganda exterior para o "prestígio" do país, sem que lhe importe a bosta da obra de García Lorca enquanto tal, senão tão sozinho em seu falso valor do slogan publicitário da acreditada marca *Espanha S.A.*

TEXTO 3
Cultura? para quê?
Rafael Sánchez Ferlosio

[...] O diretor geral de O Livro tirava a carta da manga sobre as possibilidades de promover a literatura espanhola através da tradução: o ministério da cultura no próximo

ano aumentará os programas de ajuda a tradução e a edição em línguas estrangeiras de autores espanhóis.
[...] Não creio incidir em nenhum egoísmo pessoal, mas somente deter-me ao convencionalismo suposto do Estado e seus mistérios e as expectativas de adular e elogiar o "contribuinte", digo que a função primordial do ministério da cultura espanhola por sua própria definição teria que se preocupar mais com a cultura dos espanhóis, em vez de se dedicar a uma obra de misericórdia de "ensinar o que não se sabe" à favor do naturais de outros países e falantes de outra línguas.
[...] O mais inteligente dos espanhóis — cujo nome nunca soube—, autor de Arte de Tocar Castanholas, começava o prólogo de sua obra com esta declaração absolutamente moral e exemplar: "Não saber tocar castanholas não faz falta, porém se sabe tocá-las, vale mais tocá-las bem do que tocá-las mal". Isto que foi dito por aquele homem, cabe também aplicar a outras dedicações que na troca, tendem a ser consideradas necessárias como as obras de misericórdia. Vem a mentira de que no número do País citado antes em relação com os detalhes da tradução podia-se ler o seguinte: " A respeito da recente polêmica sobre a tradução em alemão da obra de Frederico Garcia Lorca, os especialistas [sic] reunidos evitaram qualificar sua qualidade. Porém referiram-se a sua grandeza e misericórdia. [¿ ?]. O importante é que graças a esta tradução Lorca é considerado na Alemanha um grande autor literário.
[...] Minha opinião, contudo, é que no caso dos alemães seu recente acesso à leitura, a necessidade de garantir-se de alguma maneira o acesso as poesias de Lorca não pudessem esperar entretanto tanto tempo sem que tivesse conseqüências graves, como no caso, na troca corressem o risco e o perigo de recair de um dia para o outro no seu recém superado analfabetismo e ler Lorca fosse sua última chance, tanto em um caso como no outro, digo que para traduzir as poesias em alemão de Lorca traduzi-las bem do que traduzi-las mal.
[...] O ministério da cultura se preocupa em bajular tal tradução de autores espanhóis com uma propaganda infeliz para o "prestígio" do país, sem se importar com o conteúdo da obra em si, mas com o valor de seu slogan publicitário da famosa marca España S.A.

TEXTO 4
Cultura, para quê?
Rafael Sánchez Ferlosio

[...] O diretor geral do Livro chegava com um ás debaixo da manga, para uma mesa redonda sobre as possibilidades de fomento da literatura espanhola através da tradução: o ministério da cultura aumentará no próximo ano os programas de ajuda à tradução e edição em línguas estrangeiras de autores espanhóis.
[...] Não creio incorrer em nenhum egoísmo pessoal, mas tão somente ater-me aos supostos convênios do Estado e de seus ministérios e às expectativas de hoje tão lisonjeado e engrandecido "contribuinte", se digo que a função primordial do ministério de cultura espanhola, parece mais bem que seria, quase por definição, preocupar-se com a cultura dos espanhóis, em vez de dedicar-se à obra de misericórdia de "ensinar o que sabe" em favor dos nativos de outros países e falantes de outras línguas.
[...] O mais inteligente dos espanhóis cujo nome, por desventura, não tenho sabido nunca, autor de *Arte de tocar as castanholas*, começava o prólogo de seu tratado com esta

declaração absolutamente exemplar e memorável: "Não faz nenhuma falta tocar as castanhola, mas no caso de tocar, mais vale tocá-las bem que tocá-las mal". Se aquele homem disse isso, cabe aplicar o mesmo a outras dedicações que, em troca, tendem a ser consideradas, em princípio, necessários, como as obras de misericórdia. Vem isto a história de que no número de "O País, citado antes, e em relação com o curso escurialense sobre a tradução, se lia o seguinte: "A respeito da recente polêmica sobre a tradução para o alemão da obra de Federico García Lorca, os especialistas (sic) reunidos no El Escorial evitaram qualificar sua qualidade. Ma se referiram a sua grandeza e a sua miséria. O importante é que, graças a tradução, Lorca é considerado na Alemanha um dos grandes autores literários. [...] Minha opinião, entretanto, é que tanto no caso de que os alemães, apesar de seu muito recente acesso à cultura, a necessidade de afiançar-se nesse caminho não fizesse a eles tanta decisão às poesias de Lorca que não pudessem esperar meses ou anos sem graves conseqüências, como no caso, de que, na troca, corressem autêntico perigo de recair de um dia para o outro em seu recém superado analfabetismo, e ler a Lorca fosse sua última esperança de salvação, tanto em um caso como no outro, digo, posto a traduzir para alemão as poesias de Garcia Lorca, mais vale traduzi-las bem que traduzi-las mal.
[...] O ministério da cultura se aplica a fomentar a tradução de autores espanhóis como um degenerado e miserável instrumento de propaganda exterior para o "prestígio" do país, sem que lhe importe um nada da obra de García Lorca enquanto tal, mas tão somente em seu falso valor do eslogan publicitário da acreditada marca *Espanha S.A*

TEXTO 5
Cultura, para quê?
Rafael Sanchez Ferlosio

[...] O diretor geral do Livro chegava para uma reunião com um as na manga, em que discutiriam sobre as possibilidades de fomento da literatura espanhola através da tradução: o Ministério da Cultura aumentará no próximo ano os programas de ajuda à tradução e edição de autores espanhóis em línguas estrangeiras.
[...] Não creio incorrer em nenhum egoísmo pessoal, apenas me atenho aos supostos acordos do Estado e de seus ministérios e às expectativas do hoje, tão lisonjeado e envaidecido "contribuinte", se digo que a função primordial do Ministério da Cultura espanhola pareceria melhor se fosse, quase por definição, a de se preocupar com a cultura dos espanhóis, em vez de dedicar-se à obra misericordiosa de ensinar ao que não sabe", privilegiando indivíduos de outros países e falantes de outras línguas.
[...] O mais inteligente dos espanhóis – cujo nome, por desventura, nunca soube- autor de "Arte de tocar las castañuelas", começava o prólogo de seu livro com esta declaração absolutamente exemplar e memorável": "tocar castanholas não faz nenhuma falta, mas em caso de tocá-las, mais vale tocá-las bem do que tocá-las mal". Se aquele homem disse isso, cabe aplicar o mesmo a outras dedicações que, mudando, tendem a ser consideradas, a principio, necessárias, como as obras de caridade. Vem isto em conta por causa do que se tem em um número de El País, citado anteriormente com relação ao curso escurialense sobre tradução, que era o seguinte: A respeito da recente polêmica de obra de Federico

Garcia Lorca para o alemão, os especialistas (sic) reunidos no El Escorial evitaram qualificar seu conteúdo. Porém, referiram-se à sua grandeza e miséria (¿?). O importante é que, graças à tradução, Lorca é considerado na Alemanha um dos grandes autores literários.

[...] Minha opinião, contudo, é que tanto no caso de que os alemães, apesar de seu recente acesso á cultura a necessidade de firmarem-se nessa via não lhes parecessem tão urgentes as poesias de Lorca que não pudessem esperar ainda meses ou anos sem graves conseqüências, como no caso de que, de outra forma, corressem grande perigo de recair de um dia para outro em seu recentemente superado analfabetismo e ler Lorca fosse sua última tábua de salvação, tanto em um caso como em outro, isto é, postos a traduzir para o alemão as poesias de Garcia Lorca, mais vale traduzi-la bem a fazê-lo mal.

[...] O Ministério da Cultura se aplica a fomentar a tradução de autores espanhóis como um bastardo e podre instrumento de propaganda exterior visando o "prestígio" do país, sem que lhe importe que se publique uma baboseira como a feita com a obra de Garcia Lorca, a não ser apenas para atender o seu espúrio valor de slogan publicitário da confiável marca Espanha S. A.

## Bibliografia

Baralo, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

Barbosa, Heloisa, 1990, *Procedimentos técnicos da tradução,* Campinas: Pontes.

Corder, S. P., 1992, "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", em Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, p. 31-40.

Fernández, Sonsoles, 1997, *Interlengua y análisis de errores* en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid: Edelsa.

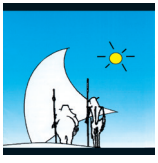
García-Medall, Joaquín, 2000, "Traducción español-portugués: lagunas y perspectivas", em Durão e Andrade, *Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de español,* Londrina: UEL, t. II.

Lorenzo, Emilio, 1980, *El español y otras lenguas*, Madrid: SGEL.

Possenti, Sirio, 1988, *Discurso, estilo e subjetividade*, São Paulo: Martins Fontes.

Selinker, L., 1992, "La interlengua", em Liceras, J. M., op. cit., p. 79-101.

Maria Mirtis Caser
*Universidade Federal de Espírito Santo*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 317-322. ISSN 1678-0981

# Lengua, literatura, cultura: el trinomio renovador del Programa de enseñanza/aprendizaje de la lengua española 2001

Elzenir Colares

## Introducción

La enseñanza de la lengua española vive un momento privilegiado en Brasil, considerando los hechos históricos, políticos y sociales que ya conocemos y que han contribuido para su desarrollo y su aceptación en los diversos cursos de Brasil: la creación del Mercosur (Mercado Común del Sur) con base en el modelo de la Unión Europea, en 1991; las celebraciones de los 500 años del descubrimiento de América que pusieron en realce la lengua y la cultura de los pueblos hispánicos, volviéndolas cada vez más populares y potentes; el apoyo constante y la participación de la Embajada Española en Brasil, a través de su Consejería Lingüística, del Instituto Cervantes de S. Paulo y de la Agencia Española de Cooperación Internacional en cursos de todo Brasil, fundación de las Asociaciones de Profesores de Español por la propia Embajada de España en Brasil, la realización de los exámenes del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), la selección de alumnos y profesores aspirantes a becas para los cursos de verano, para cursos de especialización y de carrera; el "boom" literario hispanoamericano por medio de la divulgación de muchos escritores y sus obras, lo que abrió los portones de América para el intercambio cultural, que ha permitido mayor contacto con todos los pueblos del mundo hispánico y volver más conocida y valorada a cada día la rica cultura de sus antepasadas civilizaciones y de las grandes generaciones actuales.

Por esos motivos y muchos otros hemos resuelto incluir la historia cultural de ese idioma en los programas de la UECE a fin de difundirlo más y prestigiarlo entre todos los que admiran la lengua castellana. Si España es importante por ser la "madre patria", también lo es este inmenso continente americano que contorna Brasil, que tuvo el privilegio de recibir la cultura española y adaptarla a su cultura autóctono (aculturación), influenciando no sólo su cultura, sino también la lengua y costumbres brasileños con entrada de esos rasgos culturales por el eje sur del país, a través del turismo e intercambios varios, dando a conocer y amar su cultura que es resultado de las riquísimas civilizaciones: inca, azteca y maya.

Por su importancia, este asunto ha llevado a muchos brasileños a una reflexión, idealización y práctica de esta experiencia, que podrá ser prontamente sistematizada y aplicada en los cursos de Lengua Española de la UECE.

## 1. Proceso de reformulación de los programas curriculares con valoración del trinomio: lengua, literatura y cultura

Creemos que la reformulación de los programas de asignaturas del área de letras extranjeras de la UECE se podrá realizar con más rapidez, considerando la necesidad de modernización de los aludidos programas y, además, las nuevas experiencias, técnicas y prácticas en los cursos de Lengua, literaturas española e hispanoamericana con base en la cultura, en los programas de Lengua, literatura y práctica de enseñanza de esta Universidad, aunque de modo no oficializado, pero con resultados positivos.

### 1.1 El proceso de desarrollo de la lengua española

No podemos hablar de proceso de desarrollo de la lengua española, sin antes hacer referencia a la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La innovación solamente metodológica ya no ofrece respuesta al desafío que representa organizar la docencia de la lengua extranjera. Es necesario establecer principios que permitan organizar procedimientos didácticos de acuerdo con la variedad de factores que intervienen en la docencia de dicha lengua.

Otras propuestas innovadoras y reflexivas tienen que ser producidas para poder contrastar los principios orgánicos con la práctica de profesores y alumnos en el aula y centros de enseñanza y poder reevaluar estas construcciones teóricas que deben permitir que la práctica de enseñanza adquiera conciencia de su dirección en la actual renovación pedagógica.

Hoy día son muchos los nuevos métodos de enseñanza para la lengua española, sobre todo los métodos comunicativos como "Ven" (1994), "Español sin fronteras" (1996), "Punto final" (1997), "Gente" (1997), "Planet@ 3" (2000) que siguen las tareas propuestas por "las cuatro destrezas", (con el objeto de fundamentar los procesos de aprendizaje y activar los mecanismos de adquisición del español como lengua extranjera). El método más moderno es la enseñanza/apredizaje a través de tareas y proyectos en los cuales participan profesores y alumnos de modo interactivo, intentando desarrollar la capacidad no

sólo comunicativa, sino también la de seguir aprendiendo con autonomía (enfoque por tareas).

Cabe decir que todos presentan actividades culturales, tanto españolas como hispanoamericanas, pero hace falta insistir en este asunto, principalmente de modo contrastivo entre España, Hispanoamérica y Brasil. Son ellas importantes como elementos motivadores y enriquecedores de conocimiento.

### 1.1.1 La enseñanza de la lengua española en la Universidad

Es indiscutible el papel que desempeñan, las lengua portuguesa (variante brasileña). La comprensión de la lengua materna no suele ofrecer ningún problema y es excelente medio de aprendizaje de la lengua española, si se utiliza un modo contrastivo. Sin embargo, el conocimiento profesional de cualquier una de ellas (portuguesa y española) exige el estudio y la investigación, requisitos de toda didáctica eficiente.

Para eso debemos preguntar cuál es el perfil del profesional que pretendemos amoldar con la reformulación de los programas. La Universidad tiene por finalidad producir, sistematizar y socializar el saber filosófico, científico, artístico y tecnológico, ampliando y profundizando la formación del ser humano para el ejercicio profesional, la reflexión crítica, la solidaridad nacional e internacional, con la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y democrática y con base en la defensa de la cualidad de vida. Al lado de la palabra "artístico", sugerimos ampliarla para "artístico-cultural", puesto que la cultura en esta experiencia y en los días actuales tiene un lugar destacado en toda programación pedagógica de idiomas, principalmente en el español.

Sin embargo, si no consta del programa de los cursos la inclusión de la cultura, el profesor podrá optar o no por su utilización durante las clases.

Hay que llevar para el aula los modos de ver la realidad, de entenderla y de interpretarla que poseen los hablantes nativos.

La comunicación, por lo tanto, es todo un proceso de socialización, puesto que el lenguaje nace, crece y respira en la convivencia que se establece entre el hombre y el mundo que habla con los otros hombres. Hace falta enriquecer más las clases de español con conocimientos culturales y pedagogía más actualizada.

## 1.2 El proceso de desarrollo de la literatura

La elaboración de libros didácticos de literatura son en número más reducido y dejan traslucir en su contenido una preocupación por el autor, su local de nacimiento, su obra, el período histórico de su época y datos lingüísticos y literarios. También aquí la cultura ejerce un papel muy importante y motivador.

### 1.2.1 La enseñanza de la literatura en la Universidad

La elaboración de los programas de literatura para los cursos de Letras requiere tanto la explicación de los contenidos, como las propuestas metodológicas que proporcionen una orientación sobre la forma de trabajo en el aula, lo que incluye la manera de abordar los contenidos.

Desde el momento en que decidimos incluir cursos de literatura o de cultura que siguen el programa, es porque no se considera exclusivamente su valor lingüístico. El objetivo tampoco es puramente informativo en el sentido de transmitir un conocimiento sobre el conjunto de obras importantes, períodos, movimientos, etc. Entender una literatura significa entenderla no de forma independiente, sino la configuraciones culturales que las hicieron posibles.

Para la enseñanza de estas asignaturas en la UECE se utilizaron "dossieres". En rarísimos casos, por la necesidad de constante actualización, y de un modo general, los docentes han optando casi siempre por materiales más modernos y más fáciles de sustitución (hojas que pueden ser variadas y renovadas cada año). Vale decir que el acervo de libros didácticos en la biblioteca de la UECE no es tan grande y las librerías locales no siempre venden libros literarios.

En el presente trabajo se defiende la inclusión de la literatura hispanoamericana, como sugerencia, aunque ya estemos practicando la idea, con el objetivo de motivar a los alumnos.

La cultura por su importancia y valor debe estar presente en todas la actividades lingüísticas, literarias y metodológicas, como un eje vertebrador de los mejores y más expresivos de la enseñanza y del aprendizaje.

Así, la Universidad debe proporcionar los medios para que podamos lograr los fines. Cursos ofrecidos a hispanistas (en el caso del español), o profesores visitantes para charla y clases de conversación, reuniones festivas donde se hagan presentes las colonias españolas e hispanoamericanas, son excelentes medios para la adquisición del conocimiento, comparación, dominio de la lengua y desarrollo cultural.

Las festividades del calendario lectivo también son óptimos momentos para la inclusión de actividades culturales.

## 2. Experiencias en el campo de la lengua y literatura

### 2.1 Selección de temas

Las experiencias se realizaron con los propios alumnos de los cursos regulares de PELE II (Práctica de Enseñanza II) y Literatura I, con un total de 31 alumnos, siendo 14 en la asignatura PELE II y 17 en Literatura I, durante dos semestres consecutivos, para proporcionar al docente mayor oportunidad de observación y análisis del desarrollo de los resultados finales, durante el período de aplicación.

### 2.2 Instrumentos

Para la realización de esta experiencia en la Práctica de Enseñanza II se seleccionaron varios asuntos y se sortearon algunos temas, según la relación hecha. Organizada la secuencia, cada practicante investigó y desarrolló su tema que fue presentado por todos los profesores practicantes a sus alumnos, obedeciendo a una secuencia lógica preestablecida.Esta actividad inicial se llamó "clase inaugural".

La segunda etapa de estas actividades pedagógicas se continuó con las clases regulares de los alumnos/profesores o practicantes, en el Núcleo de Lenguas, tras selección, y los que no lograron aprobación comenzaron a impartir clases en los establecimientos de enseñanza vecinos a la UECE: "Colegio Estadual Adauto Bezerra, Instituto de Educação do Estado do Ceará, Colégio Estadual Visconde do Rio Branco", así como en el propio Centro de Humanidades de la UECE. Anteriormente, en la Semana de Planificación, fueron preparados: Plan de Curso, Programa, Cronograma y Planes de Clases de las primeras unidades.

Para cada plan de clase, los sujetos o profesores/alumnos tendrían que investigar los asuntos de sus programas de clase, seleccionando textos, ejercicios, motivaciones y actividades diferentes para complementación de estas clases, añadiéndoles otros conocimientos lingüísticos, literarios, históricos, geográficos, artísticos y culturales.

En cuanto al método utilizado, el *comunicativo* fue el elegido, por ser el más moderno y por permitir apoyo cultural más diversificado.

El libro didáctico seleccionado fue "Español sin fronteras" de M. A. J. García y J. S. Hernández, tomo II.

Todos los viernes los alumnos de Pele II frecuentaban las Clases Prácticas del Profesor de esta asignatura, que impartía sus clases según el método de competencia comunicativa, con técnicas de enseñanza, juegos y otras dinámicas, juntamente con su equipo previamente establecido, en parejas o individuales.

La evaluación fue la tercera etapa de estas actividades para la finalización del Curso de Pele II, tanto para los alumnos practicantes, como para los alumnos colaboradores de los minicursos.

Con relación al Curso de Literatura I (Poesía) también los se efectuó el mismo sorteo de temas. Inicialmente hubo una selección de asuntos de la literatura española y en seguida la hispanoamericana (como experiencia), según la cronología de las escuelas literarias hasta el modernismo, siendo introducidas dos clases de literatura hispanoamericana.

Todos tuvieron que investigar sus asuntos, elaborar un Plan de clase (otra nueva experiencia para ellos) y enriquecerlo con temas culturales, como forma de motivación constante. Eso todo sin olvidar de seguir las pautas para Análisis de poemas, explicadas desde el inicio del período lectivo por la profesora de esta asignatura (1ª etapa), quien también dio una visión panorámica de la Historia de la Literatura Española.

Durante la 2ª Etapa de la impartición de la Clase de Literatura I, los alumnos de esta asignatura investigaron, organizaron y se responsabilizaron por la Clase práctica pública, como parte del Programa de esta asignatura. Esta actividad fue desarrollada durante el mes de octubre, en homenaje a la Fiesta de la Hispanidad y su tema fue "Adán García", poesía-canción de Rubén Blades, de Venezuela. Todos los alumnos realizaron con éxito sus participaciones individuales y colectivas con desarrollo total del tema, utilizando: historia, geografía, comentario del poema-canción, declamación, cuento, dramatización, baile típico, apertura y clausura, en el auditorio de la UECE, con la presencia de alumnos, profesores y otros invitados Fueron seleccionados los mejores trabajos y actuaciones, comentados por el equipo de profesores presentes.

Debemos resaltar la presencia de la Lengua, Literatura, Práctica de Enseñanza y Cultura en la presentación pública.

## 2.3 Procedimientos

Aunque las investigaciones hayan sido observadas durante dos semestres consecutivos y los sujetos de las investigaciones hayan sido solicitados en diferentes períodos, solamente en este semestre I de 2001 la experiencia fue mejor analizada y concluida. Las evaluaciones del gran grupo (total) fueron realizadas de esta forma: el de la Pele II (Clase Inaugural), el 12/09/2000) y el de la Literatura I, el 31/10/2000. En cuanto a las clases prácticas de la Pele II vienen ocurriendo desde 14/08/2000 y se concluirán el día 07/12/2000, y las de Literatura I comenzaron el 21/09/2000.

El poeta elegido para 2001 fue "José Martí, el poeta cubano", tema que logró mucho éxito.

## 2.4 Análisis de los datos

El análisis de los datos, con base a los procedimientos de los instrumentos de evaluación evidenció la veracidad de los hechos considerados en este experimento.

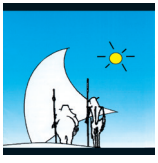
Considerando las cuestiones propuestas, los alumnos/profesores de Práctica de Enseñanza II lograron excelentes resultados en las tres etapas que tenían como objetivo, la creatividad, el conocimiento lingüístico-cultural y didáctico con aprovechamiento cultural, durante las clases prácticas.

Los alumnos de Literatura I desarrollaron muy bien la parte metodológica aunque sin mucha práctica, pero debido al interés demostrado, el aprovechamiento de los elementos culturales y las investigaciones en torno de la literatura fueron estupendos. Tuvieron acceso a la internet, entrevistaron a algunas personas de procedencia hispanoamericana, consultaron varias obras, solicitaron la orientación y el apoyo de la profesora para darles más seguridad. La Clase pública fue muy variada y las contribuciones culturales, enriquecedoras.

# Conclusión

Todos esos resultados han favorecido las hipótesis comentadas en este trabajo que, seguramente, serán puestas en práctica por todos aquellos que se interesan por el crecimiento y perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua española.

Elzenir Colares
*Presidenta de la APEECE / Universidade Estadual do Ceara*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 323-330. ISSN 1678-0981

# Puesta en escena: el español en 1ª Salón de Cambios Interculturales de la CELIN y sus consecuencias

Marina Machain Franco

El presente estudio trata de exponer sobre la participación considerable y no menos provechosa del español en el proyecto del 1ª Salón de Cambios Interculturales de la CELIN *(Central de Línguas*) de la *Universidade Federal de Uberlândia/MG,* evento que tuvo lugar en la referida escuela el 28 de noviembre de 2000 y que contó con la organización y participación de los equipos de profesores y alumnos de las distintas lenguas ofrecidas allí, personas éstas que se encargaron de llevar a cabo las actividades necesarias para que se alcanzara el objetivo de dicho proyecto.

Tal proyecto, propuesto y elaborado por la profesora de lengua francesa Sônia Regina Pereira Tosta, tenía como objetivo primero promover la unión de los estudiantes y profesionales de lenguas de la *Celin* (independiente del idioma y del nivel en que cada uno se encontraba), así como fomentar la divulgación y el intercambio de las diferentes culturas, considerando específicamente las lenguas ofrecidas en el centro, es decir, Alemán, español, francés e inglés, a través de la producción de los alumnos[1] y del cambio de objetos. Éste último era, a principio, uno de los objetivos principales del Salón, puesto que el hecho de cambiar algo consecuentemente llevaría los interesados a realizarlo, a un cambio también de informaciones y conocimientos culturales y proporcionaría diálogos en las lenguas ya mencionadas.

En este contexto, que seguramente planteaba mucho más que una simple réplica de la *Torre de Babel*, se veía algo que muy a menudo se discute cuando se trata del proceso

[1] Con textos, dibujos, recortes, comidas y bebidas típicas, presentaciones orales, etc.

enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero y que se refiere no más que a la integración de los elementos Lengua y Cultura.

Conocer una lengua extranjera no es solamente tener un dominio de su sistema lingüístico, esta habilidad va mucho más allá de sus gramáticas y léxicos[2]. Conocer un idioma es formar parte de una nueva cultura así como enseñarlo debería significar ser capaz de transmitirla.

Como ya dijo Bueso Fernández y Vázquez Fernández (1999) "poder comunicarse en una lengua significa ser competente en todos y cada uno de los aspectos de la comunicación" y por lo tanto, si consideramos la cultura, el eje que sostiene y en el que se basan los contactos, puesto que antes de existir una lengua hubo una cultura que la generó, dicho elemento (cultural) no podría estar fuera de esta concepción, sino que totalmente asociado al proceso de adquisición lingüística.

Según las palabras de Conde Morencia y Moncada (1997):

> (...) La lengua es un fenómeno cultural íntimamente ligado a la estructura social y a los sistemas de valores aceptados por los individuos o grupos que constituyen una comunidad (...) El lenguaje es herramienta de trabajo, medio de comunicación, expresión personal. Abarca desde lo más instrumental a lo más emocional de nuestra vida, de lo más simbólico a lo más subjetivo, del número a la poesía (...).

De esta manera, la enseñanza de lengua extranjera no debería establecer límites enmarcados dentro del puro sistema lingüístico, pues si así lo hace, podrá ser en balde la intención de lograr un efectivo conocimiento del idioma. La lengua, como producto socio-histórico y práctica social, se ve siempre rodeada de aspectos culturales y éstos, a su vez afectan directamente la estabilidad de los sistemas. Y es esta misma inestabilidad la que muchas veces genera el verdadero crecimiento y desarrollo de los estudiantes hacia la lengua meta. Verse inseridos en mundos atípicos, descubrir rasgos hasta entonces desconocidos en su propio mundo, perderse entre ideas y costumbres que no eran suyas, encontrar en las palabras y en el idioma de otros exactamente lo que quería decir, eso sí quizá se podría llamar de *inestabilidad cultural necesaria.*

Ya A. Cruz (1998) hace alusión a que todo profesor tiene conciencia de que la cultura de un país es tan importante en la enseñanza de una lengua extranjera como lo es la lengua en sí misma y que estos dos elementos no se puede disociar puesto que se trata de algo imposible el abordar el estudio de un idioma sin considerar la cultura del pueblo que lo habla.

Hay que dejar claro en este tema que la visión que se tiene del término "cultura", así como sus formas de tratarlo, no corresponden a una unanimidad en el círculo de autores que ya lo trataron y que se abre en un abanico de definiciones propias de cada uno , aunque la mayoría parte generalmente de dos conceptos básicos, es decir, la cultura dicha *formal* y la no *formal.*

Miquel y Sans (1992), citadas por Cruz (1998), se refieren respectivamente a estos dos términos como *cultura con mayúsculas*, que comprende la historia de un país, la

[2] Sin que se quite el valor de los referidos elementos.

literatura, el arte, y *cultura a secas*, que sería lo compartido y dado por sobreentendido por todos los miembros de una sociedad y agregan aún una tercera categoría que sería la «cultura con k», es decir , la que se refiere a la manera de comportarse de grupos sociales específicos en determinados ambientes y lo oral , lo público. Definen de forma general el término cultura como "una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que marcan cada una de nuestras actuaciones como miembros de una sociedad".

Moliner (1998) en su diccionario apunta, como definición del vocablo, entre otras "conjunto de los conocimientos, grado de desarrollo científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc., de un país o una época", "conjunto de la actividad espiritual de la humanidad, Civilización", (aunque señala la propuesta de distinción entre los dos términos), "conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etc.".

