

# V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol (nov. 2014)

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

I Congresso Internacional do Ensino de Espanhol





**C**ONGRESSO  
NORDESTINO  
DE PROFESSORES  
DE ESPANHOL

I CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO  
DE ESPANHOL NO BRASIL  
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UESPI



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [www.educación.gob.es](http://www.educación.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales: [www.publicacionesoficiales.boe.es](http://www.publicacionesoficiales.boe.es)

C749 Congreso nordestino de profesores de espanhol  
(5.: 2014 : Teresina, PI).  
Anais / 1º Congresso internacional do ensino de espanhol  
no Brasil, 1º Seminário de formação docente da UESPI,  
- Teresina, PI, UESPI, 2014.

ISBN 978-85-8320-066-6

1. Linguagem e Línguas. 2. Espanhol – Ensino.  
3. Professores – Espanhol. 4. Docente – Formação.  
I. Título.

CDD: 460



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

**Subsecretaría**

**Subdirección General de Cooperación Internacional**

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: julio de 2015

NIPO: 030-15-205-9

ISBN: 978-85-8320-066-6

DOI: 10.4438/030-15-205-9

V Congresso Nordestino de Professores de  
Espanhol  
I Congresso Internacional do Ensino do Espanhol no Brasil

V Congreso Nordestino de Profesores de  
Español  
I Congreso Internacional de Enseñanza de Español en Brasil

Edição Bilingüe/Edición Bilingüe

Coordenação editorial/Coordinación editorial

José Suárez-Inclán García de la Peña  
Marcial Izquierdo Blanco  
Ana María Palacios Díaz

2015





**REITOR**

Prof. Dr. Nougá Cardoso Batista

**VICE-REITORA**

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS – PRAD**

Prof. Msc. Raimundo Isídio de Sousa

**PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E FINANÇAS – PROPLAN**

Benedito Ribeiro da Graça Neto

**PRÓ-REITORA DE ENSINO E GRADUAÇÃO**

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Geraldo Eduardo da Luz Júnior

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO, ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS**

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Medeiros de Figueiredo Júnior

**DIRETORA GERAL E COORDENADORA UAB DO NEAD**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Torres de Alencar Costa

**COORDENADORA UAB ADJUNTA**

Profa. Naira Lopes Moura

**COORDENADOR DO PACC**

Prof. Dr. Jorge Eduardo de Abreu Paula

**DIRETOR DO CCHL**

Antônio Maureni Vaz de Verçosa

**COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Torres de Alencar Costa ( UESPI - NEAD)

**COORDENAÇÃO LOCAL**

Prof. Omar Mario Albornoz (UESPI)

Prof. Demócrito de Oliveira Lins (UESPI)

Prof<sup>a</sup>. Luciana Maria Libório Eulálio (UESPI)

Prof<sup>a</sup>. Laura Torres de Alencar Costa (UESPI)

Prof<sup>a</sup>. Leiliane de Vasconcelos Silva (UESPI)

Prof<sup>a</sup>. Marcia Edlene Lima (UESPI)

Prof. Josinaldo dos Santos Oliveira (UESPI)

Prof. Juan Pablo Martín ( UFPE)

Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves (UFSE)

Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola ( UFPE)

Prof<sup>a</sup>. Naira Lopes Moura (NEAD)

Prof. José Oscar de Carvalho Oliveira ( UESPI - NEAD)

Prof. Jakeliny Cristiany da Silva Macêdo ( UESPI - NEAD)

Prof. Jacob Batista da Costa ( UESPI – NEAD)

José Edson de Macedo Filho ( UESPI – NEAD)

Nara Suellen Leoncio Chaves ( UESPI – NEAD)

Rildo da Silva Oliveira ( UESPI – NEAD)

## COMITÊ CIENTÍFICO

### ÁREA: LINGUÍSTICA

Prof. Dr<sup>a</sup>. Marcia Paraquett Fernandes (UFBA)  
Prof. Dr. Jorge Hernán Yerro (UFBA)  
Prof<sup>a</sup>. Livia Marcia Tiba Radis Baptista (UFC)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)  
Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves (UFS)