Estébanez Calderón (2000), que, entre otros distintos significados, atribuye a la cultura el de "desarrollo de las facultades espirituales del hombre y, en especial , del intelecto", añade, basado en el análisis de algunos semiólogos soviéticos, que la lengua ocuparía un lugar prioritario dentro de los sistemas o códigos conformadores de la cultura, al desempeñar, alternativamente la doble función de vehículo transmisor de esa cultura y de intérprete de los demás sistemas constituyentes de la misma y agregan aún que, gracias a estos sistemas y especialmente, a la lengua, la realidad del mundo resulta inteligible a los miembros de una determinada sociedad.

Al referirse al mismo tema, afirma Sánchez Lobato (1999) que la lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos y que la cultura, por lo tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos.

Aún compartiendo la relación Lengua/Cultura, Velarde (1991), citado por el anterior, considera que la lengua, concebida como institución, influye sobre las personas de manera semejante a las leyes y a las costumbres, que, tras haber nacido por razones histórico-culturales, influyen de forma innegable sobre la cultura.

En esto se puede decir que la reciprocidad existe y está clara puesto que la cultura influye sobre la expresión lingüística y la determina de cierta forma, es decir, si por un lado el lenguaje (que también es una forma de cultura) expresa, como instrumento comunicativo que es, las creencias, actitudes, ideas, los valores y significados que forman parte de una expresión no lingüística, por otro lo extralingüístico que recibe tal interferencia, reacciona por la misma vía.

En este contexto, en el límite (si lo hay) entre lo cultural (en su sentido amplio) y lo lingüístico se presentó lo que vino a llamarse "Salón de Cambios Interculturales" en la escuela de lenguas de la *Universidade Federal de Uberlândia.* Evento éste que proporcionó, para los que supieron comprenderlo y aprovecharlo, la oportunidad de "vivir la teoría de las clases". No todos están dispuestos a tamaño desafío.

Byram (1997), citado por Coronado González (1999), afirma que «una cosa es aprender sobre una serie de prácticas culturales y otra aprender *con* y *a través de* esas prácticas»,

es decir, "leer y oír sobre la cultura es muy distinto de vivirla, se trata de una cultura aprendida, no adquirida".[3]

También Bueso y Vázquez (1999) comparten esta idea[4] de que el componente cultural no debería nunca ser presentado como una mera exposición, sino que a partir de una integración con los demás componentes linguo-funcionales y que el conjunto de componentes debería ser explotado de forma global, o sea, trabajando las cuatro destrezas mediante la mayor variedad posible de actividades prácticas.

De esta forma intentó el Español presentarse en el referido evento. Las discusiones y propuestas de trabajo resultaron en una *performance* participativa y de carácter bastante práctico tanto por parte de los alumnos como de los profesores que se unieron para hablar literalmente, ese día, la misma lengua. En términos generales lo que primero se propuso fue un concurso para la invitación que sería enviada a algunas autoridades de la comunidad universitaria. Ya con relación al español, en primer lugar, se realizaron reuniones con el equipo de profesores para que se llegara a una puesta en común con relación a los temas a ser tratados, a la división de trabajos y a los materiales a ser usados, aunque cada uno en el desarrollo del proyecto manifestó un ritmo y disposición propios. Fueron así hechos algunos planteamientos y propuestas de algunas etapas que deberían ser cumplidas a lo largo del período de tiempo disponible hasta la fecha del evento.

Una cantidad mínima de dinero fue destinada a la compra de los materiales básicos para la ornamentación de cada puesto de exposición. Así, cada lengua solicitó el tipo de material[5] que deseaba utilizar dentro del límite disponible y respetando los colores que representarían el idioma en cada caso. Tales colores correspondían a los colores de las banderas de cada país.[6]

Establecidos los materiales básicos para la ornamentación, fueron discutidos entre los alumnos los temas a ser trabajados con cada grupo, esto obedecería a los intereses de cada uno, puesto que determinados alumnos ya habían hecho trabajos que podrían ser expuestos y otros tenían intereses en áreas específicas que podrían ser incentivados y aún había alumnos que habían vuelto de viajes para el extranjero y que tenían ganas de enseñar cosas y conocimientos adquiridos allí. Quizá para ellos esta fiesta sería la oportunidad de enseñar lo que tenían de simbólico de la cultura del idioma que estudiaban sin que pudieran parecer presumidos, lo que a veces puede pasar en clase, o aún sería el momento de mostrar lo que sabían sin la preocupación de que estarían siendo evaluados.

---

[3] Según S. Krashen (1981), citado por Santos Gargallo (1999), *adquisición* es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas, sin atención expresa a la forma; mientras que aprendizaje es un proceso que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.

[4] En este caso específico tratando del enfoque por tareas.

[5] En el caso del español se utilizaron, como material básico, globos, cintas de satén, papeles, espuma de poliestireno y palillos, en los colores amarillo y rojo.

[6] Hace falta resaltar que el *estándar* español no representaba solamente a España sino que todos y cualquier país de habla hispana, pero en cuestión de uso de colores sería imposible utilizar los que pudieran representar todos los países y por eso, evidentemente el que representaría en términos más generales sería España, donde nació el idioma.

Así que entre los diversos temas posibles e imaginables y las maneras de presentarlos fue establecido primeramente que los que se interesaban por música presentarían una canción con voz e instrumentos, puesto que los alumnos que sabían tocar flauta y guitarra se dispusieron a hacerlo. La canción elegida para la presentación fue "Hablemos el mismo idioma" de Gloria Estefan y Emilio Estefan, que simplemente sentó como un guante con relación al tema aunque para que se llevara a cabo la tarea de cantarla e interpretarla bien fue necesario mucho entrenamiento, esfuerzo y paciencia tanto por parte de los profesores como de los alumnos participantes.

Los alumnos interesados en gastronomía, se dispusieron a poner en práctica las recetas[7] ya conocidas y discutidas en clase y se encargaron también de entregar una copia a todos los que las probasen, además de poder cambiarlas con las recetas de los otros idiomas.

Otros estudiantes quedaron responsables por las mesas de objetos en exposición que tenían sus respectivos nombres señalados para la comprensión del público en general. Estos objetos eran cosas[8] bastante sencillas llevadas por alumnos o profesores.

Una parte de alumnos era responsable aún por la exposición de los trabajos hechos en clase, de pesquisa individual o en grupo y que se presentaban en forma de carteles informativos, curiosidades, citas, poemas, estudios monográficos de temas variados, artes plásticas, etc.

Todos estos temas se trabajaron dentro de una programación de etapas que pasaba primeramente por un estudio teórico, es decir, a partir de una discusión en clase y de una pesquisa bibliográfica, luego por la organización de los materiales (en grupos o individualmente), seguida por la ejecución mismo del trabajo, una parte hecha en clase (fichas informativas, carteles, identificaciones de los alumnos, etc.), otra parte en casa (preparación de las comidas, investigaciones teóricas sobre países y curiosidades, etc.) y finalmente por los ensayos de la canción.

La organización del espacio y la ornamentación de los puestos de exposición de cada lengua pudo ser hecha solamente el día de la fiesta pues se trataba de un lugar que pertenecía también a otros sectores de la Universidad. La previsión era de que este sitio sería suficiente para recibir todos los participantes sin problemas, pero durante el evento se llegó a la conclusión de que hacía falta un espacio más grande tanto para las exposiciones como para que se pudiera desplazar con tranquilidad, pues la participación de la comunidad estudiantil resultó masiva.

El día del evento, alumnos y profesores se unieron para organizar los espacios y poner cada cosa en su debido lugar antes de la apertura. Algunos estudiantes (con identificaciones) se encargaron de recibir los visitantes, y los otros, como ya señalado anteriormente, tuvieron sus tareas especificadas de acuerdo con los trabajos que habían hecho. Fue establecido que todos los del Español llevarían pantalones y camisetas blancas con un pañue-

---

[7] Entre ellas se destacaban el gazpacho, el arroz con melocotón, la sangría, la tortilla de patatas, los tostones, la leche frita, entre otras.

[8] Muñecas de México, castañuelas, soporte para vino de Galicia, bota de Pamplona, mantones, postales, libros, cajita de música de granada, estatua del Quijote y Sancho Panza, etc.

lo rojo en el cuello, traje típico de la fiesta de San Fermín en Pamplona, discutida anteriormente en clase. Los que quisieran podrían aún ponerse trajes típicos de cualquier país de habla hispana.

Cada idioma tenía tiempo suficiente para solamente dos presentaciones, así que el Español pudo enseñar un baile (presentado por un grupo invitado) y la canción de los alumnos y profesores. Esta última fue presentada en último lugar y fue sin duda la parte más esperada por los estudiantes de Español, debido quizá al esfuerzo tremendo que dedicaron a los entrenamientos.

La Banda Municipal fue invitada para que çtocara el himno de cada país y a lo largo de la fiesta , entre una presentación y otra, se encargó de tocar también grandes temas de la música de cada uno de los idiomas.

Al final del Salón lo que se veía era una verdadera integración de los participantes que, con su considerable cuota de entusiasmo pudo generar un encuentro impar que fue tema de muchas y muchas clases posteriores. Fotos, vídeo, noticias en la tele, todo era motivo para que se volviera a comentar el evento. El objetivo de cambiar objetos típicos que, a principio era la verdadera propuesta del Salón dio lugar a un cambio mucho más significativo y mucho menos efémero que lo material. El sentirse parte de algo, integrante de un grupo, conocedor de un tema, seguro de una verdad le hace reconocerse al alumno como ciudadano crítico de su propia cultura y de la de los demás. La inquietud es lo que mueve el mundo y cuanto más se conoce lo desconocido, lo diferente, lo extranjero, lo distante, lo dudoso, más se conoce a si propio y más se intenta modificar, crecer, mejorar y luchar. Aquello que genera la apatía no favorece, lo que tranquiliza, quita la fuerza, lo que no trae novedad no suele atraer la atención. La cultura en este contexto, sea ella con mayúscula, con minúscula o "sin letras" proporciona esta inquietud pues trae lo que de más verdadero existe en un idioma, es decir, su perfil, su cara, su sentimiento, sea él frío, seco o dulce, caliente. De esta forma, el alma de la lengua se refleja en la pintura, en la poesía, en la música, en el cine, en la comida, en la jerga, hasta en el insulto.

Sin embargo, es evidente que vivir una cultura no es algo tan sencillo como preparar un sólo día de fiesta con lo que hay de mejor y más bonito de un pueblo, con lo estándar, los prototipos, los rasgos más comunes divulgados en la prensa y en los manuales, con los libros, revistas y periódicos cerrados sobre una mesa. En efecto, vivir una cultura es más que esto. Allí, no son los episodios que llevaron Cervantes a la cárcel que vemos, sino las maravillas del Quijote, no es la destrucción de una ciudad que sentimos, sino la belleza del Guernica, no la muerte de un poeta, sino el disfrute de su poesía, no la enfermedad que mata, sino lienzos de Frida, no el exilio, sino la belleza de otras tierras y la nostalgia de la suya reflejadas en un folio extranjero.

De hecho, nada se acerca a lo que es estar en otro sitio, formar parte por un momento de una nación, dividir el mismo espacio físico en que pisaron los que están en los libros, entender la oscuridad que antecede las creaciones, las luchas que dividen las tierras, el trabajo que resulta en grandes vinos, los sufrimientos que paren los tangos. Eso es cierto.

Pero, ¿por qué no crear mientras la realidad no se acerca?¿Esperar a que un día vaya aquel chico al extranjero para probar un trozo de tortilla? Déjelo hacerla, mal hecha, pero hecha, "adquirida", no comprada, jamás olvidada. Toda experiencia práctica puede contribuir para la *competencia cultural*[9] del alumno y prepararlo para vivir lo real cuando esto se lo plantee.

Es verdaderamente posible viajar por el mundo, ser un cosmopolita[10] sin moverse cuando la curiosidad le guía, cuando la duda le persigue, cuando hay sangre en las venas y cuando no puedes en efecto, salir de su espacio, pues nada puede impedir que uno viva, conozca y sepa por sus propios medios, dentro de sus límites y a costa de sus propios méritos y ganas de saber lo que muchos no consiguen con todos sus dotes, oportunidades y poca (C)cultura.

Ésta es la que prevalece y la única que permanece cuando lo demás ha sido olvidado.[11]

---

[9] Según Miquel (1999), *competencia cultural* para referirse a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura.

[10] Schuwartz (19830 afirma que el término *cosmopolita* empieza a ser usado en el siglo XVI ya con el sentido de ciudadano universal, con énfasis en relación al extranjero y aparece por primera vez en 1560, usado por un francés para autodeterminarse. En el siglo XIX el cosmopolita es visto como lo es hasta hoy, es decir, como aque que por su multinacionalidad es capaz de hablar varias lenguas y trasladarse de un país a otro sin grandes dificultades, lo que no impide que autores de grande cultura universal y verdaderos cosmopolitas nunca hayan salido de sus lugares de origen.

[11] Frase basada en la cita de Émile Henriot que dice *"La cultura es aquello que permanece en un hombre cuando lo ha olvidado todo",* en: *Diccionario Espasa Citas* de Luis Señor (Madrid, Espasa, 1997).

## Bibliografía

Cruz, M, 1998, "La enseñanza de la cultura a través de los manuales", en *Frecuencia. Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, Madrid, Edinumen, noviembre, pp. 53-56.

Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R., 1999, "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas", en *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, febrero, pp. 63-92.

Conde Morencia, G. y Moncada, A., 1997, "Lenguaje e identidad cultural", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 12, Madrid, ELR Ediciones, enero-febrero, pp. 7-11.

Coronado González, M. L., 1999, "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades", en: *Carabela*, 45*,* Madrid, SGEL, febrero, pp. 93-106.

Estebánez Calderón, D., 2000, *Breve diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza.

González, M., 1994, *A saga do anti-herói*, São Paulo, Embajada de España, Consejería de Educación, Nova Alexandria.

Miquel, L., 1999, "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en: *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, febrero, pp. 27-46.

Moliner, M., 1998, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Sánchez Lobato, J., 1999, "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, febrero, pp. 5-26.

Santos Gargallo, I., 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid, Arco/libros.

Schwartz, J., 1983, *Vanguarda e Cosmopolitismo na década de 20. Oliveiro Girondo e Oswald de Andrade*, São Paulo, Perspectiva.

Marina Machain Franco
*Universidade Federal de Uberlândia*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 331-340. ISSN 1678-0981

# Sugerencias de actividades complementarias para las clases de español a mayores de 55 años

Prosolina Alves Marra

En la enseñanza de la lengua extranjera se potencian todas las destrezas. A través del aprendizaje de la gramática (fonética, morfosintaxis y semántica) se cunden los elementos estrictamente verbales de la comunicación. En los elementos fácticos, o sea, basados en los acontecimientos; en los diversos registros de lenguaje coloquial y formal establecidos entre niños, jóvenes y adultos; entre intelectuales y personas de las diversas capas sociales, se encuentran entremezclados los aspectos culturales de la lengua que se estudia. De todos esos elementos y de lo que le pueda influir en el aprendiente, como los diversos medios de comunicación, resulta el aprendizaje del alumnado, y, a partir del instante en que tenga oportunidad y estímulo, empieza a poner en marcha sus conocimientos, desarrollando todavía más las cuatro destrezas de comprender, hablar leer y escribir.

Las actividades complementarias, llevadas a las clases por el profesor, tienen como objetivo principal promover en los alumnos un clima de autoconfianza, estímulo a la creación y distensión en el momento de concretar la comunicación. La asimilación de estas formas comportamentales servirá para impulsar a los alumnos a la construcción de actitudes deshinibidoras que aportarán al profesor un elemento más de evaluación, en lo que se refiere a los mecanismos lingüísticos empleados por los estudiantes.

Los enfoques preparados por el profesor incitarán a los alumnos a diversas modalidades de tareas prácticas orales y escritas en las que estarán utilizando diversos elementos gramaticales y léxicos, correspondientes a su nivel de conocimientos, y, dependiendo del tema, el profesor podrá promover la ampliación del vocabulario a través de actividades preparatorias de precalentamiento y fijación.

Las actividades constarán de diálogos fundamentados a partir de textos periodísticos, literarios escritos, televisados, grabados en cintas cassettes y vídeo, fragmentos de películas del mundo hispánico y otros.

El profesor incentivará a los alumnos a realizar trabajos de elaboración de textos para lectura dramática, dramatización, escenificación de acontecimientos de la vida real, a través de la creación de "skechts" o adaptaciones de textos existentes. Los trabajos deberán ser presentados en forma de monólogos, diálogos en parejas y pequeños equipos.

Finalizada la presentación de cada tarea propuesta, los alumnos escucharán un comentario por parte del profesor, que resaltará los puntos positivos, y, en cuanto a los aspectos negativos, los fallos lingüísticos presentados, éstos serán tratados al final de todas las presentaciones y entre todos. Siempre que posible, el profesor debe permitir la participación de los estudiantes a la hora de dilucidar dudas y eliminar fallos.

## Algunas estrategias para poner en marcha las actividades

Como profesores conocemos diversos procedimientos que podemos emplear durante el cambio de actividades o siempre que percibimos señales de cansancio por parte de los alumnos.

Hay actividades que son más fáciles y rápidas y están pensadas para alumnos del nivel básico, lo que no significa que no se las pueda adaptar tornándolas más dif'íciles, a través de la introducción de nuevos elementos, favoreciendo así su utilización en un nivel más avanzado. El profesor las elegirá y las adaptará según sus necesidades.

*1. Omisión de letras* (Pueden ser realizados en equipos o individualmente.)

a) Escritura de *mensajes y avisos* "sin" la utilización de la letra "*a*":.
Ejemplo: Me voy en coche, Pepe en bici y José en moto.

b) Enumeración de *nombres de frutas* donde no hay la letra "*l*".
Ejemplo: Banana, fresa, guayaba, aguacate, cereza, naranja, sandía...

*c) Componentes de un grupo social* donde no hay la letra "*e*".
Ejemplo - la familia: Hijo, sobrino, tío, primo, madrina, padrino...

*d) Útiles escolares* que no tengan la letra "r".
Ejemplo: Sacapuntas, goma, lápiz, mochila, estuche, compás...

El profesor podrá establecer un sinfín de ejercicios de omisión de letras y seguir trabajando de acuerdo al vocabulario del aprendiente.

Durante la presentación de los alumnos, el profesor podrá hacer un listado en la pizarra con las palabras más interesantes, de acuerdo a los campos fonético, ortográfico y semántico para un posterior trabajo de lectura, elaboración de frases, trabalenguas, pequeños párrafos, historietas, etc, con la lectura de la actividad a los demás, antes de su cierre.

*2- La canción*

La canción es una producción artística, un referente cultural, un documento vivo con múltiples niveles de lenguaje. Es un documento auténtico disponible y que presenta algunas facetas de su pueblo de origen.

Es una forma auténtica de interpretación de poemas. Su utilización en clase tiene como objetivo producir un efecto positivo en el oyente a través del medio lingüístico musical.

## *Explotación didáctica de la canción*

El oyente debe sentirse seducido por la canción; con eso se producirá la motivación que será impulsada por la fama del cantante, de la música y la publicidad discográfica.

*Desarrollo:*

a) Despertar la curiosidad del alumno a través de una primera audición. El profesor es el provocador del deseo de saber, él incentiva y produce estímulos.
b) Elaborar una secuencia de actos didácticos que esté direccionada a la adquisición del conocimiento. Aprovechar programas de radio, televisión y nuevos lanzamientos discográficos para introducir la canción en el momento oportuno.
c) Con el objetivo de llevar al alumno a interesarse por un tipo de canción o cantante, el profesor podrá ponerla el primer día como música de fondo de sus clases.
d) El otro día les propone a los alumnos escuchar la música al comienzo o al final de clase. Mientras los estudiantes escuchan la música en diversos momentos, van intentando descifrar sus versos.
e) Como sugerencia para obtener de la música un aprendizaje de fonética, es interesante, en caso de que exista, que los aprendientes la escuchen cantada por un brasileño y por un nativo, y, a través de comparaciones de algunos de sus versos, se den cuenta de algunos fallos y de cómo proceder para una pronunciación más adecuada.
f) La canción se prestará también como recreación: canto y recitación de un poema, discusión sobre un tema, comprensión auditiva oral o escrita. Si el profesor plantea incentivar el espíritu crítico del oyente, puede solicitar opiniones sobre el tema, el timbre de voz del cantante, la clareza con que pronuncia las palabras, la orquestación, los instrumentos musicales utilizados, los mensajes involucrados en ella.
g) Las canciones que más despiertan el interés de los estudiantes son las que se encuentran muy de moda en las top más escuchadas, en temas de telenovelas, o como bandas sonoras de películas.
h) Para la utilización de una canción como comprensión auditiva, el profesor debe tener en cuenta la comprensión global, o sea, el alumno utilizará algunas expresiones de la canción, pero no se le solicitará una simple

transcripción de versos. Esto resultaría innecesario, puesto que lo que planteamos es una comprensión general y no una memorización sistemática de elementos.

Otras maneras de trabajar una canción

- Antes de la primera audición, el profesor selecciona algunas palabras de la misma, las distribuye entre los alumnos. Cada alumno se encarga de explicar la suya en español, para que los demás la identifiquen. Terminada esa etapa, un máximo de 5 palabras, el profesor pone en marcha la canción. Mientras la oyen por primera vez, todos se manifiestan cuando escuchan las palabras elegidas por el profesor, repitiéndolas. Terminada esta actividad, el profesor distribuye la letra, los estudiantes la leen y discuten algunos aspectos, como el tema central, hacen el resumen del mensaje, observan a quién va dirigida, en qué persona del discurso se encuentra, etc. El profesor podrá hacer el destaque de un aspecto gramatical estudiado, tal como pretérito imperfecto de indicativo o de subjuntivo, colocación de pronombre complemento localizado en un verso, y tras incentivar la participación de los alumnos para identificación y pequeño ejercicio oral, solicitará la lectura del poema de la música y luego que la canten entre todos.

- El profesor separará la canción por versos y los distribuirá entre los participantes. Luego pondrá la canción. Mientras escucha el verso que le toca, el alumno se alza, se posiciona delante del aula formando así la estrofa que será leída por todos. La actividad prosigue. Otro equipo se posiciona hasta que toda la canción esté completa. En el caso de que haya palabras difíciles y que los alumnos tengan interés en saber su significado, el profesor les pide que las expliquen o que consulten rápidamente el diccionario y elijan la opción adecuada al contexto en que la palabra se encuentra.

- Al final de esta etapa de la actividad, los alumnos compondrán un pequeño párrafo utilizando 4 palabras de la canción y si posible rimándolas.

- Dictado musical

  El profesor selecciona una canción. Elimina de ella un máximo de 10 palabras o algunos versos, 3 en la totalidad. Luego la distribuye en hoja de papel, con la omisión de lo que quiere dejar vacío. Enseguida pone la canción en marcha 2 veces seguidas. A continuación averigua quiénes lograron rellenar los elementos que faltaban y qué tipo de dificultad encontraron.

### *3. Trabajando en clase con el texto literario o no literario*

Comentar un texto de manera global es leerlo interpretando y descubriendo lo que el autor quiere comunicarnos, esto corresponde a la determinación del *contenido*, y analizar los recursos lingüísticos y literarios utilizados por el autor, corresponde a la *forma.*

Para que alguien estudie el texto en su totalidad, es fundamental que haga un análisis contextual a través de la especificación de las características extraliterarias que forman parte de la obra: aspectos históricos, sociales, filosóficos... que dan al autor y al texto unas peculiaridades específicas. Es importante el desarrollo de la capacidad crítica del alumno, no sólo al leer textos literarios. Estos procedimientos van a determinar en el aprendiente, no sólo la visión del mundo que le rodea, sino, también, le aportarán informaciones sobre aspectos literarios.

Los textos literarios tienen por base la intencionalidad estética, producto de la imaginación del autor. Forman parte de este bloque la poesía, el teatro, la novela, el cuento.

Los textos no literarios tienen por eje la información. Son productos del estudio, de la observación. Son los textos históricos, científicos, filosóficos, jurídicos, los ensayos; los periodísticos: crónica, comentario, reportaje, información. La diferencia que hay entre los dos tipos es su intencionalidad estética, artística o informativa.

En líneas generales, para el análisis de un texto, es necesario un enfrentamiento crítico con el mismo. Para eso, son necesarias las siguientes pautas:

- Lectura detenida y atenta del texto. Descifración del mensaje. Idea general y rastreamiento de los aspectos fundamentales que apoyarán los comentarios.

- Localización: autor, obra, época, género a que pertenece, pero de forma sintética.

- Plano del contenido - connotaciones. Las palabras expresan sentimientos, transmiten ideas, describen elementos.
    a) argumento - el asunto.
    b) concreción del tema principal - núcleo del significado del texto.
    c) concreción de los subtemas - ideas secundarias.
    d) estructura interna del texto - la forma en la que aparece dispuesta la escritura.

- Plano de la forma - recursos literarios utilizados por el autor.
    a) Estructura externa - apariencia formal del texto: párrafos, capítulos, actos, estrofas. Textos en prosa o en verso.
    b) Análisis formal de los niveles fónico, semántico, morfológico, sintáctico. Aliteración, campos semánticos, metáfora, metonimia, comparación (símil), antítesis. Abundancia de adjetivos, utilización de muchos verbos, recursos estéticos como apócope, juegos de palabras, calambur (Oro parece, plata no es = Es plátano). Polisíndeton = oraciones largas

unidas por conjunciones. En general da un ritmo lento al texto. Asíndeton = frases cortadas mediante comas y puntos que dotan el texto de un ritmo más rápido.

- Relación contextual - Asociación a otras facetas de la cultura: historia, arte, filosofía... Lo que ha influido al autor en el momento de escribir su obra y cuál es su aportación personal.

- Conclusión en la que se establece la opinión crítica. Impresión que nos causó la lectura en lo que se refiere al contenido y a la forma y siempre basándose en el texto.

El profesor elegirá los aspectos que desea que sean observados y trabajados por sus alumnos. Para algunas de las sugerencias descritas hace falta un conocimiento inicial de Teoría Literaria.

*4. Distintas formas de presentar el* "dictado"

*a) Diciéndolo bien*

El profesor elige un fragmento de texto, un chiste, una pequeña historia. Lo separa por frases. Distribuye las frases entre algunos alumnos que se reúnen en un equipo. Éstos leen las frases, ordenándolas en una secuencia lógica, y, remontando así la historia. Enseguida cada alumno dicta a los demás su frase. Un alumno las escribe en el pizarrón mientras los demás lo hacen en el cuaderno. Terminada esta etapa, profesor y alumnos corrigen el dictado en lo que dice respecto a la ortografía y a la composición del texto.

*Una muestra de texto narrativo*

Un día domingo, Nina y su hermano Miguel se levantaron temprano para ir a jugar al parque, pero ¡qué sorpresa, caramba!, ese día amaneció lloviendo en toda la ciudad.

—¡Qué aburrido! —protestaron. Y se quedaron detrás de las ventanas, mirando llover. Por el borde de las veredas corrían arroyitos que la gente saltaba para no mojarse.

—¿Y si hacemos barcos de papel? —propuso Nina.

—Buena idea —contestó Miguel.

Y dicho y hecho, con papeles y tijeras se sentaron en el suelo para hacer los barquitos hasta que se acabara la lluvia. ¡Chis, chas! ¡Tras, tris!, hicieron cuatro barcos... siete... una flota entera, y por fin el sol se decidió a salir.

—¡Listo! —exclamaron los chicos—. Ahora los haremos navegar en el borde de la vereda.

Pero cuando las embarcaciones estuvieron en el agua, ¡zas!, comenzó un nuevo chaparrón.

Zapata, Sara, 1995, *Cuentos de pan y manteca.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

b) *Dictado a la sombra*

Los estudiantes forman parejas. Uno se queda de espaldas al otro y también al profesor. El que ve al profesor sólo escucha el dictado. El que se encuentra de espaldas, escribe. Finalizada la escritura, el que sólo escuchó corrige el dictado de la pareja. Luego, el profesor escribe el dictado en el pizarrón para el cotejo final.

c) Palabras en un escenario

Los estudiantes cogen una hoja y dibujan un sitio donde se sentían felices cuando eran niños, utilizando todo el papel. Cuanto más malo el dibujo, mejor para el desarrollo de la actividad. El profesor dicta las palabras y cada alumno debe elegir un lugar en el dibujo para escribirlas.

Las palabras son: cómodo - cálido - aislado - blando -brillante - viejo - escondido - resbaladizo - mojado - lejos - a solas - relajado - fangoso - acogedor - abierto - bajo - temprano - peligroso - prohibido - oloroso - callado - nuevo - sueño.

Luego, en pequeños grupos y con la utilización de las palabras escritas, los alumnos describen el paisaje que han dibujado.

*5. Adivinanzas*

La adivinanza es una frase, generalmente en verso, que se propone como acertijo para adivinar la respuesta, un enigma que se propone como entretenimiento.

Para la primera etapa de desarrollo de esta actividad, el profesor ofrecerá a algunos alumnos las adivinanzas sin las respuestas. Estos las leerán silenciosamente y luego las presentarán leyéndoselas a los demás. Éstos tendrán la oportunidad de tres respuestas. En el caso de que no haya acierto y que el lector descubra la respuesta, comenzará a describir el elemento, objeto o persona a través de los colores, olores, utilidades, tamaños, lugares donde existen. Si el lector de la adivinanza no ha descubierto la respuesta, el profesor se la pasará para que él la conozca y la describa a los demás.

Otra manera de llegar a la respuesta de la adivinanza es a través de las más diversas preguntas. El encuestado va contestándolas hasta que alguien descubra de qué se trata. Dependiendo del objetivo que tenga el profesor, las preguntas podrán empezar por las letras del alfabeto.

¿Tiene la l? ¿y la o? ¿Termina con una consonante o con una vocal? ¿Su última letra es la d? ¿Tiene la c? ¿ Y la h?

Pequeña muestra de adivinanzas

a) En el agua nací
En las bolsas me mantienen

Y siempre en la cocina
Las cocineras me tienen. (El arroz/ La sal)

b) Muy lindo por delante
Muy feo por detrás
Me transformo a cada instante
Pues imito a los demás. (El espejo)

c) Es pez y tiene tetas,
Dama y tiene aletas
No es pescado, ni mujer.
¿Qué cosa es? (La sirena)

d) Por un camino estrechito,
Va caminando un bicho
Cuyo nombre ya te he dicho. (La vaca).

e) Llenan la cajita
Los veinte soldados,
Rectos y firmes
Con sus gorros colorados. (Los fósforos/ las cerillas).

f) De a tres, los alumnos inventan adivinanzas o pasan al español aquellas que conocen en portugués. Para esta actividad hace falta un diccionario y la ayuda del profesor. Terminada la elaboración, cada equipo presenta sus adivinanzas a los demás para que las adivinen.

*6. Los juegos*

El juego es una actividad que se realiza para divertirse, pasar el tiempo, recrearse, generalmente sujeto a algunas reglas.

Los juegos pueden convertirse en actividades didácticas, y, los alumnos sin enterarse de ello, estarán siendo evaluados. Utilizando los juegos el profesor podrá medir el desem-

peño de sus estudiantes en lo que se relaciona a la creatividad, participación, comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y escrita y aún atiende a la diversidad. El juego lingüístico es un instrumento didáctico, un medio privilegiado para el desarrollo de la comunicación, de la expresión oral y escrita. El estudiante activa una serie de conocimientos previos que posee sobre los contenidos y eso facilita el aprendizaje.

Al elegir un juego el profesor tendrá en cuenta las características del grupo (edad, nivel...); los medios materiales disponibles; el eje temático que quiere desarrollar o evaluar. Mientras juega el alumno utiliza la lengua con deshinibición y eso le permite poner en práctica el bagaje de conocimientos que tiene almacenado en el cerebro, a la vez que desarrolla la subjetividad y la construcción del conocimiento.

Durante la actividad, el profesor sólo intervendrá en el juego si es solicitado. En el caso de que observe que va a llevar a la inducción de la respuesta, busca otra estrategia.

Acabada la actividad el profesor habrá detectado el grado de adquisición de los estudiantes, hará observaciones pertinentes para el nivel de lengua en cuestión, en lo que dice respecto al uso de la lengua, o sea, a la corrección gramatical, léxica y fonética. Los errores cometidos por los estudiantes son fuente de información y punto de partida para que los profesores organicen actividades lúdicas y ejercicios sistemáticos.

A través del juego el alumno presta más atención en sus aciertos y errores, percibe con más claridad las habilidades de los compañeros y se siente más motivado a practicar los aspectos lingüísticos que surgen durante el desarrollo de la actividad. Además el juego sirve como formador de actitudes: escuchar, respetar los turnos, valorar la reflexión, interesarse por nuevos conocimientos, aparte de propiciar la deshinibición.

## Bibliografía

Badía, Dolors y Vila, Montserrat, 1993, *Juegos de expresión oral y escrita,* Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagògics, 1993.

Costa, Ana Lúcia Esteves dos Santos, 2001, *Dictados,* Workshop presentado en 2001, durante el encuentro con los profesores del CENEX/FALE/UFMG.

—— y Marra, Prosolina Alves, 1997, ¡*Vamos a jugar!* 175 juegos para la clase de español, Barcelona: Difusión.

Cruz Martínez, Juan y Díez Pacheco, Belén, 1987, *Metodología para el comentario de textos*, Madrid: Ediciones y Distribuciones Alba S.A.

Fernández Ollero, José Ignacio, 1992, *Explotación didáctica de la canción,* Madrid: Revista de la Escuela de Idiomas, nº VIII.

Tapia Rodríguez, Javier, 1989, *Adivinanzas. Selección y presentación*, Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Prosolina Alves Marra
*Universidade Federal de Minas Gerais*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 331-359. ISSN 1678-0981

# Traducción o (re)creación

José Antonio Pérez

Abordé el tema de la traducción porque percibí que tanto en Brasil como en España (y creo que en todos los países de lenguas oficiales portuguesa o española, en general) encontramos cierto descuido cuando se trata de sistematizar estudios centrados en el hecho de traducir ambas lenguas entre sí. Las facultades de traducción empiezan a tomar importancia y autonomía dentro de los estudios lingüísticos o filológicos, pero casi siempre es en relación a otras lenguas (en especial y aplastantemente, inglés). Existen unas lagunas evidentes de bibliografía tanto en lengua portuguesa como española, aunque últimamente nos hemos de felicitar por un mayor incremento de profesionales y obras de estudio.

Considero importantísima la labor del "Centro Virtual Cervantes" del Instituto Cervantes, pues ofrece unos materiales excepcionales. Permite, por ejemplo, a los mejores especialistas una colaboración diaria a través de una revista virtual llamada *El trujamán*. También supone todo un acierto el llamado *Atril del traductor*, que contempla el portugués y, al proponer una serie de frases para ser traducidas al español, fuerza al alumno a un esfuerzo de contextualización y traducción que es recompensado con un análisis riguroso y una evaluación "objetiva" que no se intimidada por contentar al aprendiz. Un punto culminante será el *Taller de traducción virtual* que para portugués se nos asegura que en breve se implantará. Se creó también el *Foro de debates para estudiantes de traducción* (FET), donde hay abiertos los siguientes debates: *¿Enseñar a traducir o aprender a traducir?*, *La soledad del traductor*, *La traducción jurídica y jurada*, *La localización del software*, *Usted, tú, vos... Y ustedes diréis*, *Los exámenes y las calificaciones en traducción* y *Foro abierto*.

Ha sido precisamente a través de la reflexión de estos materiales y recursos, y gracias al repaso de otra bibliografía que acabé por considerar que mi modesta experiencia como traductor del portugués al castellano podría ser útil dentro de un congreso de profesores de español.

Quiero dejar claro que por razones de tiempo, me he visto obligado a centrarme en la llamada traducción literaria y que casi siempre la lengua meta será la española y no a la inversa.

Empecé leyendo en portugués lo específico y original que se ha publicado en Brasil sobre el tema de traducción. Mi gran descubrimiento y sorpresa fue la figura de Paulo Rónai. A través de la lecturas de dos de su sugerentes libros (Rónai, 1981 y 1987), llegué a un anexo final del último libro, *José, o poliglota*, donde aparecía el famoso poema de Carlos Drummond de Andrade *E agora José?* Traducido al francés, alemán e inglés. Casi una provocación me impulsó a traducir al español el poema y el resultado lo presento en comparación.

| Original em português | Espanhol |
|---|---|
| E agora, José? | ¿Y ahora, José? |
| A festa acabou, | La fiesta acabó, |
| a luz apagou, | la luz se apagó, |
| o povo sumiu, | el pueblo se fue, |
| a noite esfriou, | la noche arreció, |
| e agora, José | ¿y ahora, José, |
| e agora, você? | y ahora, tú, qué? |
| Você que é sem nome, | ¿Tú, que estás sin nombre, |
| que zomba dos outros, | que te burlas de otros, |
| você que faz versos, | tú, que rimas versos, |
| que ama, protesta? | que amas y protestas?, |
| e agora, José? | ¿y ahora, José? |
| | |
| Está sem mulher, | Estás sin mujer, |
| está sem carinho, | estás sin cariño, |
| está sem discurso, | estás sin discurso, |
| já não pode beber, | no puedes beber, |
| já não pode fumar, | no puedes fumar, |
| cuspir já não pode, | escupir no puedes, |
| a noite esfriou, | la noche arreció, |
| o dia não veio, | el día no vino, |
| o bonde não veio, | no vino el tranvía, |
| o riso não veio, | la risa no vino, |
| não veio a utopia | ni aún la utopía |
| e tudo acabou | y todo acabó |
| e tudo fugiu | y todo se fue |
| e tudo mofou, | y moho crió, |
| e agora, José? | ¿y ahora, José? |
| | |
| E agora, José? | ¿Y ahora, José? |
| Sua doce palavra, | Tu dulce palabra, |
| seu instante de febre, | tu instante de fiebre, |
| sua gula e jejum, | tu gula y ayuno, |
| sua biblioteca, | tu cuarto de libros, |
| sua lavra de ouro, | tu mina de oro, |
| seu terno de vidro, | tu traje de vidrio, |
| sua incoerência, | tu incoherencïa, |
| seu ódio — e agora? | tu odïo —¿y ahora? |

| Francês | Alemão | Inglês |
|---|---|---|
| Et maintenant, José?<br>Finie la fête,<br>éteinte la lumière,<br>disparu le peuple,<br>plus fraîche la nuit,<br>et maintenant, José?<br>et maintenant, toi?<br>toi qui es sans nom,<br>qui te moques des autres,<br>toi qui fais des vers,<br>qui aimes, protestes?<br>et maintenant, José? | Und nun, José?<br>Das Fest ist aus,<br>das Licht erlosch,<br>das Volk its fort,<br>die Nacht ist kalt,<br>und nun, José?<br>Und nun, mein Freund?<br>Du Namenloser,<br>der andere verlacht,<br>der Verse macht,<br>der liebt, protestiert?<br>Und nun, José? | And now, José?<br>the party done,<br>the light gone out,<br>the guest gone home,<br>the night grown cold,<br>and now, José?<br>and now, you over there?<br>you the nameless,<br>mocking the rest,<br>composing verses,<br>loving, protesting?<br>and now, José? |
| Sans femme,<br>sans mots,<br>sans affection,<br>à présent impossible de boire,<br>à présent impossible de fumer,<br>et de cracher aussi,<br>la nuit a fraîchi,<br>le jour n'est pas venu,<br>le tram n'est pas venu,<br>le rire n'est pas venu,<br>pas plus que l'utopie<br>et tout est fini<br>et tout a fui<br>et tout a moisi,<br>et maintenant, José? | Du bist ohne Frau,<br>du bist ohne Waerme<br>und ohne Gespraech,<br>du kannst nicht mehr trinken,<br>du kannst nicht mehr rauchen,<br>auch nicht mehr spucken,<br>die Nacht wurde kalt,<br>die Tag blieb aus,<br>die Tram blieb aus,<br>das Lachen blieb aus,<br>das Wunschland auch,<br>und alles ist aus<br>und alles geflohen<br>und alles verschimmelt,<br>und nun, José? | You have no woman,<br>you have no speeches,<br>you have no loving,<br>you cannot drink,<br>you cannot smoke,<br>spit you cannot,<br>the night grown cold,<br>the day not come,<br>the streetcar not come,<br>the laughter not come,<br>nor has utopia come,<br>and all is done<br>and all is gone<br>and all is mold,<br>and now, José? |
| Et maintenant, José?<br>Ta douce parole,<br>ta goinfrerie et ton jeûne,<br>ta minute de fièvre,<br>ta bibliothèque,<br>ta mine d'or,<br>ton costume de verre,<br>ton incohérence,<br>ta haine — et maintenant? | Und nun, José?<br>Dein süsses Wort,<br>deine Gier und dein Fasten,<br>deine fiebrige Stunde,<br>deine Bibliothek,<br>dein Schürfen nach Gold,<br>dein Anzug aus Glas,<br>dein Wiederspruchsgeist,<br>dein Hass — und nun? | And now, José?<br>Your dulcet words,<br>your moment of fever,<br>your greed and fasting,<br>your roomful of books,<br>your gold-mine lands,<br>your suit of glass,<br>your incoherence,<br>your hate — and now? |

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia
sem parede nua
para encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope
você marcha, José!
José, para onde?

Con la llave en mano
la puerta abrirías,
mas no existe puerta;
tumba el mar sería,
mas se secó el mar;
a Minas irías,
Minas no hay más.
José, ¿y qué ahora?

Si gritases tú,
si gimieses tú,
si tocases tú
los valses vieneses,
si tú te durmieses,
si tú te cansases,
si tú te murieses...
Pero tú no mueres,
¡qué duro, José!

En lo oscuro solo,
animal salvaje,
sin teogonía
sin pared desnuda
donde recostarse,
sin caballo negro
que escape al galope,
¡marcha tú, José!
José, ¿hacia dónde?

*Carlos Drummond de Andrade* *(Tradução de José Antonio Pérez)*

Tirado de: Rónai, Paulo. *Escola de tradutores*. Editora Nova Fronteira. Río de Janeiro, 1987 (1987, 6ª edição revista e ampliada)

La clef à la main
on veut ouvrir la porte,
la porte n'existe pas;
on veut mourir en mer,
mais la mer séché;
on veut aller à Minas,
il n'y a plus de Minas.
José, et maintenant?

Si tu criais,
si tu gémissais,
si tu jouais,
la valsa de Vienne,
si tu dormais,
si tu te lassais,
si tu morrais...
Mais tu ne meurs pas,
Tu es solide, José!

Tout seul dans le noir
Comme une bête sauvage,
sans théogonie
sans mur nu
pour t'appuyer,
sans cheval noir
qui fuie au galop,
tu avances, José!
José, vers où?

*(Tradução de Jean-Michel Massa)*

Den Schlüssel gezückt,
willst die Türe oeffnen,
es gibt keine Tür;
willst sterben im Meer,
das Meer ist verdorrt;
willst fort nach Minas,
Minas ist nicht mehr.
José, und nun?

Und ween du schriest,
und ween du stoehntst,
und ween du spieltest,
den Wiener Walzer,
und ween du schliefest,
und ween du schriest,
und ween du stürbest...
Du stiberst aber nicht,
du bist hart, José!

Allein im Dunkeln
Wie ein Murmeltier,
ohne Goetterlehre,
ohne nackte Wand
um dich anzulehnen,
ohne schwarzes Pferd
deine Gier und dein Fasten
gehst du weiter, José!
José, wohin?

*(Tradução de Curt Meyer-Clason)*

The key in your hand
you would open the door,
there is no door;
you would die in the sea,
the sea is dry;
you would go to Minas,
Minas is no more.
José, and now?

If you were to scream,
if you were to sigh,
if you were to play,
a Viennese waltz,
if you were to sleep,
if you were to droop,
if you were to die...
But you do not die,
you are hard, José!

Alone in the dark
like a beast in the woods,
without a theogony,
without a bare wall
for leaning upon,
without a black horse
for flight at a gallop,
José, you go on!
Were to, José?

*(Tradução de Jean R. Longland)*

Drummond de Andrade. *José & outros*. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio, 1967.0

No quiero que lo tomen como petulancia por mi parte, pero, sin lugar a dudas, de las cuatro versiones traducidas la mía es la mejor. Digo esto —y sin sombra de modestia— porque el mérito no es de este pobre traductor sino de la lengua meta: el español. Gracias al español he conseguido mantener especificidades formales del original en lengua portuguesa, por ejemplo, el isosilabismo en versos de seis sílabas (en el original, según el cómputo silábico de la metrificación portuguesa, encontramos pentasílabos). Analizamos el propio título o primer verso *E agora José?* De nuevo, no es mérito del traductor, pero la proximidad con "¿Y ahora José?" es casi perfecta. Y lo más importante: las connotaciones del nombre propio, del antropónimo "José" son parecidas en ambas lenguas. Un "José" no traducido en las versiones francesa, alemana e inglesa está añadiendo una nota de "exotismo" que traiciona la intención del original. ¿Qué le vamos a hacer? Puestos a ser críticos, la traducción inglesa me parece buena, la alemana, muy buena, si tengo que hacer caso al oído, pues mi desconocimiento es total. Sin embargo, la versión francesa, por decirlo amablemente, no creo que consiga verter a la lengua francesa, la musicalidad ni intención poéticas del original en lengua portuguesa.

Sin embargo, como ejercicio, sirve para ejemplificar las limitaciones. Sin estar excesivamente descontento con el resultado, con la traducción, uno percibe una idea que Paulo Rónai, excelente traductor defiende: *Todo texto literário é fundamentalmente intraduzível. As palavras isoladas não têm sentido em si mesmas: a sua significação é determinada pelo contexto.* ¿Cómo "traducir" los contextos? ¿Cómo "traducir" las connotaciones de las palabras en cada lengua? Traduje el poema y ya supe que la fuerza del mismo casi estribaba en su primer verso, que volvemos a citar, *E agora José*, que es algo así como modismo, una pregunta casi retórica. Aún gracias que "José" en español es un nombre casi común y que tiene por tanto unas connotaciones específicas, pero otros matices se pierden.

Los libros de Rónai me corroboraron lo que había percibido en manuales escritos en España: la traducción portugués-español (o a la inversa) apenas recibe tratamiento y, como mucho, sólo para especificar los paralelismos entre ambos sistemas lingüísticos y el peligro de los llamados *falsos amigos* (*falsos cognatos* o *heterosemánticos*).

Me gustó de Rónai el análisis de la figura del "traductor", porque propone como traductor para una lengua determinada quien posea ésta como lengua materna y con un conocimiento profundo de la misma. El conocimiento de la lengua de partida es indispensable, pero se puede suplir mejor, con consultas y ayuda. Un traductor tiene que ser un a persona que haga gala de un "buen sentido común"; pues su hipótesis (incluso ante poemas) ha de ser suponer que el autor del texto original concibió unas ideas que han de plasmarse en el texto meta. El traductor ha de poseer una cultura general y estar familiarizado con la historia, geografía, folclore y gastronomía, etc. de las culturas de la lengua de origen y de la que traduce.

Me gustó también un apartado que trataba de las trampas de traducción, al referirse a "holofrasis" o aquella palabras que expresan una noción peculiar a un idioma. Cada vez que encuentro el término "saudade" para traducir un sudor frío me sobreviene.

Estoy de acuerdo con Rónai cuando afirma que la traducción poética es un verdadero desafío. De hecho, al traducir poesía nos encontramos ante un juego de sacrificios, de tener

que optar, de tener que elegir preferencias. Más que traducción creo que sería conveniente hablar de (re)creación, ya que el traductor entonces es más poeta que traductor y el original que tiene que ser traducido actúa como estímulo, como desinhibidor creativo. Y, sin embargo, cuanto más fiel nos mantenemos al original, aunque sea rescatando elementos poco definibles como el sentido original, el tono (melancólico, burlesco, alegre...), el ritmo, el esquema métrico, las rimas, las aliteraciones, las paranomasias, etc. más exitoso será nuestro empeño de esa tarea prácticamente vana y ufana de traducir lo intraducible de la poesía.

Me gustaría continuar con algunas traducciones de poemas de los cuales no estoy especialmente descontento. Estas traducciones —Dios mediante y mediando otros intereses más humanos, por ejemplo, derechos de autor o herederos— formarán parte de una edición bilingüe de poetas brasileños contemporáneos ya muertos, que será posible bajo el patrocinio de la Embajada de Portugal en Buenos Aires (Seabra, 2002).

| POETAS BRASILEIROS ORIGINAL | POETAS BRASILEÑOS TRADUCCIÓN |
|---|---|
| VINICIUS DE MORAES | VINICIUS DE MORAES |
| SONETO DE FIDELIDADE | SONETO DE FIDELIDAD |
| De tudo, ao meu amor serei atento<br>Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto<br>Que mesmo em face do maior encanto<br>Dele se encante mais meu pensamento. | En todo, le seré a mi amor atento<br>Antes, y con tal celo, y siempre, y tanto<br>Que incluso en frente del mayor encanto<br>De él se encante más mi pensamiento. |
| Quero vivê-lo em cada vão momento<br>E em seu louvor hei de espalhar meu canto<br>E rir meu riso e derramar meu pranto<br>Ao seu pesar ou seu contentamento. | Quiero vivirlo yo cada momento<br>Y en su loar he de esparcir mi canto<br>Y mi reír y derramar mi llanto<br>A su pesar o a su mayor contento. |
| E assim, quando mais tarde me procure<br>Quem sabe a morte, angústia de quem vive<br>Quem sabe a solidão, fim de quem ama | Y así, cuando más tarde me procure<br>Quizás la muerte, angustia del viviente<br>Quizás la soledad, fin de quien ama |
| Eu possa me dizer do amor (que tive):<br>Que não seja imortal, posto que é chama<br>Mas que seja infinito enquanto dure. | Decir yo pueda de mi amor ardiente:<br>Que no sea inmortal, puesto que es llama,<br>Mas que sea infinito mientras dure. |

SONETO DE SEPARAÇÃO

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como uma bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

SONETO DE SEPARACIÓN

De repente la risa se hizo llanto
Silencïoso y blanco como bruma
De las bocas unidas se hizo espuma
De las manos abiertas se hizo espanto.

De repente la calma se hizo viento
Que del mirar heló la última llama
Y se hizo la pasión presentimiento
Y el inmóvil momento se hizo drama.

De repente, tan sólo de repente
Se hizo triste el que fuera otrora amante,
Frío se hizo el que fuera otrora ardiente.

La cercana amistad se hizo distante
Se hizo la vida una aventura errante
De repente, tan sólo de repente.

MÁRIO DE ANDRADE

NOTURNO DE BELO HORIZONTE

A Elysio de Carvalho

(1924)

A serra do Rola-Moça
Não tinha esse nome não...
Eles eram do outro lado,
Vieram na vila casar.
E atravessaram a serra,
O noivo com a noiva dele
Cada qual no seu cavalo.

Antes que chegasse a noite
Se lembraram de voltar.
Disseram adeus para todos
E puseram-se de novo

MÁRIO DE ANDRADE

NOCTURNO DE BELO HORIZONTE

A Elysio de Carvalho

(1924)

La sierra de Rueda-Moza
Ese nombre no tenía...
Ellos vinieron de fuera
Para casarse en la villa.
Y la sierra atravesaron,
Juntos el novio y la novia
Cada cual en su caballo.

Antes de llegar la noche
Se acordaron de volver.
Dijeron adiós a todos
Y de nuevo se marcharon

Pelos atalhos da serra
Cada qual no seu cavalo.

Os dois estavam felizes,
Na altura tudo era paz.
Pelos caminhos estreitos
Ele na frente ela atrás.
E riam. Como eles riam!
Riam até sem razão.

A serra do Rola-Moça
Não tinha esse nome não...

As tribos rubras da tarde
Rapidamente fugiam
E apressadas se escondiam
Lá em baixo nos socavões
Temendo a noite que vinha.

Porém os dois continuavam
Cada qual no seu cavalo,
E riam. Como eles riam!
E os risos também casavam
Com as risadas dos cascalhos
Que pulando levianinhos
Da vereda se soltavam
Buscando o despenhadeiro.

Ah, Fortuna inviolável!
O casco pisara em falso
Dão noiva e cavalo um salto
Precipitados no abismo.
Nem o baque se escutou.
Faz um silêncio de morte,
Na altura tudo era paz...

Chicotando o seu cavalo,
No vão do despenhadeiro
O noivo se despenhou.

E a serra do Rola-Moça
Rola-Moça se chamou.

Por atajos de la sierra
Cada cual en su caballo.

Los dos estaban felices,
Entonces todo era paz.
Por los caminos estrechos
Él, al frente; ella, detrás.
Reían. ¡Cómo reían!
Hasta sin razón reían.

La sierra de Rueda-Moza
Ese nombre no tenía...

La tribu áurea de la tarde
Rápidamente se huía
Y con prisas se escondía
Allá abajo en los barrancos
Por la noche que venía.

Pero los dos continuaban
Cada cual en su caballo,
Reían. ¡Cómo reían!
Y las risas se casaban
Con las risas de guijarros,
Que saltando muy ligeros
Del camino se soltaban
Buscando el despeñadero.

¡Ay, inviolable Fortuna!
El casco pisó en falso
Dan novia y caballo un salto
Arrojados al abismo.
Ni el golpe se fue a escuchar.
Se hizo un silencio de muerte,
Entonces todo era paz...

Azotando su caballo,
En aquel despeñadero
El novio se despeñó.

La sierra de Rueda-Moza
Rueda-Moza se llamó.

Podríamos pasar mucho tiempo comparando las soluciones propuestas en mi traducción. ¡Trabajo ingrato este de traductor pues no deja nunca satisfecho! Ya hablé de un juego de preferencias y el mérito de mi sugerencia traductoria —si tiene alguno— es el de intentar mantener el esquema métrico del original. En efecto, dije que estaba en parte contento, porque los dos primeros poemas traducidos al castellano siguen siendo sonetos, sonetos que se ajustan al esquema clásico español de versos endecasílabos con esquema preferente tónico obligatorio en la sexta sílaba (es preferente, pues también puede darse el ritmo sáfico de 4ª, 8ª y 10ª sílabas tónicas): sonetos con sus dos cuartetos y sus dos tercetos. Puedo asegurar, no obstante —y soy consciente de ello plenamente—, que parte de esa fidelidad formal se consigue en detrimento de la intensidad poética: para conseguir esa equivalencia métrica me vi forzado a todo un despliegue de ingenio gramatical y de artificio. Con todo, los originales de Vinícius también presentan un grado de artificio que no hay que descuidar ni olvidar: llegué a pensar por momentos en cierto "concepticismo" casi barroco. Así, en el primer poema, en el *Soneto de fidelidade*, por ejemplo en los dos tercetos, el autor cae en un esquema métrico poco frecuente, a-b-c y b-c-a, el 12º verso muestra una rima forzada (*que tive)*, el autor incluso se confunde en cierto anacoluto en la "correlatio" verbal de la subordinadción y, sin embargo, a pesar de haber probado otros variantes que subsanaban estas "imperfecciones" por parte del autor, mantuve un "procure" como palabra rima (lo que en español sólo se entiende como cultismo o arcaísmo) para conservar el "dure" final del poema y opté por mantenerme lo más fiel al original para ganar en resultado estético. Juro que si el texto no hubiese sido poesía, la traducción no habría sido la misma, con ese respecto a palabras rimas y mi traición a palabras e ideas del original. Huyo de lo literal y pretendo así un producto poético. Ya he observado una edición bilingüe publicada en Brasil con la obra de Lorca, que le es fiel léxicamente, aunque el resultado, la traducción, a mi entender, sólo tiene de poesía la presentación visual de frases con pausas tipográficas de versos. Lo gramatical constrige a veces más que lo léxico: en el segundo poema estuve tentado de mantener el "no más" de los versos 9º y 14º (primer verso del primer terceto y el último del poema), algo que se explicaría perfectamente como *americanismo*: sin embargo, forcé el artificio para mantener la modalidad lingüística de mi traducción. En el fragmento de Mario de Andrade, *Nocturno de Belo Horizonte* (1924), mi traducción regulariza la métrica en octosílabos y estos octosílabos castellano despiertan alguna rima asonante que embellecen la nueva versión. La estrofa que más problemas me ocasionó resultó ser la de *As tribos rubras da tarde* por lo sintético del portugués y lo acertado e intenso de la imagen poética que compara la *tarde* con unas *tribos rubras.* Para conservar dicha imagen utilicé *tribu* en singular y me serví de una sinalefa y de una sinéresis más o menos naturales: creo que lo conseguí.

Continué mi periplo de traducciones, simultaneando la lectura de algún libro teórico. Un libro muy interesante (Arrojo, 1986), pequeño en formato pero grande en sugerencias, aunque pensado para la traducción "al" o "del" inglés, me abonó la vía de la reflexión teórica. Destacaría fundamentalmente el análisis de las implicaciones teóricas del cuento de Borges, *Pierre Menard, autor del Quijote,* y del ensayo de Octavio Paz.