### ÁREA: LITERATURA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Torres Alencar Costa (UESPI)  
Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola (UFPE)  
Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (UFPE)  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Marly Gondim Cavalcante (UESPI)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Freire da Silva (UEPB)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Edlene Mauriz Lima (UESPI)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alai García Diniz ( UFSC )

### ÁREA: TIC

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Torres Alencar Costa (UESPI)  
Prof. Dr. Juan Pablo Martín (UFPE)  
Prof. Magno Alves dos Santos (UFPI)  
Prof. Dr. Carlos Giovanni Nunes de Carvalho ( UESPI)  
Prof. Dr. Thiago Carvalho de Sousa ( UESPI)  
Prof. Dr. Jorge Eduardo Abreu Paula (UESPI)

### Diagramação

José Luís Silva  
Pedro Leonardo

### Revisão

Teresinha de Jesus Ferreira

## ÍNDICE

Escrito autobiográfico: autobiografía o autoficción?.....	13
Margareth Torres de Alencar Costa	
Rubén Dario, Manuel Machado, Antonio Machado. El Modernismo Hispánico a ambos lados del océano. .....	23
José Alberto Miranda Poza	
Somos analfabetos? Interculturalidade, deslocamentos e descolonização na América Latina.....	35
Alai Garcia Diniz	
Corpos consagrados a Deus: corpo e experiência mística nos conventos femininos hispano-americanos. 44	
Karine Rocha	
O poder e o ideológico na relação entre tecnologias digitais de informação e comunicação e discursos no século XXI: o viés do ensino on line e de língua espanhola. ....	51
Luciana Maria Libório Eulálio*	
Clasificación y reconocimiento de las perífrasis verbales de infinitivo en español.....	60
Yemán Omar Zapata Barbosa	
Secundino Vigón Artos	
A formação do diretor escolar e a qualidade na educação pública .....	67
Luiz Carlos Carvalho de Oliveira	
A voz do oprimido através do personagem Caliban na obra <i>Todo Caliban</i> de Roberto Fernández Retamar .....	75
Josinaldo Oliveira dos Santos Alcione Correa Alves	
Variaciones lingüísticas del español: el caso del Lunfardo.....	81
Demócrito de Oliveira Lins	
Bianca Karolynne Gomes Bandeira <sup>2</sup>	
Darcylane Matos Barbosa <sup>3</sup>	
A diversidade linguística do espanhol e fenômenos de variação linguística: um desafio ao professor de espanhol língua estrangeira (E/LE).....	88
Júlio César Lima Moreira	
Un análisis de memoria en el comic de Mafalda.....	97
Eliene da Silva Dias Luiz Sergio Meneses Sandra Helena Andrade de Oliveira	
Reflexões sobre a importância do leitor estratégico para a compreensão da prova de espanhol do exame nacional do ensino médio .....	104
Dilma Menzes Dias (autora) Roberto Matos Pereira (co-autor)	
A educação de jovens adultos e a escolha da língua estrangeira.....	113
Jociano Coêlho de Souza Secundino Vigón Artos	
Tradução – A teoria implícita na prática .....	118
Professora Dra. Eronilma Barbosa da Silva Beux	
El aprendizaje de los heterosemánticos o falsos amigos: un desafío a la hora de interpretar textos.....	123

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Juliana da Silva Galvão  
Katiussa Lacerda Carvalho

Ethos y Pathos en el discurso político de Dilma Roussef ..... 129  
Maria Márcia Kaline Silva Veloso  
Dr: Margareth Torres de Alencar Costa

Campo semântico e falsos cognatos..... 140  
Zaine Guedes da Costa  
Dr. José Alberto Miranda Poza

El pretérito perfecto simple y compuesto: dificultades del uso morfosintáctico por parte de alumnos del curso de letras/español de la Universidad del Estado de Piauí ..... 146  
Thiago de Sousa Amorim  
Hedyel Rodrigues Vieira  
Omar Mario Albornoz

Educação a distância: as novas tecnologias como ferramenta na construção do conhecimento. .... 155  
Ana Beatriz Ribeiro dos Santos  
Maria Luzineide Gomes Paula