La *traducción* (del latín *tra-ductione*), en su sentido etimológico, sería el acto de "conducir", de "transferir". Aunque nos interesará un carácter más creativo, un verdadero

"transformar" una lengua en otra, un texto en otro, más que una mera actividad de copia o substitución, siempre hemos de ser conscientes de la gran responsabilidad del traductor. Al verter el traductor un texto de una lengua original (de *origen*) a otra, éste presenta una lectura que sesga y potencia nuevas lecturas en el nuevo texto literario creado. Este esbozo de idea en voz alta retoma la concepción de Umberto Ecco de lo literario como "opera aberta" y la posibilidad de multitud de (re)interpretaciones o lecturas como hecho esencial del mismo. Donde mejor palpamos la responsabilidad del traductor y su obra es en sus errores. Muchos manuales y estudios sirven para desvelar errores de traducción, como si su labor fuera una caza de gazapos: algunos de estos errores han implicado consecuencias grandiosas como errores de interpretación en textos bíblicos o incluso en declaraciones de guerra, otros no pasan de ser errores graciosos que *mejoraron* incluso el original como los famosos "zapatos de cristal" de Cenicienta.

En esta línea, a la que me apunto, me gustaría contar dos anécdotas *serias* para demostrar la importancia de la traducción (en especial cuando existe el fallo). La gravedad de los errores de traducción es mayor en el caso de la llamada traducción jurada, pues además del coste económico, el carácter oficial de la misma "oficializa" el error con la consecuente alteración de la realidad, como si el traductor fuera un verdadero mago que configurase la realidad, al modo de Austin con su "hacer cosas con palabras". En la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasilia he escuchado dos errores atribuidos a un *tradutor público* brasileño sobre documentación oficial de estudios cursados en Brasil que tuvieron sus efectos en España. Se cuenta que un *Diploma de especialista em violão* fue traducido como de *especialista en violín* y que un *Diploma de Bacharelado* acabó en español con la equivalencia de *Título de Bachiller.* Los errores, según se rumorean, fueron especialmente graves, pues acabaron en procesos exitosos de convalidación de estudios y homologación de títulos.

No insistiré mucho en los errores de traducción, a pesar de su carácter didáctico. Es tan ingrata la labor del traductor, que la crítica es despiadada cuando detecta la equivocación humana y difícilmente reconoce cuando se llega a las buenas soluciones o aciertos. Los errores, sin embargo, aparecen, están ahí: *errare humanum est.* Para aprender sobre traducción recurrí a una obra traducida. Se me ocurrió cotejar una obra de ficción escrita en portugués, una obra por la que sentía un verdadero enamoramiento, *Boca de Infierno* de Ana Miranda, con la correspondiente traducción al castellano, vertida por Elena Losada. Elena Losada es hija de uno de los principales lusitanistas hispanos y ahora ya profesor emérito de la Facultad de filología gallega y portuguesa de la Universidad de Barcelona. Elena Losada también es profesora de dicha especialidad y facultad y está llamada a perpetuar la ingente labor de traducción y estudio comenzada por su padre.

Como ejercicio, es fascinante poder hacer un montaje de fotocopias y en la parte izquierda disponer los párrafos del original en lengua portuguesa y reservar la derecha para la traducción al castellano. Me quedé maravillado de muchas soluciones técnicas, por ejemplo, en la elegancia de verter el verbo *ficar* para el español. Sin embargo, los errores eran evidentes.

Propongo que en los siguientes parágrafos (original y traducción) se detecten los posibles errores, que yo considero de *coherencia*, de falta de criterios ortográficos homogéneos en la traducción.

*1.1) A baía, de pouco mais de duas léguas, começava na ponta de Santo Antonio, onde tinha sido edificada a fortaleza do mesmo nome, e terminava aos pés da ermida de Nossa Senhora de Monserrate. No meio desse golfo estava a cidade, sobre uma montanha de rocha talhada a pique na encosta que dava para o mar, porém plana na parte de cima; esse monte era cercado por três colinas altas, sobre as quais se estendiam as povoações. Ao sul, as casas terminavam nas proximidades do mosteiro de São Bento; ao norte, nas cercanias do mosteiro de Nossa Senhora do Carmo. O terceiro extremo da cidade, a leste, era escassamente povoado.*

*La bahía, de poco más de dos leguas, empezaba en la punta de Santo Antonio, donde había sido construida la fortaleza del mismo nombre, y terminaba a los pies de la ermita de Nuestra Señora de Monserrate. En medio de este golfo estaba la ciudad, sobre una altura de roca tallada a pico en la ladera que daba hacia el mar, pero plana en la parte de arriba. La meseta se hallaba cercada por tres colinas altas, sobre las que se extendían las casas. Al sur, el caserío terminaba en las cercanías del monasterio de San Benito; al norte, en las proximidades del monasterio de Nuestra Señora del Carmen. El tercer extremo de la ciudad, al este, estaba poco poblado.*

En efecto, al margen de diferencia de puntuación, cambiar ";" por ".", lo más significativo es la fluctuación en la traducción de topónimos. Un *Santo Antonio* en portugués tendría equivalente en español como *San Antonio* del mismo modo que *San Benito* es la traducción de *São Bento* y *Nuestra Señora del Carmen* es la de *Nossa Senhora del Carmen —ambas así reflejadas*. ¿Por qué no hablar entonces, también de *Nuestra Señora de Montserrat*?

En el siguiente párrafo encontramos error casi infantil de traducción.

1.2) *Enquanto aguardavam a missa, alguns admiravam os santos em seus nichos, outros preferiam ficar vendo o movimento das pessoas. Um homem cochilava sentando no muro, um grupo de jovens olhava duas belas negras que iam passando com fardos à cabeça.*

*Mientras esperaban la misa, algunos admiraban a los santos en sus nichos, otros preferían quedarse viendo el movimiento de la gente. Un hombre cuchicheaba sentando en el muro, un grupo de jóvenes miraba a dos hermosas negras que paseaban con carga en la cabeza.*

¡Pues claro! *Cochilar* lo tendríamos que traducir en español como "dormirse, dormitar, echarse un siesta, pegar una cabezadita, quedarse frito o quedarse traspuesto" según el registro utilizado. Confundir *cochilar* como *cuchichear* es sencillamente dejarse guiar por una paranomasia.

Hay veces que el error de traducción es más sutil, como esos "falsos amigos" siempre dispuestos a traicionarnos.

1.3) [...] *Com seus amigos entoavam cantigas torpes, entregavam-se em bailes a toques lascivos, venturas.*

[...] *Con sus amigos entonaban canciones torpes, se entregaban a bailes y a toqueteos indicentes.*

Elemental, querido/a traductor/a. El significado de *torpe* en portugués posee unas connotaciones más "fuertes" que las del significante parecido en español. Yo traduciría *torpes* como "infames, verdes, subidas de tono", etc.

Analicemos a continuación:

1.4) *Um pertigueiro trazendo sua pértiga no braço correu em direção à igreja, atrasado para a missa.*

*Un perdiguero, con la vara al brazo, corrió hacua la iglesia. Llegaba tarde a misa.*

Sin duda, no necesitamos ni mirar en el diccionario para saber que *perdiguero* tiene que ver más con "perdiz" (por ejemplo, *perro perdiguero*) que con "pértiga" o "lanza". ¿Por qué complicarnos la vida y no escribir sencillamente: *Un lancero, con la vara...*?

He aquí otro error, fácilmente corregible con una pequeña consulta a un buen diccionario:

1.5) *Mascates no terreiro, em volta da igreja, vendiam miudezas.*

*Alrededor de la iglesia, vagabundos tras los tenderetes vendían baratijas.*

Según el *Aurélio*, *mascate* proviene de *Mascate, porto da Península Arábiga* y significa 'mercador ambulante'. No son *vagabundos* y sí *mercaderes*, por tanto.

Otras veces el error es un evidente descuido en la corrección:

1.6) *As escravas também estavam à porta da igreja, algumas ajoelhadas no pátio.*

*Las esclavas, estaban también a la puerta de la iglesia, algunas arrodilladas en el atrio.*

Obsérvese esa fea *coma* (,) que separa el sujeto de su verbo sin inciso alguno.

De lo visto hasta ahora podemos aprender del error ajeno, que es una manera menos traumática que el aprendizaje que podemos sacar de los fallos propios. Por ello aconsejamos al aprendiz de traductor que no experimente pereza en la consulta de diccionarios y que especialmente sea modesto y acepte la ayuda externa. Recuerde que todo traductor acaba siendo corrector de texto o estilo. El miedo al error no debe paralizarnos; el error como el mal existe y hemos de saber aprender del mismo. También resulta bueno saber mantenerse a la expectativa de cualquier fallo y nuestro espíritu crítico nos ha de llevar la sospecha hasta el propio original (los autores también se equivocan, aunque sean los traductores quienes se llevan la fama y las críticas).

Pasemos ahora a una propuestas de frases para ser traducidas. Colocamos debajo, a modo de ejercicio, la traducción de Elena Losada.

2.1) *A cidade ficava diante de uma ensenada larga e limpa que lhe deu o nome: Bahia.*

.....

(La ciudad se abría a una ensenada amplia y limpia que le dio nombre: Bahía.)

2.2) […] *Era, no entanto, onde os demônios aliciavam almas para povoarem o Inferno.*

.....

(No obstante, aquél era el lugar donde los diablos reclutaban las almas con las que poblaban los infierno.)

*2.3) Veio à sua mente a figura de Gongora* <sic> *y Argote, o poeta espanhol que tanto admirava, vestido como nos retratos em seu hábito eclesiástico de capelão do rei: o rosto longo e duro, o queixo partido ao meio, as têmporas rapadas até detrás das orelhas.*

.....

(Acudió a su mente la figura de Góngora y Argote, el poeta español a quien tanto admiraba, con su hábito eclesiástico de capellán del rey: el rostro alargado y duro, el mentón partido, las sienes rapadas hasta detrás de las orejas.)

2.4) *Às seis horas da manhã, o governador Antonio de Souza de Menezes saiu do palácio. Cruzou a praça central onde ficavam os edifícios da administração: a sede do governo, a prisão, a Câmara, o Tribunal e o Armazém Real.*

.....

(A las seis de la mañana, el gobernador Antonio de Souza de Menezes salió del palacio. Cruzó la plaza central, donde se alzaban los edificios de la Administración: la sede del gobierno, la cárcel, el ayuntamiento, el arsenal, los tribunales.)

2.5) *Mesmo os que não tinham eira nem beira, nem engenho, nem amiga, vestiam seda, punham polvilhos.*

.....

(Hasta los que no tenían donde caerse muertos, los que no tenían ni ingenio ni amiga, vestían sedas, se enharinaban las greñas.)

2.6) […] *Os escravos ficavam de fora da igreja, muitos deles contritos e piedosos.*

.....

(Los esclavos se quedaron a la puerta a la iglesia, muchos de ellos contritos y piadosos.)

2.7) […] *Quase não se viam grandes seges ou carruagens, devido ao alcantilado das ruas que tornava o tráfego difícil.*

.....

(Apenas se veían grandes carruajes ni carrozas, pues el empedrado de las calles, muy irregular, dificultaba la marcha.) Revisión

2.8) […] *O governador passou uma vista-de-olhos nos papéis.*

.....

(El gobernador echó un vistazo rápido a los papeles)

Para concluir proponemos tres "poemas" que tienen que ser traducidos. En la página siguiente aparece una propuesta de traducción.

NOIVADO

Estendeu os braços carinhosamente e avançou, de mãos abertas e cheias de ternura.
—És tu, Ernesto, meu amor?
Não era. Era o Bernardo.
Isso não os impediu de terem muitos meninos e não serem felizes.
É o que faz a miopia.

Mario Henrique Leira,
Contos do Gin-Tonic

.....

.....
.....
— .....
.....
.....
.....
.....

Mario Henrique Leira,
.....

QUADRILHA

João amava Teresa, que amava Raimundo, que amava Maria, que amava Joaquim, que amava Lili, que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes, que não tinha entrado na história.

Carlos Drummond de Andrade,
Alguma poesia

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Carlos Drummond de Andrade,
.....

PARODIANDO DRUMMOND

João, o banqueiro, roubava Pedro, o fiscal de rendas, que roubava Raimundo, o comerciante, que roubava Antônio, o industrial, que roubava Carlos, o diretor, que roubava Severino, o operário, que nunca havia roubado ninguém.

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

João foi para o Paraguai e Pedro para as Bahamas, Raimundo morreu bêbado, Antônio pediu concordata, Carlos suicidou-se e Severino, faminto, roubou a bolsa de Sônia, que nem tinha entrado na história.

Newton (André, 1983:54)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Newton (André, 1983:54)

NOIVADO

Estendeu os braços carinhosamente e avançou, de mãos abertas e cheias de ternura.

—És tu, Ernesto, meu amor?

Não era. Era o Bernardo.

Isso não os impediu de terem muitos meninos e não serem felizes.

É o que faz a miopia.

Mario Henrique Leira,
*Contos do Gin-Tonic*

NOVIAZGO

Extendió los brazos cariñosamente y avanzó, con las manos abiertas y llenas de ternura.

—¿Eres tú, Ernesto, amor mío?

No lo era. Era Bernardo.

Eso no les impidió que tuvieran muchos niños y que fueran felices.

Es lo que hace la miopía.

Mario Henrique Leira,
*Cuentos del Gin-Tonic*

QUADRILHA

João amava Teresa, que amava Raimundo, que amava Maria, que amava Joaquim, que amava Lili, que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes, que não tinha entrado na história.

Carlos Drummond de Andrade,
*Alguma poesia*

GRUPO

Juan quería a Teresa, que quería a Ramón, que quería a María, que quería a Joaquín, que quería a Lilí, que no quería a nadie.

Juan se fue a los Estados Unidos, Teresa entró en un convento, Ramón murió en un accidente, María se quedó para vestir santos, Joaquín se suicidó y Lilí se casó con J. Pinto Fernández, que no había aparecido en la historia.

Carlos Drummond de Andrade,
*Alguna poesía*

PARODIANDO DRUMMOND

João, o banqueiro, roubava Pedro, o fiscal de rendas, que roubava Raimundo, o comerciante, que roubava Antônio, o industrial, que roubava Carlos, o diretor, que roubava Severino, o operário, que nunca havia roubado ninguém.

João foi para o Paraguai e Pedro para as Bahamas, Raimundo morreu bêbado, Antônio pediu concordata, Carlos suicidou-se e Severino, faminto, roubou a bolsa de Sônia, que nem tinha entrado na história.

Newton (André, 1983:54)

PARODIANDO A DRUMMOND

Juan, el banquero, robaba a Pedro, inspector de cuentas, que robaba a Ramón, el comerciante, que robaba a Antonio, el industrial, que robaba a Carlos, el director, que robaba a Francisco, el obrero, que nunca había robado a nadie.

Juan se fugó a Suiza y Pedro, al Caribe; Ramón murió alcoholizado; Antonio hizo suspensión de pagos; Carlos se suicidó, y Francisco, hambriento, le robó el bolso a Sonia, que no había aparecido en la historia.

Newton (André, 1983:54)

## Bibliografía


Agost, Rosa y Monzó, Esther, 2001, *Teoria i pràctica de la traducció general Espanyol-Català*, Colecció Universitas 8, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

André, Hildebrando Afonso de, 1993, *A prática da redação em grupo*, Ed. Moderna, São Paulo.

Borja Albi, Anabel, «La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Cano Mora, Virginia, «La profesión de traductor: los primeros pasos», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Escobar, J., 1998, «La traducción y la interpretación en español», en Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario 1998*, Arco /Libros, Madrid. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Fonseca da Silva, Cecilia y Pires da Silva, 2000, Luz María, *Español para brasileños. Estudio contrastivo basado en textos,* Colección Complementos Serie Didáctica, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Madrid.

Gallardo San Salvador, Natividad, «Enseñanza de la traducción técnica: la formación de traductores no especialistas», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

García Yebra; Valentín, 1994, *Traducción: historia y* teoría, Colección Biblioteca Románica Hispánica, II Estudios y ensayos, 387, Editorial Gredos, Madrid.

Gil de Carrasco, Antonio, «Práctica de la traducción literaria», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Hickey, Leo, «Aproximación pragmalingüística a la traducción del humor», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Marsh, Malcom, «Algunas consideraciones sobre la traducción médica», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Martín, Anne, «La enseñanza de la interpretación de conferencia», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Mayoral, Roberto, «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción y la interpretación en España», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Miranda, Ana, *Boca do Inferno (romance)*, Companhia das Letras, São Paulo, 1989 (2000, 4ª edição revista pela autora, 3ª reimpressão).

——, Miranda, Ana, *Boca del Infierno*, Colección Panorama de Narrativas, 228, Editorial anagrama, Barcelona, 1991 (traducción de Elena Losada).

Philips, Montserrat, «La profesión de traductor e intérprete autónomo», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Rónai, Paulo, 1987, *A tradução vivida*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1981 (2ª ed. rev. e aum.).

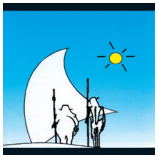
——, Paulo, *Escola de tradutores*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1987 (6ª ed. rev. e ampliada).

Round, Nicholas, «Versión y subversión: volver a soñar *la vida es sueño*», en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

Seabra, José Augusto (org.), 2002, *Poetas Portugueses y Brasileños. De los Simbolistas a los Modernistas*, edición bilingüe, Instituto Camões y Embajada de Portugal en Buenos Aires, Thesaurus Editora de Brasília.

Zabalbeascoa, Patrick «La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora », en Instituto Cervantes, *Aproximaciones a la traducción*. [ha sido consultado e impreso de Internet, en http://cvc.cervantes.es ]

José Antonio Pérez
*Consejería de Educación*
*Embajada de España en Brasília*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 361-397. ISSN 1678-0981

# El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica

Carmen Rojas Gordillo

## Introducción

Para iniciar este taller, nos gustaría traer a colación una completa definición de cine, que se elaboró en el I Congreso Democrático del Cine Español (Llinás, 1987:16), celebrado en diciembre de 1978 con el fin de potenciar el despegue de la industria cinematográfica en la naciente democracia española, herida por el proteccionismo dirigista y la censura de la etapa histórica anterior: "*El cine es un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El Cine, es pues, una parte del patrimonio cultural de España, sus nacionalidades y sus regiones"*. En ella se manifiesta que el cine aglutina una serie de factores de extrema importancia en varios ámbitos: el cultural, el artístico, el social, el económico y el que más nos interesa aquí, el educativo. El cine, la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acerbo cultural y artístico de los pueblos, ahora más que nunca, en nuestra sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir e aprender a ser, los cuatro pilares de la enseñanza.

Ya desde sus orígenes, el cine fue utilizado con fines pedagógicos, para mostrar experiencias a las que no se tenía acceso real y que podían conocerse a través de las imágenes, cuando todavía no existía el todopoderoso medio televisivo. Este carácter documental e informativo continua siendo muy valioso para enriquecer pedagógicamente la enseñanza de cualquier materia. A esto hay que añadir que el cine, el llamado "Séptimo

Arte", supera las posibilidades estéticas de otros medios audiovisuales elaborados con menos recursos, más urgencia y fines más interesados y, además, es un medio de comunicación fuertemente arraigado en nuestros hábitos sociales: goza de un lugar destacado en la vida personal y social porque se considera una prestigiosa fuente de cultura y, lo que también es interesante, de ocio y entretenimiento, aportando así la baza fundamental e imprescindible del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*, enseñar deleitando: ¿a quién no le gusta el cine? Su variedad genérica y de enfoques ofrece un vasto almacén de recursos aptos para todos los públicos. El cine es sentido por todos como mágico porque nos permite olvidarnos de nosotros mismos por unas horas y sumergirnos en los mundos reflejados en la pantalla, vivir experiencias ajenas, llegar a cualquier rincón del conocimiento y del mundo sin perder de vista que estamos ante una ficción. A través de las historias que cuenta el cine se amplían de forma placentera las vivencias y el conocimiento de la sociedad en que vivimos, contemplándose en su desarrollo histórico, social y humano. El cine, por su carácter de representación de la realidad, produce además una implicación fuerte en los espectadores, con reacciones que se pueden encauzar hacia la consecución de otros objetivos comunicativos de intercambio de opiniones y sensaciones. Los objetivos que nos proponemos en clase pueden verse reforzados si tienen un ejemplo vivo en imágenes, que tendrán diversos efectos: consolidar los conocimientos, incorporar otros nuevos, provocar la investigación posterior... Hay que aprovecharse del placer que proporciona, y a partir de ahí buscarle la utilidad, llevar la magia al aula y, además, a partir de la proyección de fragmentos, espolear la curiosidad e interés del alumno para que vea la película completa, si está preparado.

Pedagógicamente, pues, el cine permite acortar el distanciamiento entre los contenidos programáticos y la experiencia del alumno y dar un tratamiento contextualizado a los contenidos de la enseñanza; exige usar conocimientos interdisciplinarios; facilita la diversidad cultural; aporta el componente lúdico que muchas veces se le ha negado a la escuela; y, en la medida en que se produce una identificación sujeto-objeto, potencia el aprendizaje significativo. En el campo E/LE favorece el enfoque comunicativo, que es integrador, porque da tanta importancia a elementos socioculturales como a los formales, es decir al uso de la lengua y a la forma de ver el mundo a través de esa lengua.

Como la LDB propugna, el conocimiento y uso de una lengua extranjera servirá como instrumento de acceso a informaciones y a otras culturas y grupos sociales. Por ello, el cine español debe ser para el profesor de E/LE una fuente primaria donde entrar en contacto directo con la cultura y la lengua, un campo donde buscar recursos y materiales, materiales especiales, con alto valor estético, que además ofrecen un uso de la lengua en situación de comunicación real por hablantes nativos. Todo esto justifica la necesidad de incluir este valioso material como apoyo en la enseñanza de muchas disciplinas, lo que quiere decir que debe formar parte de la formación de profesores de español como lengua extranjera.

A la defensa del cine español se suma el hecho de que al cine le han salido muchos competidores: externos, en esta sociedad de consumo donde se acumulan indiscriminadamente los productos más diversos; pero también internos: el cine español, como cualquier otra cinematografía no americana, está amenazado por al abusivo

predominio de las empresas multinacionales, que controlan a escala mundial los sectores de la distribución y la exhibición, dejando escaso margen en el mercado para las filmografías nacionales, hasta el punto de que éstas precisan políticas de protección para sobrevivir incluso en sus países de origen. En el contexto en que estamos inmersos, de globalización y homogeneización mundial, se hace especialmente necesario prestar atención a la diversidad cultural, facilitar el acceso a sus manifestaciones amenazadas y, en el caso del cine, promover la educación visual crítica: hay que saber ver cine, no sólo el cine que se impone en el mercado, de ahí la importancia de incluir dentro de la educación premisas para formar espectadores capacitados para valorar la importancia de este medio.

Antes de empezar a usar el cine español como material didáctico, hay que conocerlo. En Brasil es difícil acceder al fondo cinematográfico español, porque no llega a las salas comerciales, y es minoritario en videoclubs y otros circuitos comerciales. No es que el cine español sea un completo desconocido, gracias a figuras universales como Buñuel, o al trabajo de directores como Carlos Saura, Pedro Almodóvar, Julio Médem o Alejandro Amenábar, o a la proyección internacional de que disfrutan actores como Antonio Banderas, Javier Bardem o Penélope Cruz, pero sí se puede afirmar que disfrutar de una película española en cualquier cine brasileño es un hecho como mínimo esporádico y casi siempre excepcional. Estas dificultades pueden disuadir al profesor de español, que no está al tanto de la trayectoria del cine español ni dispone de material para trabajar.

Por eso nos proponemos varios objetivos en este trabajo: en primer lugar, proporcionar una visión general de la producción cinematográfica española (reforzada con el visionado de secuencias de algunas de las más importantes películas españolas), que sirva de guía de iniciación al mundo del cine español y que podrá ampliarse con la bibliografía que se acompaña y la información en Internet. En segundo lugar, examinar los recursos que podemos usar en clase teniendo en cuenta el país en que nos encontramos. Por último, analizar las condiciones y las formas de trabajar con el cine español en la clase de E/LE como propuesta didáctica.

## II. Breve historia del cine español

Si el cine 0español ha seguido una trayectoria diferente a la de otros países europeos se debe fundamentalmente a los acontecimientos políticos y sociales que se desencadenaron en el país a lo largo del siglo pasado y que lo desviaron de una evolución semejante en su camino hacia la sociedad contemporánea. España no participó en ninguna de las dos guerras mundiales que alcanzaron de lleno a la mayoría de los países occidentales, pero en poco tiempo pasó por una dictadura, la de Primo de Rivera (23-31) que no consiguió salvar a la monarquía, y por el advenimiento de la II República (31-36), que también sucumbió precoz y violentamente a manos de un golpe militar. De la guerra civil nació un régimen dictatorial que se perpetuaría por 36 años en el poder, hasta 1975, año de la muerte de Franco. Hasta el 77 se produce la transición a la democracia. En el 78 se aprueba la Constitución Española y el país se convierte en una Monarquía Constitucional. A partir de ahí, a pesar del atraso sufrido en 40 años de falta de libertades, España ha experimentado

una transformación vertiginosa que la ha convertido en una sociedad moderna. Cuando acabó la II Guerra Mundial, el cine europeo se recuperó, no así el cine español, que continuó estancado y en un largo período de crisis, hasta la llegada de la democracia. A causa de eso, el cine español no es conocido en el ámbito internacional en su conjunto, sino gracias a una serie de figuras destacadas. Dentro de casa, está sometido a la asfixiante colonización del cine americano.

## Los inicios

A España llegan los técnicos de los Lumière en mayo de 1896, pocos meses después de presentarse el cinematógrafo en París. A partir de aquí, nace la cinematografía española, jalonada de dificultades que serán crónicas a lo largo de toda su historia, que se pueden resumir en el desnivel entre la debilidad industrial y el alto grado de creatividad. En esta época, España no se encuentra preparada para desarrollar una técnica tan moderna por la situación económica y cultural del país y por la falta de interés del público, pero a pesar de estas dificultades y del peso de la competencia extranjera (europea y americana), se empiezan a rodar películas. Las primeras manifestaciones son documentales con estampas típicas y cómicas y reportajes sobre actualidades. Pronto empiezan las películas de ficción en diversos géneros: cómico, dramático, de aventuras y géneros propios como la zarzuela. Es a finales de los años 20 cuando el cine comienza a tener relevancia y empieza a ser valorado por la burguesía y los intelectuales. Se intenta crear un cine de calidad, coincidiendo con los vanguardismos que se están imponiendo en la literatura, en la pintura y en otras manifestaciones artísticas. Destacan **Florián Rey**, **Benito Perojo** y **Luis Buñuel**[1], que rueda en 1928 *El perro andaluz*.

## El cine sonoro

La aparición del cine sonoro (1927) sorprende a la industria cinematográfica española: ninguna productora cuenta con medios técnicos, económicos y profesionales. Como respuesta a las nuevas necesidades, surgen CIFESA y Filmófono, dos productoras que logran que el cine español viva una etapa dorada. Se cultivan los mismos géneros, pero el más abundante es el de las adaptaciones literarias, con producciones de gran calidad, como *Don Quintín el amargao*[2] o la zarzuela *La verbena de la paloma*[3] así como con grandes actores (**Imperio Argentina**, **Angelillo**) que no tardaron en saltar a la fama en películas de estas productoras. El documental alcanza gran calidad con *Las Hurdes. Tierra sin pan*

[1] En http://colina.residencia.csic.es/imagenes/bunuel/inicio/bunuel1.html, la Residencia de Estudiantes ofrece abundante material sobre Buñuel con motivo del primer centenario de su nacimiento. Mas páginas oficiales sobre Buñuel: http://bunuel.aragob.es/; http://www.redaragon.com/cultura/bunuel/ y lista de enlaces en http://www.buscacine.com/html/sgp69.html.

[2] Marquina, Luis, *Don Quintín el amargao*, 1935.

[3] Perojo, Benito, *La verbena de la paloma*, 1935.

(32), de Buñuel. Además se realizaron películas y documentales centradas en la situación política. Por ejemplo, *Madrid se divorcia*[4] (que trata el tema del divorcio, aprobado por ley en 1932), y *Cómo nació la República Española*[5]. Los grandes directores de este período son **Benito Perojo**, **Florián Rey**, **Edgar Neville**, **Eusebio Fernández Ardavín** e **Ignacio Iquino**.

## La Guerra Civil (36-39)

Con la llegada de la guerra civil se produce una fuerte crisis cinematográfica, causada por la destrucción de los estudios y la situación de urgencia. El cine se coloca al servicio de la propaganda bélica. Al final de la guerra, el bando franquista vencedor, con el ánimo de eliminar las muestras de cine republicano, destruye de varios millares de cajas con grabaciones[6], por lo que gran parte de la producción se ha perdido para siempre. A esto hay que sumar el exilio de los profesionales, técnicos, directores y actores: en **Buñuel** tenemos un ejemplo representativo.

## La época franquista

El período franquista comienza con gran cantidad de cineastas en el exilio y con el patrimonio fílmico reducido enormemente. Durante toda esta larga etapa hay un denominador común en el cine: el poder lo utiliza para hacer propaganda de la ideología oficial, para el "adoctrinamiento nacional-católico, legitimación del régimen o la exaltación al caudillo" (Monterde, 1993: 152). Se sirve para ello de la censura y de una serie de medidas legales que obligan a la dependencia económica de la industria respecto al Estado (el doblaje obligatorio, impuestos, cuota de pantalla y licencias de importación). A pesar de todo, se produce una evolución en esta larga etapa de 40 años que analizaremos a continuación:

### Años 40

El país comienza su reconstrucción aislado del resto del mundo, que no acepta una dictadura fascista. La vida en estos años de la inmediata posguerra en la que los vencedores asientan su predominio con medidas políticas y de represión, es muy dura. El nuevo gobierno, que convierte a esta industria en un puntal de apoyo al régimen, adopta dos tipos de control sobre el mundo cinematográfico: la represión, a través de la censura, y la protección económica, lo que convierte a la cinematografía española en dependiente de las ayudas del gobierno. Sólo pueden hacer cine los directores adscritos a la ideología del régimen.

---

[4] Adelqui, Manuel; Benavides, Millar, *Madrid se divorcia*, 1934
[5] Vilamala, Juan, *Cómo nació la República Española*, 1932.
[6] La Filmoteca comienza en 1953 con los fondos que quedan.

El cine español de estos años se caracteriza por la defensa de los valores del fascismo: apología de la raza, de la patria, del caudillaje, de la familia, de la tradición religiosa y moral. Se evitan los temas relacionados con la guerra y los temas políticos. Nace un cine evasivo, alejado de la realidad social de la posguerra: se fomenta el cosmopolitismo, los ambientes de "teléfonos blancos" y la comedia escapista con cierto sabor americano. Todas la producción parece cortada por el mismo patrón. Los géneros que predominan son el *cine histórico*[7], adaptaciones de *textos literarios*, cine *folklórico* y populista (zarzuelas y españoladas) y un cine cosmopolita del que participan casi todos los directores; y la *comedia*, el género más frecuentado. Nombres de la etapa anterior (**Florián Rey**, que hace cine costumbrista y religioso), y otros como **José Luis Sáenz de Heredia**[8], **Luis Marquina**, **Rafael Gil** o **Juan de Orduña** son los protagonistas del cine de los 40. La voz más original es la de **Edgar Neville** (*La torre de los siete jorobados*, 1944; *La vida en un hilo*, 1945), que intenta realizar un cine distinto que no llega a tener éxito. En el contexto político y económico de la España de la posguerra el cine fue el principal factor de evasión de la realidad, lo que hizo que el público acudiera masivamente a los cines. A ello contribuyeron también las estrellas del cine español de la época: **Amparo Rivelles** y **Alfredo Mayo**[9].

## Años 50

En estos años se produce un crecimiento económico que acarrea nuevos problemas, el más importante de los cuales es la emigración: masas rurales se desplazan a las grandes ciudades que no están preparadas para ese éxodo, donde se encuentran con escasez de infraestructuras urbanas y educativas, y tienen que afrontar la readaptación social y psicológica a un nuevo ambiente traumático. Se produce la primera escalada de contestación obrera y universitaria contra el franquismo. En la universidad se forma un foco conflictivo de donde surge la disidencia intelectual, cultural y política. Se constituye una cultura de la disidencia en la producción literaria, artística y cinematográfica que se aproxima al realismo y se abre a las tendencias internacionales del momento. La censura sigue funcionando activamente, y la iglesia suministra las bases morales. Sigue siendo un período de penuria, sufrimiento y esfuerzo callado, controlado por la tendencia paternalista del régimen franquista. Todo esto se recoge en las películas. El cine oficial sigue anclado en los viejos esquemas del cine patriótico, sin faltar la temática religiosa[10] y folklórica. Se pone también de moda el cine policíaco[11]. Frente a esto, surge un movimiento realista que

[7] El gran éxito de la época fue *Locura de amor* (1948), de Juan de Orduña, sobre la figura de Juana la Loca.

[8] Realiza películas de temática patriótica, como *Raza* (1941), sobre Franco.

[9] El Ministerio de Cultura ofrece un banco de datos con biografías sucintas de artistas españoles en http://wwwinaem.mcu.es/BIOGRAFIAS/BANCO/biografias2.htm.

[10] El mayor éxito fue *Marcelino pan y vino* (Vajda, 54), una película que cosechó gran éxito en España e Hispanoamérica, que narra la vida del huérfano Marcelino, recogido en un convento.

[11] Títulos famosos fueron *Brigada Criminal* (1950), *Cielo negro* (1951), *La laguna negra* (1952) o *Condenados* (1953).

destaca por la sinceridad de sus imágenes y por un acercamiento a la realidad del momento, lo que las acerca a la crítica social, siguiendo las premisas del neorrealismo italiano Una de las grandes películas de esta tendencia es *Surcos* (1951), de **Nieves Conde**, que muestra una dura visión del éxodo rural de los años 50 a través de una familia de campesinos que emigra a Madrid huyendo de una vida de miseria en el campo. Tuvo problemas de censura, porque reflejaba de manera realista la situación de la época.

Los más grandes directores de este movimiento y de los mejores que ha tenido el cine español son **Luis García Berlanga**[12] y **Juan Antonio Bardem**, alumnos salidos del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (creado en 1947 y en el que se formarían importantes figuras del cine español posterior, como Pilar Miró y Víctor Erice y técnicos como **Teo Escamilla** o **Xavier Aguirresarrobe**) y promotores del primer movimiento renovador del cine español, el "regeneracionismo crítico", que da forma a la primera manifestación de la disidencia en materia de cine. Sus películas en ese momento son realistas, y expresan de forma camuflada o bajo una apariencia cómica la realidad española, introduciendo técnicas innovadoras para el cine. *Esa pareja feliz*, 1951; *¡Bienvenido, Mr. Marshall!,* 1952; *Los jueves milagro*, 1957 de Berlanga; *Muerte de un ciclista*, 1955; *Calle Mayor*, 1956, de Bardem. Así, se reflejan por ejemplo las relaciones con el gobierno americano en la película *¡Bienvenido, mister Marshall!* Estos dos directores, junto con **Fernando Fernán-Gómez**, prolongan sus filmografías con resultados muy desiguales hasta nuestros días. En esta década comienza también **Carlos Saura**[13] . Fruto del intento de una apertura internacional de nuestro cine a través de las sucesivas y abundantes coproducciones, se hizo notoria la presencia de directores extranjeros como **Ladislao Vajda** o al italiano **Marco Ferreri**[14] (*El pisito*, 1958; *Los chicos*, 1959; *El cochecito,* 1960).

Aparte de este estilo realista, las líneas que se marcaron insistían en los temas históricos, religiosos, folklóricos. Desde finales de los años cuarenta se hacen en Barcelona algunas películas de tipo policíaco. Pero es en esta década de los cincuenta cuando los filmes tienen un aspecto más moderno y de más calidad, penetrando en el campo psicológico. Se despertó entonces un interés enorme por este tipo de obras en el resto de España, de forma que títulos como *Apartado de correos 1001*, de **J. Salvador** (1950) o *Relato policíaco*, A. **Isasi Isasmendi** (1955) tuvieron un gran éxito. Fue también importante el resurgimiento del cine religioso. El mayor éxito de este género fue sin duda *Marcelino Pan y Vino*, de L. Vajda (1954), que cosechó un gran éxito internacional.

**Sara Montiel** se convirtió en el símbolo más internacional del cine español (*El último cuplé*, 1957) y en una línea más popular triunfó **Joselito** (*El pequeño ruiseñor*, 1956; *Saeta del ruiseñor*, 1957). La comedia con argumentos desenfadados y frívolos (*Viaje de novios*, 1956, *Las muchachas de azul*, 1957 o *Sólo para hombres*, 1960) se hizo famosa

[12] Biografía y obra en http://www.todocine.com/bio/00092510.htm.

[13] La página oficial de Carlos Saura se encuentra en www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/saura/

[14] Sus películas, en colaboración con el excelente guionista **Rafael Azcona**, describen cáusticamente al español medio de la época, con dificultades económicas y problemas de identidad. La realidad de esos años se presenta de manera grotesca y esperpéntica, suavizada a través del humor.

con **Analía Gadé** y **Fernando Fernán-Gómez**. Otra estrella internacional se destaca en estos años, el actor **Fernando Rey**. **Aurora Bautista** y **María Asquerino** completan el panorama de la época.

## Años 60

En esta década se empieza a vivir en España uno de los períodos de expansión económica más importantes del siglo XX. Se produce una tímida apertura política y esfuerzos por parte del régimen para ser reconocido internacionalmente. Europa olvida los traumas de la guerra civil y los turistas invaden un país de clima benigno, repleto de playas y de arte, barato y sin delincuencia, lo que supone a los españoles estar en contacto directo con costumbres más liberadas.

Al cine se le encarga el papel de demostrar esta modernización. El gobierno establece varias medidas para mejorar la calidad de la producción cinematográfica. Esto produce una división entre un *cine comercial* en el que predominan las comedias "a la española", películas oportunistas y baratas de gran éxito entre el público, conservadora, respetuosa del orden y reforzadora de los tópicos tradicionales (caricatura de la mujer y superioridad masculina, complejo de inferioridad hacia lo que viene de fuera y deseo de ser como los extranjeros)[15] y el *Nuevo Cine Español*, segundo momento de renovación de la cinematografía española, que cultiva un realismo crítico con influencias de la *Nouvelle Vague* francesa y de algunos autores europeos. En noviembre de 1962 se fundó la EOC (Escuela Oficial de Cinematografía), donde se formaron estéticamente los directores del NCE. Estuvo formado por una nómina de 48 realizadores debutantes, que hacen películas[16] de desigual interés y calidad entre los años 62 al 67 y de escaso impacto entre el público. De entre ellos destacamos a **Carlos Saura**, **Basilio Martín Patino**[17] y **Mario Camus**[18]. **Gonzalo Suárez**[19] o **Vicente Aranda**[20] pertenecen a la Escuela de Barcelona, que en los años 60 se caracteriza por su propuesta de estructuras abiertas e innovadoras. Este cine es el único que

[15] Este tipo de cine tiene ahora valor por reflejar los cambios socio-políticos del momento. Títulos representativos de esta tendencia son *La ciudad no es para mí*, de **Pedro Lazaga** (1965).

[16] La película que define al NCE es *Nueve cartas a Berta* (65) de Basilio Martín Patino. El director retrata con estilo documental la vida en una capital de provincia. El protagonista es un joven universitario que se escribe con la hija de un republicano exiliado que vive en Londres, a través de las cuales intenta salir del ambiente de frustración familiar por las secuelas de la guerra civil y de la vida gris que lo oprime, pero sin éxito, porque al final es absorbido por el ambiente social atrasado y provinciano.

[17] Uno de los trabajos más interesantes de este director es el documental *Canciones para después de una guerra* (1971). A través de una excelente mezcla de documentales de la época, fragmentos de películas, fotografías, recortes de periódicos, anuncios publicitarios y un total de cuarenta y cinco canciones de moda en aquellos años, se narra la dura historia de la posguerra, desde el final de la Guerra Civil española hasta la firma del primer tratado con Estados Unidos en 1953. *Queridísimos verdugos* (1973) y *Caudillo* (1975) completan la serie.

[18] Biografía y obra en http://www.todocine.com/bio/00054244.htm.

[19] Página oficial: http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/suarez/index.htm.

[20] En http://www.sogetel.es/celos/entrada.html y http://www.juanalaloca.com/ se encuentra información sobre su filmografía.

ha dejado huella en el cine actual y sus directores siguen realizando películas en nuestros días, no así los exponentes del cine comercial.

**Carlos Saura** se proyecta internacionalmente en esta década. Por sus preocupaciones temáticas y su carácter crítico, comparte puntos en común, aunque su experiencia es puente entre la generación disidente de los años 50 y la del NCE. Después de *Los* Golfos (1961) realiza *La caza*[21] (1965) una de sus mejores películas y una de las radiografías más duras hechas en España sobre la mentalidad de la sociedad franquista, auténtica disección moral y sociológica. Recurre a la metáfora de la persecución de animales para representar la violencia contra el hombre, que tendrá continuación en otros filmes, como *Furtivos* (1975) de **Borau** o *La escopeta nacional* (1977) de **Berlanga**. Su estreno constituyó una agradable sorpresa, un punto y aparte en el cine español. *Pippermint frappé* (1967), *Stress es tres, tres...* (1968) y *La madriguera* (1969) expresan las contradicciones de clase, la violencia destructora y el sexo y la muerte.

**Bardem**, **Berlanga** y **Fernando Fernán Gómez** vieron su trayectoria profesional y artística fuertemente coartada y tienen problemas con las autoridades de la época. Berlanga estrena su obra maestra, *El verdugo* (1963)[22]. La película es un alegato contra la pena de muerte, contado en clave de humor negro que llega a lo macabro en algunas escenas.

## Fin del franquismo (años 70)

Estos diez años ven pasar vertiginosamente varios períodos: *tardofranquismo*, *transición* y *democracia*. Mientras se culmina la decadencia biológica del dictador, las actividades de la oposición clandestina se intensifican, lo que trae consigo un mayor rigor en los aparatos regresivos del estado. Franco muere en el 75 y D. Juan Carlos es nombrado rey de España. La producción cinematográfica camina al compás de los acontecimientos históricos. A partir de la muerte de Franco se procede paulatinamente al derribo del sistema protector y de falta de libertades del entramado cinematográfico franquista (sindicato vertical, censura, etc.). Estamos en la *Transición*, un período denso de acontecimientos con cambios radicales que desembocará en la reforma política y en la democracia. En el 76 sube al poder el primer gobierno democrático y en el 77 se suprime oficialmente la censura. En el 78 se producen las primeras elecciones democráticas.

---

[21] Cuatro excombatientes franquistas van a cazar conejos a un lugar en el que combatieron durante la guerra civil. El calor, la soledad y el paisaje les hace aflorar sus frustraciones, y se establece una tensión que explota en violencia. Acaba en tragedia y en baño de sangre, como secuelas de un conflicto reciente cuyas heridas aún no han cicatrizado.

[22] José Luis, un empleado de una funeraria que sueña con irse a Alemania para llegar a ser un buen mecánico, es sorprendido con la hija del verdugo de la prisión. Ante la falta de habitación y las presiones, se casa con ella, tiene um hijo y hereda el cargo del suegro. Venciendo su repugnancia a tal oficio, José Luis tiene que oficiar como verdugo, pero tienen que arrastrarle, igual que al reo que va a ser ajusticiado. Cuando termina, le dice a su suegro: "no lo haré más". Y su suegro le contesta: "eso mismo dije yo la primera vez". Una vez más, la película es fruto de la colaboración entre Berlanga y Azcona.

En esta década, conviven diferentes tipos de cine:

• *Cine comercial*, el más cultivado, en el que predomina la comedia "a la española"[23] que, con los mismos esquemas que en la década anterior, se va volviendo sexualmente más explícita. Este cine sólo conserva valor sociológico, porque representa los valores de ciertos estratos sociales, lo que Monterde (1993: 34) denomina "homo franquista". Directores prolíficos de esta tendencia son **Manuel Mur Oti**, **Francisco Rovira-Beleta**, **Ignacio F. Iquino**, **Vicente Escrivá**, **Pedro Lazaga**, **Mariano Ozores**, **Rafael Gil**, **José Luis Sáenz de Heredia**, **José María Forqué**, profesionales que ya venían de otras etapas.

• *Cine de oposición*, un cine antifranquista que refleja toda la contestación pidiendo apertura política, desde distintas posturas, puesto que es cine de autor. Como todavía existe la censura (se deroga en 1978), la crítica se hace de manera *metafórica* y elíptica, tendencia que ya existía desde los primeros tiempos de la disidencia en los años 50. Esta producción conecta con el público, porque el espectador (de clase media, joven, universitario) va al cine como un acto de resistencia contra el régimen.

Dentro de este campo, la primera película de **Víctor Erice**[24] , *El espíritu de la colmena* (73), una de las grandes películas españolas, alcanza la cima del cine metafórico. Trata del impacto psicológico que ha causado la guerra civil en la sociedad española, las dificultades para establecer comunicación y relaciones afectivas. Para ello nos muestra una familia cuya hija, Ana, vive emocional e intelectualmente distante de sus padres, quienes sufren el trauma de la guerra y fuertes problemas de identidad. La maestría de la película consiste en que el estilo está en sintonía con el tema: las imágenes reflejan la monótona vida del pueblo, y la iluminación sirve para reflejar los estados de ánimo de los personajes. De ese mismo año es *Habla mudita*, de **Manuel Gutiérrez-Aragón**[25] , cineasta clave del cine posfranquista.

Máximo exponente del cine metafórico, **Saura** continúa en este período con su reflexión sobre las implicaciones que tuvo el franquismo en la sociedad española, analizándolo desde la óptica de la clase media. Desde *La caza* (1965), el inicio de esta vena metafórica, esta tendencia va aumentando hasta llegar a *Ana y los lobos* (1972), donde se han eliminado los elementos naturalistas y sólo queda la representación simbólica. *La prima Angélica* (1973) supuso un contencioso con la censura, fueron atacados varios locales que exhibían el filme, lo que repercutió positivamente sobre su carrera comercial. *Cría cuervos...* (1975) es otra gran película, que centra su interés en un microcosmos más

[23] Se hizo muy famosa comedia "sexy" conocida como "landismo", cuyo punto de partida fue *No desearás al vecino del quinto* (1970), de Ramón Fernández, con Alfredo Landa de protagonista, de enorme éxito de público. Narra las relaciones que se establecen entre Pedro, ginecólogo y su vecino Antón, modisto. Mientras el primero tiene la consulta vacía por ser muy atractivo y no fiarse de él ni padres ni maridos de las pacientes, el segundo tiene el negocio lleno de mujeres porque se hace pasar por homosexual.

[24] Información sobre biografía y obra en http://members.tripod.com/AsunGomez/erice.htm.

[25] "Menos preocupado por los aspectos estéticos que Erice, más sutil e irónico que Saura, Gutiérrez emprende una de las trayectorias más coherentes del cine español de esos años, al haber conseguido aunar prácticamente siempre sus preocupaciones personales con las posibilidades derivadas de su ubicación en la industria cinematográfica española" (Monterde, 1993:48).

personal, cerrado y restrictivo: el despertar de un niño en un sofocante ambiente familiar que, sin prescindir de referencias históricas y contextuales, se eleva por encima de su simbolismo en busca de un público más internacional. Supone la definitiva consagración internacional de su autor.

*El desencanto* (76) de **Jaime Chavarri**[26] es un título también clave. Pensada en principio como un corto documental, el relato fue creciendo en importancia hasta llegar a ser una película de gran acogida, a medio camino entre la ficción y el documental. Cuenta la vida de la familia Panero, narrada por la viuda del poeta falangista Leopoldo Panero, Felicidad Blanch, y sus tres hijos, Juan Luis, Leopoldo y Michi Panero. Las relaciones entre ellos y con sus familiares son el centro del relato, un retrato de la decadencia de la familia tradicional rodado en los tiempos de la transición española.

En *Furtivos* (75), de **José Luis Borau**[27], la trama realista funciona independientemente de su sentido simbólico. Es su mejor película. Tuvo problemas con la censura y gran éxito de público. Propone la metáfora de la violencia como eje vertebrador. Un cazador furtivo que mantiene relaciones incestuosas con su posesiva madre, ve su vida modificada por la irrupción de dos extraños, lo que provoca el intento de liberación de la férrea tiranía de su madre. Las relaciones entre los tres provocan situaciones que acabarán violentamente. Bajo esta historia se esconde el temor a una respuesta sangrienta del régimen ante las nuevas libertades.

• *La tercera vía***:** un camino intermedio, propio de esta coyuntura sociopolítica, con películas comerciales pero muy cuidadas que cuentan con actores progresistas para tratar temas de actualidad, levemente comprometidos, como aborto y libertad sexual. Explota el sexo y representa la ideología de una derecha civilizada (como ejemplos representativos, *Vida conyugal sana*, 73 *y Los nuevos españoles*, 74, de **Bodegas** y *Tocata y fuga de Lolita*, de **A. Drove**, 74).

Hay también toda la producción independiente que da origen a los «cines nacionales» en los cuales se conjugan diversas tendencias que diversifican la oferta y sirve de escuela de formación para trabajos posteriores. Destacan los nombres de **Iván Zulueta** (*Arrebato*, 1979), **Paulino Viota** (*Con uñas y dientes*, 1978), **Francisco Betriu** (*Furia española*, 1974), **Emilio Martínez-Lázaro** (*Las palabras de Max*, 1978) **Ricardo Franco** (*Pascual Duarte*, 1975), **Bigas Luna** (*Bilbao*, 1978), etc.

Otros directores que comienzan a trabajar ahora son **Alfonso Ungría** (*El hombre oculto*, 1970), **Jaime de Armiñán** (*Mi querida señorita*, 1970), **Mario Camus**[28] (*Los días del pasado*, 1977), José **Luis García Sánchez** (*Las truchas*, 1978) o **Pilar Miró** (*El crimen de Cuenca*, 1979), entre otros muchos.

Los actores que más famosos que protagonizan las películas en estos años son **Alfredo Landa**, **José Luis López Vázquez**, **José Sacristán**, **Agustín González** o **Concha Velasco**,

---

[26] Página del cineasta: http://www.racodepedralbes.com/art/ver.php?art=7745. Página de la película: http://members.tripod.com/AsunGomez/borau.htm.

[27] Filmografía en http://www.racodepedralbes.com/art/ver.php?art=7594.

[28] http://www.todocine.com/bio/00054244.htm.

junto con otros más jóvenes que iniciaban su carrera que continúa hasta hoy: **Carmen Maura**, **Ángela Molina**, **Xabier Elorriaga, Ana Belén**.

## La Democracia

### Años 80

El proceso de normalización democrática que vive España desde finales del 77, el final de la censura y el constante interés de la sociedad española por enterrar los restos del franquismo tienen como consecuencia la libertad creadora, que se manifiesta en el cine con propuestas muy diferentes. Ahora se da la mayor amplitud temática y formal de toda la historia del cine español, además de la recuperación de los "cines nacionales" en algunas comunidades autónomas.

Las tendencias cinematográficas de los años ochenta fueron tuteladas desde la Administración (Pilar Miró se puso al frente de la Dirección General de Cinematografía), que toma una serie de medidas para fomentar el cine de calidad, un cine de autor que protege a los debutantes y que logra que la producción comercial de bajo desempeño profesional decaiga. El cine español cosecha algunos éxitos, como el Óscar a la mejor película extranjera por *Volver a empezar* (1982), de **José Luis Garci** y éxitos de taquilla como *Los santos inocentes* (1984), de **Mario Camus**.

### Géneros

Los géneros predominantes en esta década fueron la comedia y el *thriller*. El drama se cultivó con rasgos menos definidos desde el punto de vista del género. Otros géneros clásicos como aventuras, musicales, cine fantástico etc. tuvieron menos importancia.

Como hemos ido viendo, la *comedia* es un género tradicional desde los 40. En los años que nos ocupan, la comedia continúa los esquemas subgenéricos de otras etapas, desde la comedia política, costumbrista y reaccionaria a la comedia sexy (ahora con tendencia al porno) o parodias. Muchas de estas producciones están vinculadas nostálgicamente a la ultraderecha franquista. Cultivadas por directores de etapas anteriores[29] fueron languideciendo progresivamente a medida que la política cinematográfica del gobierno iba tomando fuerza. Otra tendencia es la continuación de la comedia a la manera de "la tercera vía", una comedia posibilista que repasa las frustraciones de las generaciones que han crecido con el franquismo, entre la ilusión y el desencanto, con la que el público se puede identificar, ahora con cierta tendencia al drama[30].

---

[29] Cultivan estos subgéneros directores como Rafael Gil, J. M. Forqué, Vicente Escrivá, Manuel Summers, Pedro Lazaga, Manuel Ozores... con títulos que lo dicen todo: *El liguero mágico* (1980), *Adulterio nacional* (1981), *¡Que vienen los socialistas!* (1983), *Agítese antes de usarla* (1983), *Don Cipote de la Manga* (1983), *Hacienda somos casi todos* (1988), y un largo etc.

[30] Un ejemplo representativo de esta tendencia lo constituye Asignatura pendiente (1977), de José Luis Garci.

Con este punto de partida, pero tomando otros elementos como la comedia clásica americana (Lubitsch, Hawks, Wilder) o más moderna (Allen, Rohmer, Tanner), directores como **Fernando Colomo**[31] (*La línea del cielo*, 1983; *La vida alegre*, 1987; *Bajarse al moro*, 1988) y **Fernando Trueba**[32] (*Opera prima*, 1980), director fundamental del cine de los 80, construyen una comedia más espontánea y personal[33], de bajo presupuesto, que se dará en llamar la "comedia madrileña", que retrata y exalta la "movida" madrileña, protagonizadas por "progres", jóvenes izquierdistas inmaduros llenos de problemas. Con presupuestos más altos progresivamente, esta comedia se va sofisticando y perdiendo el carácter localista como *Sal gorda* (1983) o *Sé infiel y no mires con quién* (1985). Fernando Trueba abre esta vía a otros cineastas: **Manuel Gutiérrez Aragón** (*La noche más hermosa*, 1984) y **Emilio Martínez Lázaro**[34] (*El juego más divertido*, 1988), entre otros. Especial relevancia tendrá **Pedro Almodóvar**[35], que después de realizar películas en la más pura marginalidad durante seis años, se acercaba a los circuitos comerciales con *Pepi, Luci y Bom... y otras chicas del montón* (1980), película que le convirtió en un director controvertido pero a la vez admirado por un masivo público joven; otras películas de este director en esta década fueron *Laberinto de pasiones* (1981), *Entre tinieblas* (1983), *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984), *La ley del deseo* (1986), *Matador* ( y *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1987). A partir de este último filme, Almodóvar conquistó los mercados internacionales y se convirtió en el emblema del cine español fuera de nuestras fronteras.

El trabajo de **Berlanga** se centra en su particular visión crítica y esperpéntica de la sociedad, con la trilogía *La escopeta nacional* (1977), *Patrimonio Nacional* (1981) y *Nacional III* (1982) y otros títulos como *La vaquilla* (1984) y *Moros y cristianos* (1987). En esta línea de comedia de humor crítico está **José Luis Cuerda** (*La corte del rey Faraón*, 1985; *Pasodoble*, 1988; *El vuelo de la paloma*, 1989),

El segundo género más cultivado es el cine *policíaco*, coincidiendo con el auge de la literatura "negra" en España y continuando con una tendencia surgida en los finales de los 60. Este tipo de cine permite reflejar la realidad social. Muchas de ellas son adaptaciones de obras literarias (abundan las inspiradas en las novelas de Manuel Vázquez Montalbán y otros escritores). Entre los mejores títulos están *Deprisa, deprisa* (1980), de **Carlos Saura**, *Maravillas* (1980) de **M. Gutiérrez-Aragón** y las dos películas (I y II, de 1881 y 1982) *El crack* de **José Luis Garci**[36] . **Eloy de la Iglesia** es el director que más cultiva el género: *Navajeros*, (1980), *Colegas* (1980), *El Pico* (I y II, 1993 y 1984), *La estanquera de Vallecas* (1987)... En todas ellas se retratan las lacras sociales del momento.

Dentro del género *musical*, hay que destacar los trabajos de **Carlos Saura**, *Bodas de Sangre* (1981), *Carmen* (1886) y *El amor brujo* (1986), que tuvieron gran éxito y repercusión internacional.

---

[31] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=5759.

[32] Página oficial: http://www.fernando-trueba.com.

[33] La tendencia se inicia con *Tigres de papel* (1977) y *¿Qué hace una chica como tú en un lugar como este?* (1978), de Fernando Colomo. José Luis Cuerda: *Pares o nones* (1982).

[34] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=10226.

[35] Página oficial: http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/main.htm.

[36] http://people.clemson.edu/~sarah2/garcipage.html.

## Temas

Gran parte de las películas abordan la *historia*, tras cuarenta años de silenciar la memoria de los derrotados de la guerra civil, abordando los años de la República, la guerra civil y las primeras décadas del franquismo. *Pascual Duarte*, *Las largas vacaciones del 36* (J. Camino, ), *El año de las luces* (F. Trueba, 1986) *Dragon Rapide* (J. Camino, 1986), *Réquiem por un campesino español* (F. Betriu, 1985), *Las cosas del querer* (J. Chávarri, 1989). *Demonios en el jardín* (1982), una de las mejores películas de M. Gutiérrez Aragón, éxito de crítica y público. Es un drama rural en la más dura posguerra a través de los ojos de un niño enfermo[37].