El uso de los clíticos en español y portugués. A propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje .. 162  
Adrielle Campos da Silva  
Rayanne Raffaele dos Santos Duarte  
Rita de Cássia Moraes de Menezes  
Orientador: José Alberto Miranda Poza

Échale ganas que te echamos una mano. Fraseología con el verbo echar. .... 170  
Javier Martín Salcedo

La gramática en libros didácticos de e/le para brasileños: Un análisis comparativo ..... 177  
Laís de Sousa Nóbrega  
Secundino Vigón Artos

La importancia de la lengua española en el contexto educacional de las escuelas públicas brasileñas en el estado de Piauí – Ciudad de Piracuruca..... 184  
Marlene Borges de Carvalho  
Omar Mario Albornoz

La música como herramienta de motivación en el desarrollo de la expresión oral en la clase de E/LE... 193  
Ana Cristina Nunes Martins

La pronunciación en la formación de profesores de E/LE: lidiando con la diversidad de la lengua ..... 199  
Ana Verônica Freire Monteiro dos Santos Marinho  
Jaqueline de Sousa Cruz  
Demócrito de Oliveira Lins

La recepción del latín en el curso de letras/español de la Universidad del Estado de Piauí..... 206  
Gervásio Dias Sousa  
Thiago de Sousa Amorim  
Omar Mario Albornoz

La transposición sintáctica de sintagma nominal a sintagma adjetivo en clase de español ..... 214  
Arruda, Aline  
Ribeiro, Keyte G. M  
Vigón Artos, Secundino

Las historietas de Mafalda y Gaturro como práctica social y propuesta didáctica para clases de E/LE: un análisis y abordaje discursivos..... 220  
Autor: Ana Cléia Alves dos Santos  
Co-autor: Luciana Maria Libório Eulálio

V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Los pronombres clíticos acusativos y dativos en español. De las gramáticas normativas a las producciones de los estudiantes brasileños de ELE.....	229
Ákyla Mayara Araújo Camelo Ana Raquel Henriques Silva Secundino Vigón Artos	
Los tebeos en la enseñanza de lengua española: una propuesta didáctica .....	236
José Henrique Santos Tavares Evandislau da Silva Moura	
Marcadores discursivos e interlengua en la interface español / portugués.....	242
Girleide Santos da Silva Melo José Alberto Miranda Poza	
Norma y oralidad en los clíticos en la interface portugués-español.....	249
Aline Mota Leite Jucélia Araújo da Silva Márcia Maria da Silva Orientador: José Alberto Miranda Poza	
O uso do texto literário nas práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola do Ensino Médio..	257
Adriana Teixeira Pereira Cleudene de Oliveira Aragão	
Los personajes principales: Mario y Delia como elementos intertextuales en “Circe” de Julio Cortázar...	268
Omar Mario Albornoz	
A tradução das lendas piauienses para o idioma espanhol: um exercício de releitura e reescrita .....	275
Kelly Vanderlei Macedo Larissa da Silva Dias Luciana Maria Libório Eulálio	
Ana María Matute: imaginario del cuento social y conmoción de la narrativa breve de posguerra .....	282
Antonio Martínez Nodal	
Un análisis de los discursos presentes en el cuento el matadero de Esteban Echeverría.....	290
Adriana Santos Silva Co-autora: Luciana Maria Libório Eulálio	
Viagens para fim de ida: os contos críticos de Tutameia.....	299
Francisca Marta Magalhães de Brito	
Imperio Español x Imperio Inca: la conquista y la derrota .....	318
Cintia Thamires Ferreira Brazilino Eloide Cândida Soares Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa	
La crítica a los matrimonios de conveniència: En <i>El sí de las niñas</i> .....	325
Erika Oliveira José Ivan de Macedo Borges	
La intención del matrimonio por interés en la obra <i>El sí de las niñas</i> .....	331
Raquel Elaine Hennig G. Palombit Laiane Santos Brandão Iris Maria da Conceição	
O papel da literatura hispano-americana nas aulas de espanhol para estudantes brasileiros .....	340
Flávio Reginaldo Pimentel Wellingson Valente dos Reis	
<i>Pablo Neruda</i> “un siglo de romanticismo y lucha” .....	347
Leonardo Freire Bastos Omar Mario Albornoz	