Uno de los autores que mejor retrata la España franquista es **Vicente Aranda** que, partiendo de un lenguaje narrativo clásico, combina el análisis histórico con elementos de la crónica negra y criminal bajo y realiza una serie de dramas donde conviven sexo, violencia y muerte: *Asesinato en el comité central* (1982), *Fanny Pelopaja* (1984), *Si te dicen que caí* (1989) o *El Lute* (I y II, 1987-88).

*El Sur* (1983) constituye una de las mayores cimas del cine de esta época, confirmando a su director, Víctor Erice, cuya carrera cinematográfica hasta hoy se limita a tres películas, como un autor extraordinario con universo temático y formal propio. En *El sur* se reflexiona sobre el Bien y el Mal o sobre el acceso al conocimiento a través de las relaciones entre un padre y una hija, pero también mediante aspectos formales como el tratamiento de la luz y el tiempo.

La *literatura* sirve como argumento a numerosas adaptaciones. Como ejemplo de éxito de público y crítica podemos mencionar a **Mario Camus**: *La Colmena* (1982) sobre la novela del mismo título de Camilo José Cela y *Los santos inocentes* (1984), esta vez adaptación de la obra homónima de Miguel Delibes. Vicente Aranda también recurre con frecuencia a la literatura: *La muchacha de las bragas de oro* (1980) y *Tiempo de silencio* (1986), inspiradas en las novelas de Juan Marsé y Luis Martín Santos, respectivamente.

Pero también el cine refleja los cambios sociales del presente, lo que da lugar a un "nuevo costumbrismo" (Monterde, 1993:169). Los problemas que se plantean son "la dificultad de asumir la propia identidad, casi siempre por alguna «diferencia», como ser homosexual, joven, negro, extranjero o incluso simplemente mujer; las dificultades de relación de la pareja, el amor y el desamor; la insatisfacción con las normas de vida sancionadas socialmente, basadas en el éxito y la competitividad; el desencanto ante las ilusiones y esperanzas truncadas en los tibios tiempos del consenso; la soledad y cotidianeidad de la vida urbana; etc." No se tratan los problemas sociales del momento (política, reconversiones económicas, incorporación a Europa...) desde un punto de vis-

[37] Gloria, propietaria de una tienda, se ocupa de la boda de su hijo Óscar con Ana. Su otro hijo, Juan, tiene un hijo con su prima, Juanito. El niño va a vivir con la abuela, cae enfermo y se convierte en el centro de la vida de la familia. A través de sus ojos se describe el mundo del estraperlo que enriquece a la familia y las intrigas familiares.

ta colectivo, sólo se aprovechan temas candentes como el paro, las drogas o la delincuencia bajo una perspectiva más sensacionalista que crítica.

El cine de "destape" de la década anterior se va haciendo más explícito hasta desembocar en el cine pornográfico, reconocido en la ley de 1982. La presencia del *sexo* y del *erotismo* se normaliza en los filmes, y directores como **Bigas Luna**[38] y **Almodóvar** reflexionan en sus películas sobre asuntos sexuales. Algunos muestran manifestaciones sexuales reprimidas en el franquismo, como la homosexualidad.

La nueva generación de directores reunió a su alrededor a un grupo de actores, más en consonancia con los temas que abordaban y próximos a intereses comunes. Es así como le llegó el momento a **Carmen Maura**[39], **Victoria Abril**[40], musas, respectivamente, de Almodóvar y Aranda, **Verónica Forqué**, **Imanol Arias**, **Asumpta Serna**, **Ángela Molina**, **Óscar Ladoire**, **Antonio Resines**, **Silvia Munt**, **Antonio Banderas**[41], **Gabino Diego**[42]. A estos se unió una pareja que iba a dar mucho que hablar en el cine español, **Maribel Verdú** y **Jorge Sanz**, a los que siempre parece acompañarles Gabino Diego.

## Años 90

En estos años la tendencia es compatibilizar la comercialidad con la calidad, porque se consideran imprescindibles los beneficios económicos para la existencia de la industria cinematográfica.

En esta década se produce una fuerte renovación generacional, favorecida por el espíritu de la Ley Miró (que como comentamos, fomentaba la calidad de los proyectos e el impulso a los nuevos realizadores) que impregna toda la filosofía de la protección pública de la era socialista[43]. En 1996 llega al poder el Partido Popular, que cambia el sistema de ayudas, concediéndolas sobre el rendimiento de taquilla. Sólo se conservan las ayudas previas para los nuevos realizadores. Muchos jóvenes debutan en estos días; sin ánimo de ser exhaustivos, aparecen en esta década con trabajos que llaman poderosamente la atención **Juanma Bajo Ulloa**[44], **Enrique Urbizu**, **Julio Medem**[45], **Alex de la Iglesia**[46], **Gracia Querejeta**, **Chus Gutiérrez**, **Manuel Gómez-Pereira**[47], **

---

[40]En 1992 estrena *El sol del membrillo,* considerada la mejor película española de todos los tiempos.
[38] http://www.tallerbigasluna.com.
[39] http://www.geocities.com/Hollywood/Academy/2131.
[40] http://www.ideal.es/cine/vabril.
[41] http://www.ideal.es/cine/banderas.
[42] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=6681.
[43] El gobierno socialista pierde las elecciones en 1996, y le sucede el PP hasta nuestros días.
[44] http://www.juanmabajoulloa.com.
[45] http://socios.las.es/~ibravo/inicio.htm.
[46] http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/delaiglesia/home.htm.
[47] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=8688.

**Fernando Leon de Aranoa**[48] y que luego continuarán con una trayectoria prometedora. Igualmente, podemos citar nombres como **Mariano Barroso**, **Iciar Bollaín**, **Isabel Coixet**, **Santiago Segura**[49], **Benito Zambrano**, **Achero Mañas**[50], **Juan Carlos Fresnadillo**, **La Cuadrilla**, **Azucena Rodríguez**, **Joaquín Oristrell**[51], **Miguel Albadalejo** y un largo etc. hasta completar una larga lista de más de doscientos nuevos directores, donde hay que destacar la abundancia de mujeres (una treintena). Por su parte, directores con una trayectoria asentada continúan en pleno proceso creador: **Carlos Saura**, **José Luis Garci**, **Manuel Gutiérrez Aragón**,. **José Luis Cuerda**, **Bigas Luna**, **Pedro Almodóvar**, **Fernando Trueba**, **Montxo Armendáriz**, etc.

Es en esta década cuando se produce una mayor evolución en el mundo cinematográfico, después de los dos movimientos renovadores de la época de Berlanga y Bardem y el NCE y el cine metafórico. Los directores de los 80 no contribuyen al cambio con propuestas innovadoras, son los jóvenes los que propician el cambio formal y de temas del cine español actual. Estos no se han formado en ninguna escuela oficial[52] (algunos han asistido a centros privados y la mayoría ha aprendido mediante el cortometraje), ni se sienten incluidos en ningún movimiento generacional con un programa común, sino que proclaman su individualidad y la pluralidad de sus opciones. Los medios audiovisuales (televisión, publicidad, diseño, cómic, videoclips...) y con los que han convivido desde la infancia, influyen más en la construcción de sus universos y lenguajes personales que la tradición cinematográfica anterior, lo que los diferencia de sus predecesores. Se cuentan historias desde la libertad y la audacia visual, pero para realzar más que para experimentar nuevas formas de creación. Los modernos medios tecnológicos han llegado al cine español, que se ha enriquecido con efectos digitales y técnicas revolucionarias de sonido. Lo que sirve de elemento de unión a todas estas formas de hacer es "la voluntad simultánea de hablar con un lenguaje más específicamente visual y de que este sirva para transmitir y comunicar con eficacia un discurso más personal" (Heredero, 2002:68). En Internet encontramos una infinita base de datos de material cinematográfico español.

## Temas

De cualquier manera, el contexto social, cultural, económico y político en el que están inmersos es común: todos ellos han crecido en la libertad democrática, por lo que se sienten interesados más en el *presente* que en la reflexión sobre la historia; tampoco acuden a la *tradición literaria* de manera tan frecuente como en etapas anteriores. Su formación se ha fraguado en un terreno interdisciplinar, en la sociedad de la

[48] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=1687.
[49] http://pagina.de/santiagosegura y http://www.amiguetes.com.
[50] http://www.racodepedralbes.com/art/ver.php?art=7685.
[51] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=1323.
[52] Oficial porque no existen a finales de los 80 (hasta 19 no se crean las Escuelas de Madrid y Barcelona).

información y la comunicación, desde el cómic hasta la realidad virtual. Sus películas hablan de los problemas de la juventud (problemas emocionales y sexuales, desasosiegos vitales y amorosos, la relación con los padres, el paso a la edad adulta) desde una perspectiva individual, aunque también se reflejan, muchas veces de manera indirecta, la realidad social y política (el desempleo, la inmigración, las drogas, la homosexualidad, la televisión...): *La ardilla roja*, *Éxtasis*, *Alas de mariposa*, *Alma gitana*, *Todo es mentira*, *Hola, ¿estás sola?*, *Familia*, Nadie *hablará de nosotras cuando hayamos muerto*, *Más que amor, frenesí*, *Los amantes del círculo polar*, *Solas*, *El Bola*...

## Géneros

En esta época hay una tendencia a la mezcla de géneros, los procedentes del cine americano (comedia sofisticada, cine fantástico, de ciencia-ficción y de terror) y algunos tradicionales del cine español: cine costumbrista, crónica negra, drama familiar, esperpento.

Un nombre importante en el cine fantástico con raíces ibéricas es **Alex de la Iglesia**[53] (*Acción* mutante, *El día de la* bestia, *La comunidad*), en las que mezcla el sainete negro, los *reality shows*, citas a clásicos como Hitchcock, los tebeos y los efectos digitales. En el campo del *thriller* con vocación cosmopolita y éxito de público y crítica tenemos el caso de **Amenábar**[54] (*Tesis*, *Abre los ojos*), cuyo talento ya ha trascendido al exterior[55]. En el terreno del drama, hay que destacar autores como **Mariano Barroso** (*Éxtasis*), **Fernando León de Aranoa** (*Barrio*), **Miguel Hermoso** (Fugitivas), o **Achero Mañas** (*El Bola*). Pero el género predominante es la comedia, en la que **Manuel Gómez-Pereira**[56] alcanza la cima de la comedia española con *El amor perjudica seriamente la salud*, donde sintetiza las influencias de la comedia sofisticada americana con elementos costumbristas y sainetescos de la tradición hispánica. Su estilo ha generado numerosos discípulos.

Se recupera también el documental: *Innnisfree*, de **José Luis Guerín**, *El sol del membrillo*, de **Víctor Erice**, un "trascendental ensayo sobre la pintura y el cine" (Heredero, 2002: 80), *Sexo oral*, de **Chus Gutiérrez**, *Calle 54*[57] (2000) de **Fernando Trueba** sobre *jazz* latino, etc.

Hay que hacer notar el éxito subproductos relacionados con programas televisivos o con hechos de la prensa del corazón, que alcanzan un éxito comercial extraordinario, cuya muestra más representativa es *Torrente, el brazo tonto de la ley*, de **Santiago Segura**.

---

[53] http://www.alexdelaiglesia.com.

[54] http://www.amenabar.com.

[55] *Amantes*, *Intruso* (1993) y *Celos* de **Vicente Aranda** se pueden calificar de cine negro, que realiza un análisis de la pasión dentro de coordenadas sociales.

[56] Títulos: *Salsa rosa*, *¿Por qué lo llaman amor cuando quiere decir sexo?*, *Todos los hombres sois iguales*, *Boca a boca*.

[57] http://www.calle54film.com/esp/s_fs00.htm.

## Dos ejemplos de cine actual [58]

Entre la extensa nómina de directores noveles y por la imposibilidad de extendernos en exceso, destacamos dos ejemplos de directores con una trayectoria ejemplar desde sus primeros trabajos: el primero, el director y guionista **Julio Medem**[59], ya se ha convertido en una de las voces fundamental en la historia del cine español, la más personal del cine de nuestros días, un creador de un mundo poético mágico y onírico y de un lenguaje estético propio al que tampoco le falta el apoyo de la crítica y del público. En sus películas explora en lo más profundo de la mente, de los pensamientos y emociones de protagonistas que

[58] Directores de los 80: **Saura** continúa una carrera prolífica y diversificada en temas y géneros con títulos como *¡Ay, Carmela!* (1990), *Flamenco* (1995), *Taxi* (1996), *Tango* (1998), *Goya* (1999) y la última *Buñuel y la mesa del rey Salomón* (2001). **Bigas Luna** consolida su prestigio y el éxito comercial con películas como *Jamón, jamón* (1992), *Huevos de oro* (1993, *La teta y la luna* (1994), en la que "las tradiciones ancestrales, la celebración culinaria y las obsesiones sexuales conviven con los signos de la modernidad y con las pasiones raciales" (Heredero, 2002: 39). Quien va a resaltar por encima de todos los demás va a ser, sin duda, **Pedro Almodóvar**, quien en esta década alcanza consagración mundial (en 1989, con *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, se convirtió en el director extranjero de cine independiente más taquillero en Estados Unidos.). Realiza *Tacones lejanos* (1990), *Kika* (1993), *La flor de mi secreto* (1995), *Carne trémula* (1997) y *Todo sobre mi madre* (1999), con la que, entre otros muchos, consigue el Óscar a la mejor película extranjera. Todas ellas intentan transformar lo ordinario en extraordinario a través de personajes muy hispanos y excéntricos y de situaciones triviales que giran en torno al amor obsesivo, pasional y trágico. Almodóvar ha dado lugar a toda una escuela de seguidores. Aparte de ser su propio guionista, es propietario de la productora de sus películas (El Deseo S.A.) y de otros directores españoles. Su última película es *Hable con ella* (2002).

También **Fernando Trueba** conquista un Óscar con *Belle Époque* (1992). Este y *La niña de tus ojos* (1998) tienen como marco histórico los años que rodean la guerra civil. El primero es comedia romántica que canta la libertad de la juventud dentro de los graves acontecimientos de la época. En el segundo, Trueba se centra en la historia de ocho cómicos que en 1938, está en plena Guerra Civil y con la industria cinematográfica dividida en dos bandos, llegan fascinados a la Alemania nazi a rodar una españolada. Al enfrentarse con el fascismo, la fobia a los judíos y la realidad del momento, el mito se rompe en pedazos. La película trata entre otras cosas de las grandezas y miserias del cine, de la perdurabilidad del odio y de su desafío a través del humor. **Manuel Gutiérrez Aragón** dirige *El rey del Río* (1995), *Cosas que dejé en la Habana* (2000). *Visionarios* (2001) es una historia ambientada en el Euskadi rural de los años 30, un viaje a los años beatos o supersticiosos de la Segunda República española. Su proyecto futuro es *El caballero Don Quijote*, una película que según el director será muy fiel al libro de Cervantes, pero también muy personal: "ésta es la historia de don Quijote cuando ya es caballero. Más allá de la aventura trata de la búsqueda que emprende don Quijote del otro Quijote, el que le ha suplantado, el de Avellaneda. Trata del abismo interior que le provoca al personaje el saber que tiene un competidor, un imitador" (http://www.cwquijote.com/Otras_Secciones/Boletin_Quijote/Noticias/Empieza%20Rodaje%20Quijote%20G.Aragon.html). **Montxo Armendáriz** inicia con *Tasio* (1984), inmersión en el mundo de los carboneros de su tierra, su debut cinematográfico. Tras unos años sin hacer cine, realiza cuatro películas en las que se ha rodeado de las víctimas de la sociedad y las ha hecho protagonistas de historias geniales, muy premiadas todas. En 1990 dirigió *Las cartas de Alou*, en la que se refleja la vida de los emigrantes africanos en España. *Historias del Kronen* (1994) nos sumerge en el mundo de una juventud hastiada que vive al límite. En *Secretos del corazón* (1997) inicia un camino diferente: analiza el mundo a través de la inocente mirada de un niño que intenta desvelar los secretos de los adultos. *Silencio roto* (2001) trata el tema de las postrimerías de la guerra civil desde la perspectiva de las mujeres: una visión sobre los maquis, la guerrilla antifranquista después de terminada la contienda, con lo que pretende hacer luz sobre un período histórico prácticamente silenciado hasta ahora.

[59] http://socios.las.es/~ibravo/inicio.htm.

son golpeados duramente por la vida. Su premiada filmografía hasta hoy abarca *Vacas* (1992), un cuento-metáfora sobre la historia de odios intestinos y rurales en la sociedad vasca visto a través del ojo turbio y manso de las vacas; *La Ardilla Roja* (1993), que se centra en la capacidad humana de transformar la realidad a partir de la mentira; *Tierra* (1995), fábula sobre la dualidad entre el amor y el sexo; *Los Amantes del Circulo Polar* (1998), donde Ana y Otto, los protagonistas, nos muestran sus vidas unidas por un amor apasionado y secreto que los conduce hacia un dramático final, al contrario que *Lucía y el Sexo* (2000), su obra más madura, cuya protagonista emprende un viaje iniciático hacia una nueva vida intentando dejar atrás su pasado.

**Fernando Leon de Aranoa**[60]. También director y guionista de películas propias y ajenas, es otra de las figuras importantes del cine español actual. Sus filmes, centrados en causas sociales, tienen una estética deudora del documental televisivo y del naturalismo cinematográfico. Crea un universo cinematográfico que refleja testimonialmente problemáticas suburbiales, lacras de lo cotidiano, y destacan por su rigor narrativo, por detenerse en la exploración del interior de sus personajes sirviéndose sólo de la dirección de actores, en una puesta en escena depurada y en unas localizaciones realistas. Su primer largometraje, *Familia* (1996), logró el Goya a la Mejor Dirección Novel, así como otros premios en diversos festivales. Su protagonista decide alquilar una familia día de su cumpleaños, y contrata a un grupo de actores aficionados para que hagan ver que le quieren y que le respetan. En este filme donde realidad y ficción se entrecruzan, se habla, en clave de humor, de los sentimientos, la soledad y la mentira. *Barrio* (1998) está centrada en vida de tres adolescentes en un barrio marginal de una gran urbe en el que pasan un largo verano soñando con una realidad distinta y con salir de allí. Refleja matices sociales que raras veces se han podido ver en el cine español. mezcla el humor con tres historias trágicas. El tercer largo de Fernando León de Aranoa es *Caminantes* (2001), un documental realizado en Méjico sobre la marcha zapatista desde San Cristóbal de las Casas hasta la capital, testimonio fiel y crudo de una realidad deprimente. El último proyecto cinematográfico es *Los lunes al sol*, sobre trabajadores del sector naval amenazados por la reconversión industrial.

Si la nómina de los directores es extensa, qué decir de la los actores. Es imposible hacer una síntesis que haga justicia al trabajo de tantos nuevos valores. De cualquier manera, **Ariadna Gil**, **Aitana Sánchez Gijón**, **Penélope Cruz**, **Juan Diego Botto**, **Carlos Fuentes**, **Nancho Novo**, **Eduardo Noriega, Paz Vega** ya han demostrado su talento interpretativo en numerosos trabajos.

## III. Análisis de los recursos cinematográficos

Para conocer un universo cinematográfico necesitamos sobre todo ver películas. Nos encontramos en Brasil, un extenso país rodeado de países de habla hispana, pero más próximo a la cultura americana que a la de sus vecinos, y muy distante geográficamente de España. Si nos centramos en el panorama de las carteleras de las salas comerciales, pode-

[60] http://www.racodepedralbes.com/art/ver_e.php?nombre=1687.

mos afirmar, salvo excepciones, que el cine español no tiene eco en Brasil. Es verdad que en las grandes ciudades se puede disfrutar esporádicamente de películas españolas, pero lo cierto es que la mayor parte de la producción española no llega a las salas comerciales brasileñas.

Afortunadamente, hay otros caminos para ver cine español. Por parte de la administración española, se organizan anualmente ciclos a través de los centros culturales Brasil-España que dependen de la AECI. Estos ciclos recorren varios puntos de Brasil, lo que supone una programación anual fija de cine español en las principales ciudades brasileñas. Aparte de esa programación, el fondo de películas que recorre el país puede ser solicitado para ser exhibido en otros lugares no programados a través de los consulados o de la Consejería de Cultura de la Embajada de España. Las películas que se emiten en la programación de la AECI pertenecen al fondo de la Filmoteca Española, que además tiene un programa denominado *Cine español en el exterior*, de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas, destinado a "exhibiciones de carácter público no comercial ni competitivo en el exterior (...), para atender aquellas actividades culturales que demanden, a través de las Representaciones Diplomáticas o Consulares españolas, los departamentos de español de las universidades extranjeras, Institutos Cervantes, Centros Culturales y todos aquellas personas que, dentro del entorno cultural y académico, se interesen en nuestra lengua y cultura"[61]. El fondo (editado en CDRom) incluye cortometrajes, largometrajes y series de televisión, con obras representativas de todos los géneros y épocas. Por lo tanto este material nos brinda la oportunidad de organizar sesiones y ciclos de cine español, una manera de paliar la escasez de los circuitos comerciales.

Las universidades y otras instituciones brasileñas contribuyen a la difusión del cine español organizando ciclos, seminarios, conferencias, etc.

En cuanto a las instituciones españolas en Brasil que disponen de fondos de películas, se encuentran el Centro de Recursos "Antonio de Nebrija", de la Consejería de Educación y Ciencia, localizado en la UnB de Brasilia, el Colegio "Miguel de Cervantes" de São Paulo y el Instituto Cervantes de Rìo de Janeiro y de São Paulo.

Claro, también podemos ver películas en los canales de TV por cable, entre ellas TVE Internacional, que cada vez ofrecen mayor cuota de películas españolas en su programa-

---

[61] Normas de préstamo de películas de la Filmoteca. *Cine Español 2001*. Dirección General de de Relaciones Culturales y Científicas. Madrid. Ministerio de Asuntos Exteriores:

*La exhibición de las películas no deberá exceder de un pase por título, en salas cuyo aforo no exceda de 150 personas ya que la función de la Filmoteca es la difusión de la cultura a través del cine, pero sin que ello sirva de obstáculo para su distribución comercial en el exterior.*

*Las solicitudes deberán realizarse a través de los Servicios Culturales de las Embajadas o Consulados con un tiempo mínimo de cuatro meses de antelación para el formato cine 35 mm., y con dos meses para el vídeo U-Matic y el soporte DVD. Estos últimos suelen presentar varias opciones en cuanto a la versión y subtitulado que, de acuerdo con sus necesidades, podrá adecuar cada usuario.*

*Sólo podrán solicitarse aquellos títulos que figuren en el Catálogo, en cuyas fichas se detallan datos técnicos, artísticos, filmografía de los directores y sinopsis en español e inglés. Es conveniente ofrecer una lista alternativa al pedido inicial a fin de poder cumplimentar la mayor cantidad posible de solicitudes.*

*Queda excluida la posibilidad de difundir ninguno de los títulos por cadenas de Televisión, públicas o privadas, sea en emisiones de carácter cultural, recreativo o comercial.*

ción, bastante recientes en general. Los videoclubs también son un campo para explorar, aunque la oferta de cine español es escasa, porque depende precisamente del circuito comercial. Normalmente, las películas que pasan por los cines y tienen éxito son las que luego se pueden encontrar en los videoclubs.

Para disponer de material para la clase no queda más remedio que ir elaborando una pequeña videoteca, que se puede iniciar con los títulos ya comercializados en Brasil y completar con encargos a España, teniendo en cuenta las dificultades técnicas que ello acarrea debido a los diferentes sistemas por áreas con que nos castigan las distribuidoras.

Pasemos ahora al material con tratamiento didáctico. Del cine no podemos decir que sea "a priori" un material didáctico porque no ha sido creado para ese fin, pero precisamente ahí reside su valor, la diferencia que marca con respecto a otros recursos específicamente educativos, que lo reviste de un aura especial, lo hace más interesante y motivador a los ojos de los alumnos. Es un material "independiente", por lo que tiene que pasar por un proceso de tratamiento didáctico, aunque el sólo acto de asistir a una representación cinematográfica ya sea de por sí interesante.

La profesora Gretel Eres (2000), en un artículo del *ABEH*, traza el panorama de los materiales de español en Brasil: de la escasez inicial hemos pasado en los últimos tiempos a contar con material abundante, parte de ellos adaptado a las exigencias del mercado brasileño. A los tradicionales métodos cada vez más variados en su enfoque y objetivos, se unen los medios audiovisuales, los productos multimedia e Internet. Pero los manuales no aprovechan el caudal cinematográfico español. Como mucho, se introducen algunas notas culturales de personajes famosos del cine, siempre los mismos (Antonio Bandera, Penélope Cruz) y se hacen alusiones secundarias. En general, podemos afirmar que en los manuales no se usa material procedente del cine, pero algunas editoriales comienzan publicar material cinematográfico como apoyo a la clase. Edinumen ha lanzado un curso de español usando diferentes películas representativas de la variedad geográfica, cultural y de registro en CD-Rom con el *Título Creía que esto sólo pasaba en las películas*. La editorial SGEL también ha publicado *De cine,* un vídeo con fragmentos de varias películas y libro de actividades. Por su parte, ESTOI[62] (Español Total interactivo) ha comenzado a editar los denominados *Pack didáctico Español con subtítulos*, libros, películas, cortometrajes y documentales, acompañados de las guías didácticas.

Pero el cine no es sólo películas, es un universo con diversos mundos que podemos aprovechar para la clase de español. Hay mucho material atractivo que nos servirá para realizar actividades que complementen otras más tradicionales. En general necesita elaboración didáctica. En vez de trabajar con personajes inventados por los autores de libros, convencionales y anodinos muchas veces, podemos apropiarnos de las estrellas más conocidas para que interpreten otros papeles, los que los hicieron famosos, o los que nosotros les demos. No siempre tendremos que inventar historias, en el cine tenemos una enorme cantera de argumentos que podemos usar para trabajar la comprensión escrita. Podremos acercarnos a la historia, a la literatura, al arte, a diferentes modos sociales... a través de

[62] http://www.estoi.com.

materiales cinematográficos. Podremos simular situaciones como ir al cine, escribir un guión, encontrarnos con actores... Y esto ahora está al alcance de "megateca" virtual de Internet, donde también podremos participar en charlas temáticas y en foros de discusión, entre otras muchas posibilidades. Ya hemos venido dando muchas direcciones de Internet, referidas a directores, actores y películas. A continuación completamos el panorama con un conjunto de páginas que pueden servir de muestra para iniciar una carpeta de Favoritos de Cine Español más personal y adaptada a las necesidades propias. El buscador Google <http://www.google.com> en español, por poner un ejemplo, nos puede ayudar a la encontrar cualquier dato que necesitemos.

## Sitios oficiales

Sitio del *Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales* del MECD, con una base de datos sobre películas española estrenadas en España http://www.mcu.es/cine.

*Cinespain*: (http://www.cinespain.com). Publicación sobre el cine español con datos de estrenos, rodajes, y noticias relacionadas con el cine en España. También información sobre el marco legal, convocatorias, acuerdos y otros temas que afecten al mundo de la cinematografía. Patrocinada por ICAA e ICEX catálogo de películas españolas por años, del 95 al 99. Marco legal del cine español y programación de la Filmoteca.

El *Oteador* del Centro Virtual Cervantes ofrece un completo listado de direcciones divididos en tres secciones: cine en general, festivales cinematográfico y revistas de cine http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=48&ct=catalogo7.

## Documentación

*Cinefilia*: información sobre películas (más de 500) por orden alfabético. http://cinefilia1.iespana.es/cine-filia1/, con carteles de cine.

Más carteles en http://www.ciudadfutura.com/imagenes/listas_t.htm>, http://www.550m.com/usuarios/vichercr/C/ce/esp.htm>, http://www.geocities.com/Heartland/Flats/4343/> y http://www.teacuerdas.com/nostalgia-cine-carteles.htm.

*Historia del cine español*: una breve trayectoria y fotos de actores y actrices; http://www.infonegocio.com/potex82/intro.html.

*Actualidad cinematográfica en España*: http://porlared.com/cinered.

*Criticas de Cine - Eduardo Sotomayor:* http://www.borjanet.com/criticas.

*El País de las Tentaciones:* http://tentaciones.elpais.es/T/D/filmoteca/filmoteca.asp.

*Intercine*: http://www.intercine.com.

*Metrópolis Libros***:** http://www.metropolislibros.com/ Librería de San Sebastián especializada en cine: estudios teóricos, guiones, obras de referencia, ensayos, técnica, biografías, memorias de actores y directores, vídeos difíciles de encontrar, etcétera.