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Romanticismo: el amor de niñez como el sentimiento más puro de todos, una analisis entre la obra María de Jorge Isaacs y A Moreninha de Joaquim Manuel De Macedo .....	354
Carolyne Lane de Andrade Moraes Leiliane de Vasconcelos Silva	
A autonomização do aprendente no ensino- Aprendizagem do E/LE .....	364
Evandislau da Silva Moura José Henrique Santos Tavares	
A elaboração de materiais didáticos para o ensino de ele: Experiências do Subprojeto Pibid- Letras/Espanhol da UNEB.....	372
Lincoln de Jesus Pessoa Aline Silva Gomes	
A formação dos acadêmicos das licenciaturas nas oficinas Pibid/UESPI .....	382
Umbelina Saraiva Alves	
A tecnologia como instrumento no auxílio ao ensino de línguas estrangeiras .....	390
MOURA, Ayla Cristina Lopes	
As dificuldades na expressão escrita no ensino de espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros.....	396
Aline Cristiane de Moraes Sousa Soares Vitor Marques Costa Sandra Helena Andrade de Oliveira	
El método comunicativo en la enseñanza de lengua española .....	402
Cleidiana de Sousa Magalhães Omar Mario Albornoz	
El móvil en escena: una propuesta didáctica en la enseñanza de lengua española .....	409
Gliciane Sousa Sucupira Mendes Leiliane de Vasconcelos Silva	
El teléfono móvil como recurso pedagógico en las clases de E/LE: un soporte para la Enseñanza Media .....	415
Paulo Adriano Ribeiro dos SANTOS Raimundo Nonato Silva Damasceno Irismar da Silva Gonçalves (orientador)	
La importancia de la lectura para adquisición de una lengua extranjera en la enseñanza básica: Enseñanza Media.....	424
Jeferson Vinicius Batista Lages Orientadora: Prof. Esp. Liviane da Silva Martins	
Las técnicas de traducción de subtulado en películas extranjeras.....	433
Maria Da Glória Dias Resende Maria Lúcia Vieira Alves Co-Autor: Omar Mario Albornoz	
La importancia de la motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera en la Enseñanza Media .....	440
Liviane da Silva Martins	
Las tic: herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera española.....	447
César Augusto Bances Arbañil Demócrito de Oliveira Lins	
Políticas públicas e formação docente .....	455
Eliana Maria Mendonça Sampaio	

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Entre o dizível e possível/plausível: uma reflexão sobre o papel dos professores de espanhol no Ensino Básico.....	459
Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista	
A pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna: reflexões.....	467
Lucirene da Silva Carvalho	
Gênero textual digital, Facebook, como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem em ambiente formal do ensino.....	474
Anna Glyds Alves Melo Pedro Rodrigues Magalhães Neto	
Organizações virtuais: um novo conceito no mundo dos negócios.....	482
ATENAS, Antonia Filomena Barbosa	
Empreendedorismo familiar e governança corporativa: entraves para implementação de práticas de governança em empresas familiares no município de piracuruca – PI.....	489
Cinthya Soares de Oliveira Mário Fernandes Lima Helder Araújo de Carvalho Danielly da Paz Oliveira	
La presencia femenina en la política peronista.....	499
Maria da Luz Ribeiro da Silva Orientadora: Margareth Torres de Alencar Costa	
La importancia del texto reflexivo en las clases de español como lengua extranjera.....	508
Demócrito de Oliveira Lins	
Letras español: presencial y EAD .....	515
Edna Maria Ximenes de Aragão Gilmara Oliveira de Carvalho Co-Autora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares	

## Escrito autobiográfico: autobiografía o autoficción?

Margareth Torres de Alencar Costa<sup>1</sup>

### Introducción

Escribir sobre uno mismo es una tarea que demanda del escritor un distanciamiento del objeto de estudio; pero, cómo realizar esta tarea cuando uno mismo es su propio objeto de estudio? Cómo es posible salir de sí y auto analizarse sin ser subjetivo? Cómo exponer mi yo a los ojos de los otros? No será tentado de mostrar apenas mi lado bueno y mis cualidades para ser aceptado por los lectores? Qué dicen los teóricos sobre el escrito autobiográfico? Algunos textos pertenecientes al género de la escritura autobiográfica son las historias de vida, diarios de viajes, diarios íntimos, testimonios, memorias y la escritura epistolar, entre otros tipos de escritura reconocidos como escritura del yo.

Hablar de escritura del yo remite al significado del término tratado por muchos estudiosos como siendo escritura autobiográfica. En ese sentido, las cartas representan un género literario reconocido como siendo un texto subjetivo, conforme afirma Tirado (1998, p.240): “La epístola es una manifestación literaria en el sentido primitivo derivado de *lettera*, es decir, escrita-antiquísima”. No es de hoy que las cartas escritas han sido objeto de estudio, a ese respecto podemos citar el ejemplo de las cartas bíblicas, que han sido objeto de un buen número de estudios literarios. La carta moderna, según Tirada (1998, p. 240):

Surge a partir del siglo XVIII junto con la burguesía y el concepto de sujeto libre, pues es ahí que aparece la carta privada y la noción de privacidad de un sujeto que se comunica con otro pese a que tal privacidad haya sido rota por la publicación de epistolarios.

Sea cual fuere el tipo de texto autobiográfico que se tiene en mente en el momento de escribir y que tiene nuestro propio ser como objeto de investigación, nos sentimos invadidos por un sentimiento de extrañeza, inseguridad, porque estaremos interrogando, reflexionando, cuestionando nuestro propio ser y esa tentativa nos hace desarrollar en nuestra propia conciencia un pacto con nosotros mismos, el de no mentir, hablar la verdad; y eso se da, según Miraux (2005, p. 9) porque surge la necesidad de hacerse una auto interrogación:

En su obra *Pour une herméneutique littéraire*, Hans Robert Jauss sugiere que la pregunta impulsa a Adán a interrogarse acerca de la posición de su ser, sobre el significado de su gesto, sobre la esencia de su persona. Adán sabe dónde está porque está donde se encuentra: su morada es su ser y su ser es su morada.

Una cuestión primordial, en este estudio es el hecho de no poderse pensar el escrito autobiográfico disociado del estudio de la memoria. Es a través de la evocación de mi pasado que intento explicar mi presente, mi identidad, cómo ella se formó, cómo me torné este sujeto, y hago eso conversando conmigo mismo, reflexionando sobre mí, analizando mi personalidad. Cómo me torné lo que soy? Qué justifica mis elecciones? Quién soy yo? Estoy siendo verdadero al exponer mi autobiografía? A partir de mi autobiografía, intentaré comunicarme con mis lectores, persuadirlos a aceptarme como soy, a perdonar mis transgresiones. Es preciso coraje para desnudarse ante los ojos de los otros y revelar mi verdadero yo.

El objetivo de esta mesa es tejer algunas reflexiones sobre el tema: Escrito autobiográfico: autobiografía o auto-ficción? Para alcanzar nuestro objetivo nos proponemos discurrir sobre la noción que la palabra autobiografía ha recibido; qué elementos caracterizan el texto autobiográfico, la diferencia entre autobiografía y el significado de auto-ficción y por qué la autobiografía es considerada hoy una auto-ficción, entre otros términos que están ligados al tema de la escritura sobre uno mismo. Este discurso realizado estará basado en los teóricos siguientes: Lejeune (2008), Gale (2009), Tirado (1998) (Willemart (2009), Miraux (2005), Bosi (1994) Gomes (2004), Iser (1996), y otras investigaciones existentes sobre el asunto.