*Página de cine español* con información sobre películas, actores, festivales, premios, etc. http://cine.muchatv.com.

*Cine español*: Estudios y enlaces sobre cine español e hispanoamericano: http://membres.lycos.fr/cinecita.
Monográfico Telépolis sobre cine: http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/urnredir?tema=monograf&dir=mono120.

## Revistas

*Suplemento de Cine* "El País": noticias sobre actualidades del cine español (http://www.elpais.es/suplementos.html?s_sup=cin).
ABC: http://www.cine.abc.es/. *Metrópoli*: http://www.elmundo.es/metropoli/secciones/cines/index.html.
*Claqueta*: Semanario de cine español y latinoamericano < http://www.claqueta.com/>, con actualidad cinematográfica y muchos recursos con entrevistas, concursos, criticas de cine, *chats* con directores y actores, seguimientos diario desde los festivales nacionales e internacionales, entre ellos juegos de cine.

## Enciclopedias

*Enciclonet*: Incluida entre los servicios de *EducaRed*, un portal educativo elaborado por Telefónica con la participación del MECD. En temas de cine español, encontramos biografías de los principales directores y actores: sus vidas, su carrera, su trayectoria profesional y un recorrido por la historia del cine español: sus principales períodos y sus películas más destacables, con secuencias de algunas de ellas: http://www.enciclonet.es.

## Material didáctico para E/LE

**Consejerías de Educación**
*Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá*: Revista Materiales nº 23 dedicada al cine español http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/1997may.
*Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda*: Revista *Tecla*, con actividades variadas sobre cine.
"XVI premios Goya ": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2002/mar22b.html.
"Hable con ella": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2002/mar22i.html.
"Cuatro películas": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2002/mar8i.html.
" James Bond, Rocky y Torrente": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2001/jun11a.html.
"Un candidato al Óscar" http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2001/abr2a.html.
"Buñuel y Almodóvar, una difícil comparación": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2001/ene29b.html.
"Cine español": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2000/mar6a.html.
"Luis Buñuel: un iconoclasta en el cine": http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2000/feb14b.html.
"Cineastas españoles en Berlín": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1999/29Marzo.html.

"Premios Goya 1998": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1998/9Febrero.html.
"El cine español de 1995": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1996/25Marzo.html.
"El actor preferido de Buñuel": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1995/21Febrero.html.
"Tierra y libertad": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1995/22Mayo.html.
"Las mejores películas del cine español": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1995/10Julio.html.
"La Flor de mi secreto": http://www.bbk.ac.uk/tecla/1995/16Octubre.html
La *Didacteca* del *Centro Virtual Cervantes*
*¡Nos vamos al cine!* : http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_02/05062002.htm.
*De cine* : http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/11012002.htm,
*¡Qué alucine!*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_00/10052000.htm .
*Sesión de cine*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_00/27032 000 .htm.
*Elige tu película*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_00/14072000.htm.
En *Pasatiempos*, las actividades están divididas por niveles:
*Inicial*:
*Todo sobre mi madre***:** http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/sociocultural/11111999_01.htm.
*Almodóvar*: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/ramatical/23052001_01.htm.
Intermedio
*Luces, cámara, acción!*: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/gramatical/23071999_01.htm.
*Chicas Almodóvar*: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/intermedio/sociocultural/27062000_01.htm.
Avanzado
*Amantes*: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/avanzado/sociocultural/19081999_01.htm.
*La* Ópera Prima *de Trueba:* http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/avanzado/sociocultural/10022000_01.htm.
Superior
*¿Qué película vemos?*: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/superior/sociocultural/17082000_01.htm.
*ADESASOC*: "Karaoke de cine" http://www.adesasoc.com/didac/did.html
*Comunicativo.net*:
"Películas y sus argumentos" http://www.ihmadrid.es/comunicativo/Destrezas/peliculas_argumentos.doc.
"Imperativo con *Ópera prima* de Trueba": http://www.ihmadrid.es/comunicativo/Estructuras/opera_Prima_Imperativo.doc.
*ELENET*: "Todo sobre mi madre" http://www.elenet.org/listaractividad.asp?id=179>).
*Ciberia*: Recursos en la red para la enseñanza e investigación del cine español e hispanoamericano. http://members.tripod.com/JuanNavarro.

Otro recurso es la bibliografía sobre cine español y sobre cine en la enseñanza de E/LE, que se encuentra al final del trabajo.

# IV. Propuesta didáctica

## Dificultades

Trabajar con el material que ofrece el cine español es un reto por las dificultades que presenta:

1. El nivel de comprensión de los alumnos: entre los factores que influyen y habrá que tener en cuenta, están los conocimientos previos sobre la lengua y la cultura españolas y el grado de proximidad de su cultura de procedencia, el estilo de aprendizaje, los fines para los que está aprendiendo español o la edad, que marca diferentes intereses y diversa capacidad de asimilación.

Además, entender una película supone lidiar con una serie de condicionantes técnicos, como la calidad del sonido, o propiamente lingüísticos, como la modalidad de lengua que se usa, el tipo de dicción de los actores según los personajes que interpretan, la rapidez de las intervenciones que imitan el uso real de la lengua hablada... Nos puede ayudar para la comprensión el uso de películas subtituladas, pero es un recurso puede no interesarnos, si precisamente queremos potenciar la comprensión auditiva sin el apoyo de la palabra escrita en otra lengua. Si disponemos de películas en formato DVD, podemos jugar con varias posibilidades, con o sin subtítulo, incluso la de ofrecer subtítulos en español.

2. Disponer de material adecuado. Entre los objetivos prioritarios que debemos marcarnos está, como hemos señalado, el de organizar una buena videoteca con fichas de ayuda que indiquen los aspectos en que cada película nos puede ayudar a la enseñanza del español, (complemento o sección de la biblioteca, en la que tiene que haber una bibliografía básica sobre cine español), y contar con los medios técnicos necesarios.

3. Relacionado con el apartado anterior, realizar la selección del material. Amenós (2000), que ha reflexionado sobre el asunto, considera que el grado de dificultad del material depende de factores como la proximidad lingüística y cultural y la mayor o menor complejidad de la estructural y temática de las películas, además de la capacidad, interés y motivación de los alumnos, factores que deben considerarse a la hora de planificar cualquier actividad. Para superar estos escollos, el profesor deberá proporcionar procedimientos para facilitar la comprensión de la trama, los personajes, la lengua utilizada, etc.[63] El profesor, a la hora de tomar las decisiones, deberá tener en cuenta factores como el entorno de trabajo y las características específicas del grupo, para centrarse en las cuestiones socioculturales más representativas teniendo como base "el respeto a las sensibilidades ajenas y el afán informativo y pedagógico" (Amenós, 2000: 771). El material debe ser atractivo para el alumno y adecuado para la situación de aprendizaje concreta, para lo que

[63] En el Anexo I reproducimos el *Cuestionario para medir el grado de dificultad de una película o secuencia* que ha elaborado Amenós para aplicar a películas completas o fragmentos.

siempre que sea posible habrá que negociar con el alumno teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades y gustos a través de diversos procedimientos (conocer la opinión de los destinatarios a través de encuestas, proporcionar información sobre las películas para facilitar la elección de los alumnos, etc.). En definitiva, llevar a cabo un trabajo previo de preparación para que la elección de las películas se adecue a la situación de aprendizaje de nuestro grupo de alumnos y a los objetivos que nos marcamos en la actividad.

Estas dificultades no deben impedir que incluyamos el cine como recurso en la clase de español si nos adaptamos a las posibilidades reales, salvamos los escollos e intentamos rellenar las lagunas que nos ofrecen los materiales de que disponemos. Se trata de incorporar elementos cinematográficos en la medida en que puedan ayudarnos a una contextualizar actividades, a hacerlas más atractivas, a disponer de muestras reales de lengua, a incorporar elementos culturales, etc. Con ello estamos acercando a los alumnos a la cultura española y promoviendo el gusto y la curiosidad por el cine español, al tiempo que reforzamos el aprendizaje de la lengua. El rendimiento que podemos sacar de él debe ser incentivo suficiente para su uso, y para superar todas las dificultades que nos podamos encontrar.

## Tipología de uso

Podemos usar el cine español:

1. *Como actividad cultural*

No cabe la menor duda de que la competencia comunicativa está ligada a la competencia cultural, ambas son inseparables: la lengua es un vehículo para las manifestaciones culturales de los hablantes. Algunos métodos de español actuales incluyen información cultural, pero a veces su tratamiento es meramente informativo, no se incluyen en actividades planificadas para la interacción. En otros, la información cultural se ofrece a través del texto escrito, de la cinta de audio y en los más avanzados del vídeo. Se han publicado también métodos donde, a través del enfoque por tareas, se tratan los más diversos aspectos socioculturales, pero, salvo contadas excepciones, no se aprovecha de manera sistemática el caudal cultural y artístico del cine, a no ser de manera indirecta presentando ejercicios de reconocimiento de personajes (actores, directores) o como tema fugaz de algún diálogo. El profesor no nativo a veces tiene dificultades para conocer bien la cultura hispana, muy extensa porque forman parte de ellas países situados en diferentes continentes, cambiante según las coordinadas temporales. Dificultades puede tener también un profesor nativo para entender aspectos culturales de otros países de habla hispana diferentes del suyo. Es muy difícil, sin estar en contacto directo con la cultura, inserir elementos pragmáticos y sociolingüísticos (gestos, expresiones, variantes lingüísticas, diferencias de registro y un largo etc.).

Pero, ¿cómo abordar el uso del cine como actividad cultural? Proyectar películas como procedimiento-comodín del que podemos echar mano en cualquier momento para relajar el ritmo de trabajo y premiar a nuestros alumnos sin más puede ser contraproducente, porque si no hay un trabajo previo que permita conocer el contexto de la película y actividades para entenderla en profundidad puede producirse un efecto negativo que desanime a los alumnos. Siempre habrá que planificar rigurosamente cualquier proyección, marcándose unos objetivos y elaborando una serie de procedimientos que ayuden al alumno a darle sentido a la actividad.

Si realmente queremos acercarnos a la lengua y a la cultura españolas a través del cine, una actividad productiva será la organización de ciclos de cine. Y si nos decidimos a organizar un ciclo, no podemos perder la oportunidad de aprovechar la actividad más profundamente, imbricándola en la programación del curso, para lo que se tendrá en cuenta la situación concreta en el aula (nivel de los alumnos, tiempo y medios disponibles, etc.), y cuáles son los objetivos que queremos conseguir (en relación con el currículo de español). Habrá que realizar una programación justificada y una preparación previa de la actividad, que será más interesante y provechosa cuanto más implicados estén los alumnos en la preparación y realización del ciclo, sin limitarse a ser espectadores pasivos.

En primer lugar, se requiere un trabajo previo de preparación del ciclo:

- Selección de las películas (utilizando criterios de relación con el currículum o planteándolo como actividad extraescolar)[64].
- Preparación de material para comprender el contexto histórico en que se surgió y se desarrolla la actividad.
- Características estéticas del filme (si está incluido en alguna escuela o muestra alguna influencia reconocible).
- Preparación de fichas técnicas con el argumento de las películas, directores y actores.
- Buscar información detallada sobre cada uno de los directores, los principales actores y reseñas críticas del filme, y realizar trabajos con fotos y textos que se pueden colocar en el aula.
- Aprovechar en la medida de lo posible ese material en la clase, para la enseñanza de las destrezas oportunas.

En segundo lugar, los alumnos pueden preparar intervenciones para presentar las películas a los asistentes. Después de la exhibición de cada película se puede realizar un cine-forum más o menos dirigido, preparado por equipos de alumnos (con una batería de preguntas previamente negociada, si se considera conveniente). Como colofón, se pueden hacer actividades de crítica y reflexión. Por ejemplo, cada alumno puede escribir un pequeño trabajo sobre la película que más le haya gustado o llamado la atención con diversos asuntos: resumen del argumento, pequeños trabajos de investigación sobre el tema de la película, crítica cinematográfica, etc., o establecer comparaciones entre dos o varias. Sería estimulante realizar votaciones para conceder un galardón a la más interesante según los criterios que hayamos establecido previamente.

No debemos concluir sin evaluar la actividad, para lo que elaboraremos cuestionarios que nos permitan recoger información sobre el grado de consecución de los objetivos que nos habíamos marcado en la actividad.

2. *Como materia de estudio*: se lleva a cabo en proyectos o en cursos monográficos de cultura, para estudiar las relaciones entre cine y literatura o cine e historia, por ejemplo.

3. *Como apoyo a los contenidos lingüísticos y culturales*. Además de los contenidos nociofuncionales, gramaticales y comunicativos, el currículum de español incluye los

[64] Se proporciona un anexo (Anexo II) con películas españolas agrupadas en ciclos temáticos que pueden servir como referencia para organizar ciclos de cine.

contenidos culturales. El mundo cinematográfico español puede ser una opción entre otras muchas para integrar la práctica de las destrezas comunicativas y la enseñanza de la cultura española, nos permite aplicarlo de múltiples formas para cualquier aspecto que queramos tratar, adaptándolo a nuestras necesidades de tipo de alumno, nivel, tiempo y recursos con los que trabajamos, trabajando simultáneamente lo lingüístico, lo social y lo cultural. Es el procedimiento indicado para cualquier nivel y planteamiento didáctico.

Dentro de este apartado podemos usar películas o cualquier tipo de material relacionado con el cine, ya sea texto o imagen.

a) Si se trata de *películas*, lo primero que nos planteamos es la cuestión de si proyectar la película completa o una selección de secuencias:

- una proyección completa supone tener que disponer de varias sesiones para la actividad, sin contar con el esfuerzo de preparación que exige para el profesor y el grado de conocimiento de la lengua para el alumno. Sólo la exhibición del filme puede llevarnos uno o dos períodos lectivos, dependiendo de la duración de la jornada. En principio, requiere un nivel medio/alto de conocimiento de la lengua, lo que restringe su aplicación (aunque esta dificultad que puede ser solventada con diversos procedimientos para facilitar la comprensión). Este tipo de actividad parece más apropiado para tratar temas generales (hechos históricos, grupos y movimientos sociales, costumbres, obras literarias, por poner algunos ejemplos) a ser posible insertados en una metodología de enseñanza por tareas que permita desarrollar varias competencias, disponer de un margen de tiempo amplio e ir enfocado a la consecución de una tarea final.
- La proyección parcial[65] de escenas de 10 ó 15 minutos de duración como apoyo a cualquier aspecto que estemos tratando presenta menos cortapisas, porque requieren menos tiempo de preparación y ejecución y se pueden adaptar con mayor facilidad a cualquier nivel de los estudiantes, y permite exhibir secuencias de diferentes filmes. Aparte de servir para contextualizar las actividades, suponen un inmejorable refuerzo para la adquisición de competencias lingüísticas, sobre todo la auditiva, que puede superar con creces a la cinta de audio o al vídeo diseñado específicamente para reproducir situaciones simuladas en relación con los contenidos de una unidad, porque hace un empleo efectivo de la comunicación real, un modelo de lengua.

Tanto si elegimos un procedimiento u otro, podremos realizar una extensa tipología de actividades complementarias para desarrollar las destrezas y reforzar los contenidos del currículum.

---

[65] El material didáctico *De cine* (Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A. , 2001) está pensado con este enfoque: un material de carácter complementario que consta de un vídeo con fragmentos de 10 películas (*Belle Époque*: F. Trueba, 1992; *Los peores años de nuestra vida*: E. Martínez-Lázaro, 1994; *Hola, ¿estás sola?*: Iciar Bollaín, 1995; *El efecto mariposa*: F. Colomo, 1995; *Alma gitana*: Chus Gutiérrez, 1995; *Carne Trémula:* P. Almodóvar, 1997; *Familia*: F. León de Aranoa, 1998; *París-Tombuctú*: L.G. Berlanga, 1999 y *Todo sobre mi madre:* P. Almodóvar, 2000).y un libro de actividades para el alumno que trabajan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales de las secuencias escogidas, que nos pueden servir de modelo para la elaboración propia de actividades.

b) Pero también podemos usar otro tipo de *material* (textos, fotos, carteles) para preparar actividades, bien como apoyo a la exhibición del filme, o porque no dispongamos de películas o bien porque nuestro objetivo se cubra sin tener que recurrir a ellas. Hemos visto que en sitios especializados de Internet se ofrecen actividades específicas con el cine español como pretexto para desarrollar las destrezas lingüísticas y otras competencias (sociolingüística, estratégica, cultural...)[66].

Nada comparado con la cantidad ingente de recursos que podremos usar para preparar nuestras propias actividades, adaptadas a la situación de enseñanza de cada profesional. A lo largo de este trabajo hemos ido dando noticia de muchas páginas dedicadas a directores, actores, filmes y mundo del cine en general. A poco que se entre en cualquier buscador potente, podremos multiplicar el número y actualizar la información, conocer todos los entresijos del mundo del cine español, para estar al tanto de nuevos rodajes, críticas, entrevistas, vidas y obras, ver *trailers* de estrenos, o pequeñas secuencias de cine, o cortos completos, escuchar bandas sonoras, admirar a sus estrellas ver y dejar opiniones en foros, participar en *chats* temáticos..., y usar todo esto con fines didácticos, desde programar actividades sencillas como conocer el vocabulario específico del cine en español o un pequeño rompecabezas cuyas piezas desordenadas hay que unir hasta simulaciones complejas de preparar el rodaje de una película.

## Una tarea

A continuación se esboza un ejemplo de tarea en la que se usa la imprescindible Internet como fuente de recursos y el cine español.

## La familia española

*Justificación*: el tema de la familia aparece en el currículum de español en todos los niveles. Permite desarrollar objetivos comunicativos y culturales (vocabulario del parentesco, el registro familiar y los modos de vida y costumbres de la célula básica de la sociedad. Para tratar el tema desde una perspectiva de simulación de situación real, usaremos los recursos que ofrece Internet y el cine español.

*Objetivos*: con esta tarea nos proponemos la consecución de una serie de objetivos lingüísticos y culturales que nos permiten abordar un proyecto final:

- Reforzar el léxico de los campos semánticos relacionados con la familia.
- Distinguir entre las variantes sociales del español de España.
- Conocer la tipología social de la familia española.

---

[66] Destacamos como más interesantes las que aparecen en la revista *Tecla*, de la Consejería de Educación de Reino Unido, donde encontramos numerosos ejercicios que sólo requieren una mínima adaptación teniendo en cuenta que han sido diseñadas para anglohablantes. El nº 23 de *Materiales*, de la Consejería de Educación está dedicado al cine. El *Centro Virtual Cervantes* también aloja ejercicios con y sobre cine realizados por profesores de E/LE.

Tarea final: preparar a los alumnos para realizar un curso intensivo de Español en España. A través de direcciones de Internet[67] , los alumnos tendrán que escoger una ciudad, realizar un test de nivel de español (http://www.spanischschule.info/spanischkurseES/index.html, por ejemplo) para determinar qué curso elegir; escribir una carta indicando qué tipo de familia prefiere para alojarse durante su estancia en España (en la que puede indicar el perfil de la familia, la zona donde se encuentra la vivienda y el tipo de vivienda); escribir una carta a un miembro joven de la familia en la que vaya a estar alojado usando el registro coloquial; y rellenar el formulario de inscripción del curso.

*Tareas intermedias*

| Tareas | Contenidos gramaticales | Contenidos culturales | Destrezas comunicativas | Práctica |
|---|---|---|---|---|
| *La familia española*[68] (CVC) | *Léxico* del campo semántico de la familia (parentescos) y nombres propios. | Introducción al tema de la familia. Composición de la estructura familiar. | *Comprensión lectora:* entender el significado de los ejercicios; aprender el vocabulario de la familia. *Expresión oral:* práctica de los ejercicios en grupos. | Hablar sobre nombres y apellidos comunes en España. |
| *La familia loca*[69] (CVC) | *Léxico* para definir el carácter de las personas. *Gramática*: pres. de indic. para las descripciones. Adjetivos de estado. | Estereotipos sobre la familia española. | *Comprensión lectora*: entender el significado de los ejercicios; aprender el vocabulario. *Expresión escrita*: contestar adecuadamente a los ejercicios. | Elaborar un árbol genealógico propio |
| *Familias*[70] (Consejería de Educación y Ciencia USA) | *Léxico*: expresiones relativas a las tareas domésticas. *Gramática*: verbos irregulares, comparaciones. | Comparaciones culturales entre familias españolas y brasileñas. | *Comprensión lectora*: entender el significado de textos y ejercicios; aprender el vocabulario de las tareas domésticas. *Expresión escrita*: responder ejercicios. *Expresión oral*: comunicar en grupos. | Hablar sobre las diferencias entre la familia española y la brasileña |
| *De película*: proyección de la primera secuencia (sin sonido) de *Familia* (de F. León). Nueva proyección con sonido (puede ser con ayuda del guión escrito). | *Léxico*: registro coloquial y jerga juvenil. Mobiliario y comidas. *Gramática*: fórmulas para expresar negación y protesta. | Modos de vida: cómo se desarrolla un desayuno familiar y las relaciones paterno-filiales. | *Expresión escrita*: buscar el significado de las expresiones coloquiales. *Expresión oral*: comunicar en grupos. *Comprensión auditiva*: entender los diálogos de los personajes. | En grupos, imaginar quiénes son los personajes que intervienen, las acciones que realizan y escribir un diálogo para ser leído en voz alta. |
| *Un día en una familia española*[71] y *Retrato de la familia española*[72] (*Tecla*) | *Léxico*: ocupaciones, vida familiar, ocio. *Gramática*: oraciones interrog. y exclam. Expresar opiniones. | Relaciones familiares | *Comprensión lectora*: entender el significado de los textos y ejercicios. *Expresión escrita*: contestar los ejercicios. *Expresión oral*: intercambiar opiniones sobre lo visto. | Opinar sobre el estilo de vida de la familia española. |

[67] Se sugieren estas:
Buscar una familia: http://www.nebrija.com/admision/admision/i_adicional/alojamiento.htm.
Inscripción:http://www.nebrija.com/espaniol_extranjeros/cursos_estudiantes/lengycultesp/hoja_inscripcion.htm.
Cursos: http://www.nebrija.com/espaniol_extranjeros/cursos_estudiantes/verano2002/cursos.htm

[68] En http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/familia/familia/fam_ej1.htm.

[69] Ver http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_02/18062002.htm.

[70] En http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/secundaria-10-4.pdf. Esta actividad necesita una pequeña adaptación al contexto brasileño.

[71] http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/2000/feb28a.html.

[72] http://www.bbk.ac.uk/tecla/1996/3Junio.html.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Tipos de Familia* La Familia Real[73] La Duquesa de Alba[74] *Rosa de España*[75] Familia Durán-Sánchez[76] | *Léxico* de las profesiones y de los sentimientos. *Gramática*: Los pronombres relativos. | Representaciones familiares | *Comprensión lectora*: entender textos para elaborar un trabajo. *Expresión escrita*: realizar en grupos murales sobre los distintos tipos de familia. *Expresión oral*: intercambio de información. | Realizar murales para exposición en clase, con fotos y texto. |
| *De película:* Alma gitana de Chus Gutiérrez | Léxico: sociolecto andaluz y jerga juvenil. Gramática: el subjuntivo. Los pronombres personales | Los gitanos. El flamenco | *Comprensión auditiva*: entender los diálogos de los personajes (si es necesario con ayuda de texto). *Expresión oral*: hablar sobre las secuencias. Comprensión escrita: realización de ejercicios. | Trabajos en grupo sobre diversos aspectos (diferencias de vida entre gitanos y payos, rasgos de la lengua, el flamenco, cantantes flamencos, etc.) |
| *Los marginales*: Barrio de Fernando León de Aranoa | Léxico: registro coloquial y vulgar. Gramática: oraciones condicionales | Los barrios marginales | *Comprensión auditiva*: entender los diálogos de los personajes (si es necesario con ayuda de texto) *Expresión oral*: hablar sobre las secuencias. | Hablar sobre la realidad que se plantea en la película y compararla con la de Brasil |

*Temporalización*: Se calculan 15 horas en el aula, más las horas de trabajo en casa para búsqueda en Internet y realización de trabajos.

*Nivel*: avanzado

*Evaluación*: se evaluará el grado de motivación de los alumnos, la consecución de los objetivos, la adecuación al nivel de la clase, el papel de los alumnos y del profesor en el proceso y la utilidad de la actividad.

## Fin

En este taller hemos querido colocarlos delante de este escaparate artístico que tantas posibilidades ofrece para conocer la lengua y la cultura españolas, en una primera incursión al mundo del cine español. Nos ha movido el ánimo de abrir un espacio para la reflexión y, sobre todo, contribuir a reducir las dificultades específicas que el profesor brasileño se encuentra en este campo.

---

[73]Entre otras, http://www.casareal.es/casareal/familia.html, http://www.elpais.es/especiales/2000/rey/rey18a.htm.
http://www.hola.com/casasreales/casa_espanola/, http://www.terra.es/mujer/articulo/html/muj3058.htm.
http://www.hola.com/2001/12/19/navidadesreales1/ , http://www.surrey.ac.uk/ELTC/lafamiliarealespanola.doc

[74] http://www.hola.com/perfiles/cayetanadealba/ , http://www.hola.com/famosos/especiales/cumple_duquesa_alba.

[75] http://www.akifans.com/operaciontriunfo/rosa/, http://www.portalmix.com/triunfo/rosa/

[76] http://www.accesosis.es/~gduran.

# Anexo I: Cuestionario de dificultades[77]

*Historia, estructura y trama.*

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?
- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?
- Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?
- ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
- ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

*Personajes.*

¿Están descritos los personajes de manera clara?

- ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?

*Tipo(s) de lengua utilizado(s).*

- ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?
- Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?
- ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?
- ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?
- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

*Integración de palabra, sonido e imagen.*

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?
- Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

*Soporte material.*

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica de la sala es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

[77] *Cuestionario para medir el grado de dificultad de uma película o secuencia*: en Amenós (2000), para aplicar a películas completas o fragmentos. Las preguntas deben contestarse con *sí* o *no*. Cuantos menos *sí* aparezcan, menor será la dificultad.