---

<sup>1</sup> Professora doutora DE da Universidade Estadual do Piauí, Líder do Núcleo de Estudos Hispânicos- UESPI, Diretora do NEAD-UESPI / Coordenadora UAB do NEAD-UESPI e Presidente da APEEPI

Una cuestión primordial, en este estudio es el hecho de no poderse pensar el escrito autobiográfico disociado del estudio de la memoria. Es a través de la evocación de mi pasado que intento explicar mi presente, mi identidad, cómo ella se formó, cómo me torné este sujeto, y hago eso conversando conmigo mismo, reflexionando sobre mí, analizando mi personalidad. Cómo me torné lo que soy? Qué justifica mis elecciones? Quién soy yo? Estoy siendo verdadero al exponer mi autobiografía? A partir de mi autobiografía, intentaré comunicarme con mis lectores, persuadirlos a aceptarme como soy, a perdonar mis transgresiones. Es preciso coraje para desnudarse ante los ojos de los otros y revelar mi verdadero yo.

El objetivo de esta mesa es tejer algunas reflexiones sobre el tema: Escrito autobiográfico: autobiografía o auto-ficción? Para alcanzar nuestro objetivo nos proponemos discurrir sobre la noción que la palabra autobiografía ha recibido; qué elementos caracterizan el texto autobiográfico, la diferencia entre autobiografía y el significado de auto-ficción y por qué la autobiografía es considerada hoy una auto-ficción, entre otros términos que están ligados al tema de la escritura sobre uno mismo. Este discurso realizado estará basado en los teóricos siguientes: Lejeune (2008), Gale (2009), Tirado (1998) (Willemart (2009), Mireaux (2005), Bosi (1994) Gomes (2004), Iser (1996), y otras investigaciones existentes sobre el asunto.

### 1.1. Qué es escrito autobiográfico?

La palabra “autobiografía” fue importada de Inglaterra al inicio del siglo 19 y empleada en dos sentidos próximos, pero, aun así, diferentes. El término autobiografía fue propuesto por Larousse, en 1886: “Vida de un individuo escrita por él mismo.” Larousse contrapone la autobiografía, que es una especie de confesión a las Memorias, que cuentan hechos que pueden ser ajenos al narrador. En un sentido más amplio, “autobiografía” puede designar también cualquier texto donde el autor parece expresar su vida o sus sentimientos, cualesquiera que sean las formas del texto y el contrato propuesto por él y textos de ficción de naturaleza autobiográfica.

La autobiografía, Escrito del yo que se desarrolla en el mundo occidental desde el siglo XVIII es un fenómeno de civilización, y más que el acto autobiográfico pone en juego vastos problemas, como los de la memoria, de la construcción de la personalidad y del autoanálisis. Gomes (2004, p.11) afirma que en esa época, individuos considerados comunes “pasaron a producir, deliberadamente, una memoria de sí. Un proceso que es marcado por el surgimiento, en lengua inglesa, de las palabras biografía y autobiografía en el siglo XVII, y que atraviesa el siglo XVIII y alcanza su apogeo en el XIX”

Philippe Lejeune (2008, p.14) conceptúa autobiografía como siendo una “narrativa retrospectiva en prosa que una persona real hace de su propia existencia, cuando focaliza su historia individual, en particular la historia de su personalidad.” Kluger (apud GALE, 2009, p.24) sustenta que “La autobiografía, es la forma más subjetiva de historiografía. Es historia en la primera persona del singular. Por necesidad contiene información que no puede ser comprobada. [...] De hecho, la autobiografía se sitúa en la frontera que divide la historia y la literatura imaginativa.”

Gale (2009, p.25) al tratar sobre la cuestión del escrito autobiográfico opina que la distancia entre “verdad oficial” y verdad de una vida” no tiene sentido para el lector. El lector quiere distinguir entre identidad narrada e identidad histórica. Porque, y eso nos trae al punto teórico de la cuestión: en una autobiografía, el autor y el narrador son uno. Al leer un romance, por otro lado, siempre presuponemos que el narrador no se confunde con el autor. Straub (in GALE, 2009, p.79-80) hablando sobre autobiografía exalta que escribir una autobiografía no es una tarea fácil porque estar en su propia compañía, observarse, evaluarse, auto analizarse, ponerse a prueba y retratarse, en esas y en otras actividades auto-referenciales, no posee nada firme donde asegurarse, porque el yo en sí no es firme ni constante, de esa forma:

El retrato que gradualmente emerge del yo observando y reflexionando sobre sí mismo era, por naturaleza, un trabajo en marcha, condenado a ser incompleto e interminable. Estaría, al principio, en otras palabras, en su origen y en su estructura básica, sujeto a ser revisado y reescrito. Un aparente describir de una vida y de un yo, se tornó cada vez más un reescribir relacional y específicamente localizado de formas variables de una existencia en transición.

La autobiografía está íntimamente relacionada con otros géneros vecinos, como la biografía, las memorias, el diario, el testimonio, sin embargo todos estos textos presentan algunas diferencias que los colocan como textos pertenecientes al género del escrito de sí, a pesar que la verdadera autobiografía presenta características que la hacen diferente. Giddens (apud Willemart, 2009, p.71-72) compara el escrito autobiográfico con un ejercicio de autoterapia porque:

La autoterapia no es algo que es “hecho” a una persona, o que acontece a ella; es una experiencia que envuelve al individuo en la reflexión sistemática sobre el curso del desarrollo de su vida. [...] La autoterapia se funda antes y encima de todo en la auto-observación continua. “Cada momento de la vida, es un nuevo momento” en que el individuo puede preguntar: “qué quiero yo para mí mismo”? De esa forma, el autor de la autobiografía es estimulado a volver en cuanto posible a la infancia y al proyectar líneas de desarrollo potencial que abarquen el futuro.

Hoy, esa realidad es conocida como un ejercicio de búsqueda de autoidentidad, considerando que la vida de todo ser humano está compuesta, comparando con el fútbol – de victorias y derrotas, y que todo ser vivo es constantemente probado a enfrentar en todos los momentos de su vida, situaciones que remiten a: dolor, decepciones, alegrías, sentimientos de pérdida, riesgos, incertezas que forman la línea de la vida de cualquier mortal; entonces, al hacer su autobiografía, el individuo reflexiona sobre sí, sobre su trayectoria, enfrenta sus miedos, sus flaquezas, se descubre a sí mismo y, gustando o no de lo que ve, puede libertarse del pasado-presente y seguir rumbo al futuro.

El autor/escritor del texto es el primero que lee lo que escribe, siendo su primer crítico teniendo siempre en mente el pacto autobiográfico. Hablar de sí, principalmente cuando la autobiografía es escrita por el interesado, muchas veces toma el rumbo de una simple biografía y en todas las épocas las autobiografías fueron escritas, sea a través de cartas, diarios, testimonios, memorias, conforme exalta Lejeune (2008, p.17) “Hablar de sí en tercera persona puede tanto implicar un orgullo inmenso (es el caso de los Comentarios de César, o de textos como los del general De Gaulle), como una cierta forma de humildad (es el caso de ciertas autobiografías religiosas antiguas, en las cuales el autobiógrafo se denomina” el servidor de Dios”). Con la finalidad de elucidar mejor la cuestión de la autobiografía, Lejeune(2008, p.19) se basa en la teoría de la enunciación propuesta por Émile Benveniste(2005) a fin de aclarar que la primera persona se define por la articulación de dos niveles:

1. Referencia: los pronombres personales (yo/tú) solamente poseen referencia actual dentro del discurso en el propio acto de enunciación. Benveniste señala que el concepto “yo” remite, siempre, a aquel que habla y que identificamos por el propio hecho de estar hablando.
2. Enunciado: los pronombres personales de primera persona marcan la identidad del sujeto de la enunciación y del sujeto del enunciado.

Esta situación permite al lector que de inmediato identifique la identidad y la acepte como un hecho. Cuanto al enunciado, se trata de una relación enunciada en la cual se puede o no creer. Es entonces que Lejeune (2008, p.20-21) apunta dos situaciones en las que la identificación puede ser problemática porque: la cita, que es el discurso dentro del discurso, a través de la cual la primera persona del segundo discurso (citado) remite a una situación de enunciado de ella misma enunciada en el primer discurso y el discurso oral a distancia, siendo a veces difícil identificar la persona que habla a no ser por la voz.