# Anexo II: Ciclos y temas[78]

## Historia y cine

PREHISTORIA

*Atapuerca, el misterio de la evolución humana*
(Javier Trueba, 1996; cortometraje)

EDAD MEDIA

*En España: judíos y juderías*
(Juan García Atienza, 1984; cortometraje)
*Alfonso X y el reino de Murcia*
(Primitivo Pérez, 1985; cortometraje)
*Moros, cristianos, judíos - Las tres culturas*
(Jesús García de Dueñas, 1987; cortometraje)
*Viaje a la Andalucía musulmana*
(Juan García Atienza, 1969)
*Historia de Aragón*
(Alejo Lorén, 1980; corto) [siglos VIII al XX]

SIGLO XV

*La Celestina*
(César F. Ardavín, 1969; largometraje)
*Fuenteovejuna*
(Juan Guerrero Zamora, 1969; largometraje)
*La Reina Isabel en persona*
(Rafael Gordon, 1999; largometraje)
*Ruy González de Clavijo*
(Miguel de la Quadra Salcedo, 1978; corto)

SIGLO XVI

*Los Comuneros*
(José Antonio Páramo, 1977; largometraje)
*Las Gallinas de Cervantes*
(Alfredo Castellón, 1987; largometraje)
*El Lazarillo de Tormes*
(César F. Ardavín, 1959; largometraje)
*Lázaro de Tormes*
(F Fernán-Gómez / José L. García Sánchez, 2000; largometraje)

SIGLO XVII

*El Rey pasmado*
(Imanol Uribe, 1991; largometraje)
*El Perro del hortelano*
(Pilar Miró, 1995; largometraje)

SIGLO XVIII

*Ayllón, historia y arte*
(Miguel Velasco, 1980; cortometraje)
*El Madrid de Bolívar*
(Carlos Lemos, 1984; cortometraje) [Siglo XIX]

SIGLO XIX

*Bearn o la sala de las muñecas*
(Jaime Chávarri, 1983; largometraje)
*El Maestro de esgrima*
(Pedro Olea, 1992; largometraje)
*Sonatas*
(Juan Antonio Bardem, 1954; largometraje)
*Tristana*
(Luis Buñuel, 1970; largometraje)
*Goya en Burdeos*
(Carlos Saura, 1999; largometraje)
*La Barraca*
(León Klimovsky, 1979; serie)
*Goya*
(José Ramón Larraz, 1985; serie)
*La Raya*
(Andrés M. Koppel, 1997; cortometraje)

SIGLO XX: PRIMER TERCIO

*La Verdad sobre el caso Savolta*
(Antonio Drove, 1979; largometraje)
*La Ley de la frontera*
(Adolfo Aristarain, 1995; largometraje)
*Los que no fuimos a la guerra*
(Julio Diamante, 1962; largometraje)
*El Abuelo*
(José Luis Garci, 1998; largometraje)
*Ramón y Cajal*
(José María Forqué, 1981; serie) [Siglo XIX]

SIGLO XX: REPÚBLICA

*Andalucía, un siglo de fascinación: Casas Viejas, el grito del sur*
(Basilio Martín Patino, 1994-1996; serie)
*Buscando a Lorca*
(María Luisa Chamorro / Jesús R. Vigorra, 1998; serie) [Guerra Civil Española (1936-1939)]
*Los Gozos y las sombras*
(Rafael Moreno Alba, 1982; serie)
*La Lengua de las mariposas*
(José Luis Cuerda, 1999; largometraje)
[Guerra Civil Española (1936-1939)]

SIGLO XX: GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

*¡Ay, Carmela¡*
(Carlos Saura, 1990; largometraje)
*Las Bicicletas son para el verano*
(Jaime Chávarri, 1983; largometraje)
*Extranjeros de sí mismos*
(José L. López Linares / Javier Rioyo, 2000; largometraje) [Siglo XX: Posguerra]
*Raza*
(J. L. Sáenz de Heredia, 1941; largometraje)
[Siglo XX: República]
*El Rey y la Reina*
(José Antonio Páramo, 1985; largometraje)
*Tierra y libertad*
(Ken Loach, 1995; largometraje)
*Vacas*
(Julio Medem, 1992; largometraje)
[Siglo XIX, Siglo XX: Primer tercio]
*La Vaquilla*
(Luis García Berlanga, 1985; largometraje)
*La Forja de un rebelde*
(Mario Camus, 1990; serie)
[Siglo XX: Primer tercio; República]
*Los Jinetes del alba*
(Vicente Aranda, 1990; serie)
[Siglo XX: Primer tercio; República]
*Alsasua 1936*
(Helena Taberna, 1994; cortometraje)
*Lorca, muerte de un poeta*
(J. A. Bardem, 1987; serie) [Siglo XX: República]

SIGLO XX: POSGUERRA

*Canciones para después de una guerra*
(Basilio Martín Patino, 1971)
*La Colmena*
(Mario Camus, 1982)
*Las Cosas del querer*
(Jaime Chávarri, 1989)
*El Espíritu de la colmena*
(Víctor Erice, 1973)
*El Río que nos lleva*
(Antonio del Real, 1989)
*El Viaje a ninguna parte*
(Fernando Fernán-Gómez, 1986)
*Madregilda*
(Francisco Regueiro, 1993)

### Política y Democracia

1981
*Patrimonio Nacional*
(Luis García Berlanga)

1982
*Nacional III* (Luis García Berlanga)
*El Arreglo* (José Antonio Zorrilla)

1986
*El Disputado voto del Sr. Cayo*
(Antonio Giménez-Rico)

1988
*La Constitución Española*
(Pedro Pablo Ibáñez; corto)

1993
*Todos a la cárcel*
(Luis García Berlanga)

1994
*Días contados* (Imanol Uribe)

1996
*Taxi* (Carlos Saura)

1999
*Yoyes* (Helena Taberna)

2000
*Sé quién eres* (Patricia Ferreira)

[78] Tomado de Cine Español para el Exterior (2001). *Ciclos y temas*.

## Política y Democracia (continuación)

1951
*Esa pareja feliz* (J. A. Bardem / L. García Berlanga)

1952
*Bienvenido Mr. Marshall* (Luis García Berlanga)

1956
*Calabuch* (Luis García Berlanga)

1961
*Plácido* (Luis García Berlanga)

1962
*Los que no fuimos a la guerra* (Julio Diamante)

1963
*El Verdugo* (Luis García Berlanga)

1969
*Vivan los novios* (Luis García Berlanga)

1977
*La Escopeta nacional* (Luis García Berlanga)

1979
*Mamá cumple cien años* (Carlos Saura)

1981
*Patrimonio nacional* (Luis García Berlanga)

1982
*Laberinto de pasiones* (Pedro Almodóvar)
*Nacional III* (Luis García Berlanga)

1983
*Entre tinieblas* (Pedro Almodóvar)

1984
*¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (Pedro Almodóvar)

1985
*La Vaquilla* (Luis García Berlanga)

1989
*Átame* (Pedro Almodóvar)

1990
*¡Ay, Carmela;* (Carlos Saura)

1991
*El Rey pasmado* (Imanol Uribe)

1993
*Todos a la cárcel* (Luis García Berlanga)

1994
*Justino, un asesino de la tercera edad* (La Cuadrilla)
*Todos los hombres sois iguales* (Manuel Gómez Pereira)

1995
*El Día de la bestia* (Alex de la Iglesia)
*Guantanamera* (Tomás Gutiérrez Alea / J. C. Tabío)
*Hola, ¿estás sola?* (Iciar Bollaín)
*El Perro del hortelano* (Pilar Miró)
*Suspiros de España (y Portugal)* (J. L. García Sánchez)

1996
*El Amor perjudica seriamente la salud* (Manuel Gómez Pereira)
*Familia* (Fernando León)

1998
*El Milagro de P. Tinto* (Javier Fesser)
*El Viento se llevó lo que* (Alejandro Agresti)

1999
*Flores de otro mundo* (Iciar Bollaín)

2000
*La Comunidad* (Alex de la Iglesia)
*Lázaro de Tormes* (Fernando Fernán-Gómez / José Luis García Sánchez)
*Lista de espera* (Juan Carlos Tabío)
*El Portero* (Gonzalo Suárez)

## Literatura y cine

NOVELA

ANÓNIMO
*El Lazarillo de Tormes* (César F. Ardavín, 1959)
*Lázaro de Tormes* (Fernando Fernán-Gómez / José L. García Sánchez, 2000)

ARTURO BAREA
*La Forja de un rebelde* (Mario Camus, 1990, serie)

LLUÍS ANTON BAULENAS
*Anita no pierde el tren* (Ventura Pons, 2000)

VICENTE BLASCO IBÁÑEZ
*La Barraca* (León Klimovsky, 1979, serie)
*Cañas y barro* (R. Romero Marchent, 1978, serie)

CAMILO JOSÉ CELA
*La Colmena* (Mario Camus, 1982)

MIGUEL DE CERVANTES
*Don Quijote de Orson Welles* (O. Welles, 1957-1992)

DIDIER DECOIN
*La Camarera del Titanic* (Bigas Luna, 1997)

MIGUEL DELIBES
*El Disputado voto del Sr. Cayo* (A. Giménez-Rico, 1986)
*Los Santos inocentes* (Mario Camus, 1984)
*El Camino* (Serie. Josefina Molina, 1977)

WENCESLAO FERNÁNDEZ FLÓREZ
*Los que no fuimos a la guerra* (Julio Diamante, 1962)

JESÚS FERNÁNDEZ SANTOS
*Los Jinetes del alba* (Vicente Aranda, 1990)

MANUEL HIDALGO
*El Portero* (Gonzalo Suárez, 2000)

FERNANDO LALANA
*Morirás en Chafarinas* (Pedro Olea, 1995)

JOSEPH LORMAN
*Saïd* (Lorenzo Soler, 1998)

JUAN MADRID
*Días contados* (Imanol Uribe, 1994)

JOSÉ ÁNGEL MAÑAS
*Páginas de una bitoria. Mensaka* (S. García Ruiz, 1998)

JAVIER MARÍAS
*El Último viaje de Robert Rylands* (G. Querejeta, 1995)

IGNACIO MARTÍNEZ DE PISÓN
*Carreteras secundarias* (E. Martínez Lázaro, 1997)

EDUARDO MENDOZA
*La Verdad sobre el caso Savolta* (A. Drove, 1979)

ANTONIO MUÑOZ MOLINA
*Plenilunio* (Imanol Uribe, 2000)

BENITO PÉREZ GALDÓS
*Tristana* (Luis Buñuel, 1970)
*El Abuelo* (José Luis Garci, 1998)

ARTURO PÉREZ REVERTE
*El Maestro de esgrima* (Pedro Olea, 1992)

RUTH RENDELL
*Carne trémula* (Pedro Almodóvar, 1997)

MANUEL RIVAS
*La Lengua de las mariposas* (J. L. Cuerda, 1999)

RAMÓN J. SENDER
*El Rey y la Reina* (José Antonio Páramo, 1985)

GONZALO TORRENTE BALLESTER
*El Rey pasmado* (Imanol Uribe, 1991);
*Los Gozos y las sombras* (R. Moreno Alba, 1982, serie)

RAMÓN DEL VALLE-INCLÁN
*Sonatas* (Juan Antonio Bardem, 1959)

LLORENÇ VILLALONGA
*Bearn o la sala de las muñecas* (Jaime Chávarri, 1983)

MICHEL WEBER
*Gran Casino* (Luis Buñuel, 1947)

TEATRO

CARLOS ARNICHES
*Calle Mayor* (Juan Antonio Bardem, 1956)

SERGI BELBEL
*Morir (o no)* (Ventura Pons, 1996)

JOSEP M. BENET I JORNET
*Amigo / Amado* (Ventura Pons, 1998)
*Actrices* (Ventura Pons, 1996)

EURÍPIDES
*Las Bacantes* (Fernando Navarrete, 1988)

FERNANDO FERNÁN-GÓMEZ
*Las Bicicletas son para el verano* (J. Chávarri, 1983)

FEDERICO GARCÍA LORCA
*La Casa de Bernarda Alba* (Mario Camus, 1987)
*Yerma* (Pilar Távora, 1998)

FÉLIX LOPE DE VEGA
*Fuenteovejuna* (Juan Guerrero Zamora, 1969)
*El Perro del hortelano* (Pilar Miró, 1995)

TIMO LOZANO
*Alma gitana* (Claus Gutiérrez, 1995)

ALFREDO MAÑAS
*Los Tarantos* (Francisco Rovira Beleta, 1963)
*Manolete y Tarantos* (Vicente Escrivá, 1989)

## Bibliografía:


Aguilar, C. y Genover, J., 1992, *Las estrellas de nuestro cine. 500 biofilmografías de intérpretes españoles*, Madrid, Alianza Editorial.

Amenós Pons, J., 1996, "Cine, lengua y cultura", *FRELE* 3, pp. 50-52.

——, 1998, "Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE, *Frecuencia L*, nº 7, pp. 25-31.

——, 1999, "Largometrajes en el aula de E/LE: algunos criterios de selección y explotación. *ACI-ASELE X*, pp. 769-784.

*Actas* 2001, *Cine español: situación actual y perspectivas,* I Congreso de Cine Español, Granada. Grupo Editorial Universitario.

Benavent, F. M., 2000, *Cine español de los noventa*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

Biedma, Torrecillas, A., y Torres Sánchez, M. A., 1994, "El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural", *ACI-ASELE IV*, pp. 537-552.

Carilla, P., 2001, "Me gusta el vídeo, me gustas tú", *Mosaico* nº 7, Bélgica, Consejería de Educación y Ciencia, pp. 24-26.

Cine Español para el Exterior, 2001, *Ciclos y temas,* Madrid, Ediciones Polifemo.

——, 1997, *Cine y libros en España,* Madrid, Ediciones Polifemo.

——, 1999, *Literatura española: una historia de cine,* Madrid, Ediciones Polifemo.

Cuesta Estévez, G.J., 2001, "El español coloquial y el cine actual: una experiencia práctica", *ACI-ASELE X*, pp. 861-868.

Eres Fernández, G., 2000, "La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil", *El hispanismo en Brasil. Suplemento ABEH*, Brasilia, Consejería de Educación y Ciencia.

García Fernández, E. C., 1992, *El cine español: una propuesta didáctica,* Barcelona, Cileh.

——, 1992, *El cine español contemporáneo,* Barcelona, Cileh, 1992.

Gómez Vilches, J., 1994, "La explotación de películas en el aula de español para extranjeros", *ACI-ASELE II*, pp. 247-254.

Jaime, Antoine, 1996, *Literatura y cine en España (1975-1995),* Madrid, Cátedra.

Heredero, C.F. y Santamaría, A., 2002, *Semillas de futuro, Cine español 1990-2001,* Madrid, Sociedad Estatal Nuevo Milenio.

López, J. L., 1993, *Diccionario de actores,* Madrid, Ediciones JC.

Llinás, F., 1987, *Cuatro años de cine español (1983-1986)*, Madrid, Imagic.

Monterde, J. E., 1993, *Veinte años de cine español* (1973-1992), Barcelona, Editorial Paidós.

Pujals, G. y Romea, M. C., 2001, *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas,* Cuadernos de Educación, 34, Barcelona, ICE - Horsori.

Torres, Augusto M., 1994, *El cine español en 119 películas*, Madrid, Alianza Editorial.

——, 1999, *Diccionario Espasa Cine Español*, Madrid, Espasa Calpe.

VV.AA., 1995, *Historia del cine español*, Madrid, Cátedra.

## Multimedia

**Cd Rom:**

Arribas, G y Landone, E., 2001, *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, Madrid, Edinumen.

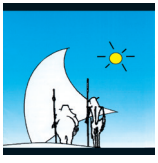
López Yepes, A., García Fernández, E. y Carballo, Antonio, 1996, *Enciclopedia del cine español,* Madrid, Micronet.

**Vídeo**

*De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE,* 2001, Madrid, Editorial SGEL.

(2001) *Familia* Pack didáctico nº 1, Madrid, Estoi.

Carmen Rojas Gordillo
Consejería de Educación
*Embajada de España en Brasília*



*Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español,* 399-406. ISSN 1678-0981

# El tratamiento lúdico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Lêda de Sánchez

## Temática

En el transcurrir de la evolución por la cual pasa la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ésas han recibido también influencias en la elaboración de manuales, materiales didácticos y técnicas de enfoque.

La metodología tradicional en el aula es considerada uno de los pilares básicos, pero los únicos materiales utilizados en el aula están casi en su totalidad reducidos al libro de texto, al diccionario bilingüe y con mucha suerte a los materiales audiovisuales, si es que podemos contar con ellos.

Generalmente, la primera destreza que se comprueba es la comprensión lectora y como complemento, la expresión escrita, que como dijo María del Carmen Fernández López (Universidad de Alcalá) en su monografía *La enseñanza de la gramática como lengua extranjera*: "... por regla general, la expresión escrita consiste en escribir respuesta a preguntas relacionadas con los textos", ejemplificando así el tradicionalismo de los métodos convencionales.

"El método de memorización de reglas, ejercicios gramaticales de rellenar huecos, traducciones y versiones, favorecen no a la comunicación o a la aplicación práctica, pero sólo al conocimiento de la cultura a que pertenece esta lengua", añade María del Carmen.

Uno de los principales aspectos relacionados a la enseñanza de la lengua para el *ensino médio*, sea ella materna o extranjera moderna, basado en los nuevos PCNs (*Parâmetros*

*Curriculares Nacionais*), sugiere que, "el habla, la escritura, los movimientos corporales, el arte y la informática, aún teniendo sus formas de expresión específicas, son expresiones de cultura".

Saber hacer uso del lenguaje y sus códigos exige práctica y la escuela debe proporcionar el desarrollo de esas habilidades siempre que a los alumnos sean presentadas situaciones que envuelvan más que memorizaciones y/o reproducciones de las normas cultas y sus valores.

El dominio de un idioma está en saber hacer uso de ese idioma en diferentes situaciones, considerando contextos y sus interlocutores.

El acceso a otras personas y otras culturas e informaciones se amplia con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo que es fundamental para el desarrollo pleno del individuo en la sociedad actual; es necesario considerar la realidad local y el interés del alumno.

El lenguaje corporal expresa valores culturales, históricos, personales, emocionales y sus ideas.

La formación de los ciudadanos autónomos pasa por el conocimiento de su cuerpo, sus límites y potencialidades, a partir del hecho de que cada cuerpo es único y debe ser respetado como tal y por la capacidad de juicio crítico de los patrones estéticos, culturalmente impuestos.

Los PCNs, en el área de *Códigos, linguagem e suas tecnologías*, incluyen la educación física como necesaria para la comprensión de normas sociales: "El ejercicio de las negociaciones y de alteraciones de normas establecidas (juegos y competiciones), contribuyen para la formación de individuos cultural y socialmente activos".

> El desarrollo de una situación comunicativa trabajada en el aula es más un proceso de acción que un proceso de abstracción. (Sánchez Pérez, 1993)

Isabel Iglesias y María Prieto en su libro *¡Hagan juego!,* defienden la idea de "enseñar con amenidad buscando el enriquecimiento creativo del proceso de aprendizaje".

Proponen una provocación al juego eliminando barreras, miedos y actividades inhibitorias haciendo del juego un canal de comunicación directa y espontanea entre los alumnos, quedando al profesor únicamente la tarea de orientar, coordinar y promover esa creatividad.

Las autoras creen que los recursos lúdicos recrean una nueva realidad que tiene sus propias reglas, sus utilidades lingüísticas y las habilidades comunicativas que desarrollan los alumnos y los conducen a practica de actividades que si son reales.

Domenico de Masi (2000), revelándose insatisfecho con el modelo social centralizado en la idolatría del trabajo, se basa en la unión del estudio y recreación, donde los individuos privilegian la amistad, el amor y la cooperación con actividades lúdicas, tanto en el trabajo como en los estudio, defendiendo la idea de "una mezcla de actividades, estudios, trabajos y juegos. Juego es aprendizaje".

Basándome en la idea de Di Masi, del ocio con una connotación positiva, como un momento de placer y tan relajante que produzca resultados satisfactorios de aprendizaje y de interacción con los demás "ociosos" y volviendo a pensar en los métodos tradicionales de abordaje, elaboré una fórmula para dar sentido al propuesto:

A ( H + L ) = P
aprendizaje (hora de estudio + recreación) = productividad

El gran reto de esa "ecuación" seria aumentar A , disminuir H y maximizar R.

No nos faltan estudios anteriores afirmando esta teoria. Claparède dijo: "No hay nada más formal que un niño jugando". Schiller afirmó: "El hombre sólo es plenamente hombre cuando juega".

Para Di Masi las pocas cosas que el profesor posee a su alrededor le bastan, una vez que se enriquezcan de significado. Es el secreto del aprendizaje: dar sentido a la enseñanza es más importante que dar cantidad.

Nosotros, profesores de lengua extranjera, en algo estamos de acuerdo: que la finalidad de nuestra labor es facilitar un proceso que lleve nuestros alumnos a alcanzar una habilidad comunicativa ideal de la lengua que enseñamos.

## Proyecto-piloto: Clase de español en la piscina

### Justificación

Llevando en cuenta los días calurosos del verano brasileño, creamos la idea de realizar clases de español en la piscina del colegio, promoviendo así una integración entre los alumnos, interdisciplinaridad, aprendizaje y recreación asociados a ejercicios físicos y mentales.

### Objetivos

Hacer del aprendizaje un placer, con técnicas que estimulen el gusto la sensibilidad y el interés.

### Motivación

Clase en forma de competición con juegos de comprobación de conocimiento de los contenidos ya trabajados en el aula.

Dividimos los alumnos en dos grandes grupos. Estos grupos fueron subdivididos en dos equipos: el equipo de tierra y el de agua, favoreciendo a los que no les gustan jugar con agua.

Cada grupo eligió un color para representarlo en la competición..

### Preparación

*Por parte de la escuela*

1-reservar el local (área de la piscina)
2-citar exámenes médicos para los alumnos en el ambulatorio de la escuela.
3-Preparar los reglamentos generales

*Por parte del profesor*

1-preparar el material a ser utilizado, después de escogido el tema o los temas de los juegos.

2-seleccionar, preparar y adecuar los juegos

3-llevar al conocimiento de los alumnos los reglamentos del colegio y de cada juego.

*Por parte de los alumnos*

1. presentarse al examen médico
2. proveer la ropa adecuada conforme exigencia del colegio
3. traer toalla.

### Tema del aula

Escogido de antemano. En el caso de clase experimental, optamos por revisión de los conceptos aprendidos durante el mes.

Los juegos, todos en español hicieron interdisciplinaridad con geografía, literatura y asociación con matemáticas, conforme explicado en los juegos a continuación.

## Juegos

1-La palabra perdida
2-Matemáticas aquáticas
3- SOS Capital
4- Volcanes peligrosos

### Desarrollo de la clase

*Tiempo de duración*: 50 minutos.

### Juego 1

### La palabra perdida

*Material*

Fichas plastificadas de dos colores. En las fichas están escritas sílabas en número igual para los grupos.
Un pito.
Tema de este juego: colores

*Formación*

Se pasa las reglas del primer juego.
Los grupos escogen su color de guerra, y su lado de la piscina y se ubican.

*Desarrollo*
Mientras el grupo se reúne para acordarse de los colores (en español) se colocan en el agua las fichas de sílabas, mezcladas por colores. Algunas se hunden, otras no.
Dada la señal los nadadores de los dos equipos se lanzan a la piscina procurando fichas del color escogido por su grupo.
Traen las fichas de una en una hasta el borde de la piscina en el lado escogido por su grupo entregando al capitán del equipo, que la lleva hasta su grupo para montar los nombres de los colores encima de una mesa o bancada.
De antemano son avisados del total de colores, por ejemplo: el juego consta de nueve colores.
Al terminar de completar los nueve colores, el capitán del equipo toca el pito avisando que la tarea está concluida
El profesor comprueba si está correcto el ejercicio para marcar el primer punto.

Obs.:

1. El equipo de tierra puede ayudar a los colegas en el agua con estímulos, y mostrando dónde están más fichas.

## Juego 2

## Matemáticas acuáticas

*Material*
Fichas plastificadas con operaciones matemáticas que quedaran con el equipo de tierra.
Fichas plastificadas con los diferentes resultados que estarán en el agua.
Ejemplo de operaciones matemáticas: dos + ocho - cinco =

*Desarrollo*
El equipo de tierra recibe sus fichas con las operaciones matemáticas. El grupo de agua aguarda en el borde, la resolución de la operación. Tan luego sea definida la respuesta, sale en la búsqueda del resultado.
Mientras tanto el equipo de tierra está resolviendo otra operación y otro nadador aguardando el resultado para salir en la búsqueda de otro resultado.
Gana el equipo que entregar primero todos los resultados.

## Juego 3

## SOS Capital

*Material*
Dos hojas de papel *Kraft* o *Manilha* (papel de embalaje), escritos, en una, los países de América del Sur que hablan español y de comodín, un país de África, que también hable español.

En la otra hoja, países de América Central que hablen español y de comodín, el país de América del Norte que también hable español. Estas hojas de papel estarán fijadas en un mural o en una pared.
Fichas plastificadas con los nombres de las capitales. Las fichas también serán lanzadas al agua.

*Desarrollo*
Se hace un sorteo para designar el equipo que quedará con países de "Sudamérica" y su comodín, y "Centro América" y su comodín.
Antes de tirarse a la piscina el grupo se reúne para acordarse de las capitales de los países a ellos designados.
Dada la señal, el primer nadador sale buscando una capital. Al encontrarla, la entrega para el líder del grupo. El otro nadador sale para buscar otra capital
Gana el grupo que completar primero todas las capitales destinadas a su grupo.

## Juego 4

## Volcanes peligrosos

*Material*
Globos en los colores escogidas por los equipos y en número suficiente de tareas que serán realizadas.
Pequeñas fichas con las tareas, que serán colocadas dentro de los globos.
Dos pizarras pequeñas
Dos bolígrafos (marcadores grandes)

*Formación*
Una parte del grupo de tierra va para el extremo de la piscina con los globos vacíos.
La otra parte aguarda en la otra extremidad.
Los nadadores aguardan en cola para ejecutar su tarea.

*Desarrollo*
A la señal, los componentes de tierra que tienen los globos vacíos comienzan a hincharlos, atándolos.
Mientras tanto, al sonido de la misma señal el primer jugador se lanza al agua y nadando va a buscar el globo al otro lado.
Vuelve con el globo como le parezca mejor: en la boca, nadando de espaldas, en la mano, pero que sea lo más rápido posible.
Llegando al lugar de origen, el otro nadador puede saltar para ir a traer el segundo globo.
Al entregar el globo al equipo de tierra, estos deben reventarlo y leer la tarea contenida en el ejecutándola.
Gana el equipo que terminar de ejecutar sus tareas, bajo la fiscalización del profesor.

Obs.:
En el caso de que el globo explote en el trayecto, el nadador debe buscar la tarea dentro del agua y traerla.(éso dificulta, pues la tarea está escrita en un pequeño pedazo de papel enrollado o doblado).

*Ejemplos de tareas*

1. Escribir los días de la semana
2. La fecha de hoy
3. Escribir el nombre de cinco frutas
4. Dibujar una carita y escribir cinco partes de ella
5. Autor de Don Quijote , etc.

## Expectativas, conclusiones y repercusiones

La clase fue aplicada a los primeros años de colegial ( A B C ). La expectativa de los alumnos fue muy grande y animadora. En las clases preparatorias, estuvieron más atentos para aprender y asimilar el contenido de la clase en la piscina y así poder competir más bien preparados.

Estuvieron todos presentes, puntuales y atendieron con mucha presteza a las órdenes dadas.

Como era de esperar, estuvieron eufóricos y un poco agitados, pero todo de una manera de fácil manejo sin tener necesidad de quitarles la alegría natural para lograr orden en la ejecución de las tareas.

Todos salieron contentos, algunos protestando "injusticia", o protestando por la actuación de algún compañero, pero nada que los hicieran desanimar. Sólo comentarios normales en cualquier competición.

Discutieron errores en la ejecución de las tareas, por parte de ellos mismos, como por ejemplo, no saber la capital de un determinado país. Todo fue ampliamente comentado entre ellos, reforzando lo correcto y entre ellos sacando dudas y aprendiendo con los errores.

Piden que la clase se repita más veces. Los segundos y terceros de "colegial" que no tuvieron este tipo de clase piden que también sea hecho con ellos; algunos hasta mismo reclamando del porqué del tratamiento diferenciado con la "pandilla" de primero "colegial".

Vimos en esto un punto positivo, pues los alumnos de segundo y tercero también quieren tener actividades diferentes en la escuela, no pareciéndoles una actividad lúdica como cosa de niños.

Un alumno que vive cerca de la escuela, comentó haber asistido la competencia, desde la ventana de su cuarto.

En la reunión de padres de alumnos, algunos de ellos comentaron del entusiasmo de los hijos en los días que antecedieron la clase. Muchos alumnos comentaron con sus amigos vecinos y familiares.

Las fotos tomadas fueron examinadas por todos con interés y risas.

## Bibliografía

### Manuales y libros de metodología en general

Fernández Marrero, Juan Jorge, 2000, *Pragmática del español*, Instituto Cervantes, São Paulo.
Libâneo, José Carlos, 2000, *Didática*, São Paulo, Cortez Editora.
Recasens, M., 1998, *Cómo jugar con el lenguaje*, Barcelona, Ediciones Ceac (aula práctica).
Sánchez Pérez, A., 1993, *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, Madrid.
Veiga, Ilma, 1988, *Repensando a didática*, São Paulo, Editora Papirus.

### Libros de juegos y actividades lúdicas

Beall, Pamela & Nipp, Susan, 1994, *Wee sing and play*, Los Angeles USA, Price Stern Sloan Inc.
Casal, I. y Grande, P. M., 1999, *Hagan juego*, Madrid, Editorial Edinumen.
Eres Fernández, Gretel, 2000, *Producción de materiales didácticos*, Instituto Cervanters, São Paulo.
Gónzalez Sainz, T., 1994, *Juegos comunicativos*, Madrid, Ediciones SM.
Militão, Albigenor e Rose, S. O. S, 1997, *Dinâmica de grupo*, Rio de Janeiro.
Ruiz, Luis, 1987, *Historietas y pasatiempos*, Madrid, Talleres Gráficos Peñalara.

### Otras fuentes literárias

Bruno, Fátima y Mendoza, M. A., 2000, *Hacia el español*, São Paulo, Editora Saraiva.
De Masi, Domenico, 2000, *O ócio criativo*, Rio de Janeiro, Sextante.
Verne, Julio, 1984, *La vuelta al mundo en ochenta días*, Madrid, Auriga Ediciones
Zatarain,Irma y Romero, Gilda, 1998, *Gramática de la lengua española*, México, Larousse, 1998.

Lêda de Sánchez
*Colégio XII de Outubro / São Paulo*






Embajada de España en Brasilia
Consejería de Educación y Ciencia
SES Av. das Nações, Q. 811, Lote 44
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

www.sgci.mec.es/br
consejeria.br@correo.mec.es

Impresso por:
THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA
SIG Quadra 8 - Lote 2356
70610-400 - Brasília-DF
Tel.: (61) 344-3738, Fax: (61) 344-2353
www.thesaurus.com.br