En el diálogo, esta situación todavía es pasível de identificación, pero hay casos, tales como una conversación de mano única que inviabiliza esta teoría. En ese caso, nos aproximamos del escrito. Así, Lejeune(2008, p.21) afirma que “ quien enuncia el discurso debe permitir su identificación, en el propio discurso, de algún otro modo que solo por signos materiales, tales como el sello del correo, el grafismo o las singularidades ortográficas.” Sobre esta situación agregó que el enunciadore del discurso va más Allá; él se expone, se desnuda, firma su documento, se responsabiliza por el enunciado, a pesar de ser él su primer lector, lo que Iser (1983) llama de lector implícito. Estos hechos, caracterizan la identidad del escrito autobiográfico, conforme exalta Lejeune (2008,p. 33)

La identidad se define a partir de tres términos: autor, narrador y personaje. Narrador y personaje son las figuras a las que nos remiten, en el texto, el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado. El autor, representado al margen del texto por su nombre, es entonces el referente al cual remite, por fuerza del pacto autobiográfico, el sujeto de la enunciación.

Lo mismo acontece con la escritura autobiográfica, el autor del texto sabe por que escribe, toma cuidado con lo que escribe y entra en sí mismo en búsqueda de respuestas a las preguntas que otros le harían o que él mismo se haría. Concordamos con Miraux (2005, p. 12) en relación al sentido que el texto autobiográfico puede pasar, porque

La autobiografía pregona: así, vuelve público su texto y se hace pública. Entonces, ¿cómo decirlo todo cuando se sabe que los demás vigilan, aprenden y sorprenden? ¿Y cómo saber si el lector entiende bien? ¿Cómo captar, en la distancia que separa al yo de la escritura, y luego a la escritura del lector, si el mensaje ha sido correctamente percibido?

Cuando escribo sobre mí, expulso de mi yo interior lo que gustaría que los otros supiesen sobre mí, lo que preciso que sepan; son dos faces de un mismo ser que se torna pública, es mi yo oculto que desvendo a los ojos de la sociedad: o por querer o por ser necesario en determinada etapa de mi vida y circunstancia llevar al público estas informaciones. Siendo así, el texto autobiográfico desnuda el otro a los ojos del lector, que a su vez es quien decide si cree o no en la veracidad del texto que tiene en manos.

Si consideramos que la autobiografía es, ante todo, un texto literario, ella trae en sí, dos aspectos: la descripción teórica del género y de las formas que él utiliza y el de la crítica, que referencia la lectura interpretativa de textos particulares y asumidos como tal. El ejercicio del escrito autobiográfico pasa por la memoria. Concordamos con Bosi (1994, p.20) cuando ella afirma que “Recordar no es revivir, sino rehacer. Es reflexión, comprensión del ahora a partir del de otrora; es sentimiento, reaparición del hecho y de lo acontecido, no su mera repetición”. Acordarse, entonces, es una palabra que evoca un movimiento del cerebro al retornar a la mente lo que estaba guardado en la memoria. Cuál es la relación del escrito autobiográfico con la memoria? Memoria es normalmente conocida y definida como la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar (evocar) informaciones disponibles, sea internamente, en el cerebro (memoria biológica), sea externamente, en dispositivos artificiales (memoria artificial). Es la base del conocimiento adquirido por el ser humano, debiendo, por tanto, ser trabajada y estimulada.

### 1.2. El papel de la memoria en el género autobiográfico

Cómo acontecen la memoria y el proyecto social del individuo en los días de hoy? La memoria es vista como aquello que nos lleva a ver el pasado que propone el presente en un sentido. Aquello que el hombre hace y rehace como ser vivo y reflexivo. En este sentido podemos ver, por ejemplo, que lo que llamamos de poética social son las contraposiciones de lo que hacemos. Ese florecimiento del pasado se combina con el proceso corporal y hace parte del presente de la percepción. Si llevamos en consideración que recordar es retornar al pasado, resucitar los hechos que ocurrieron con nosotros o con determinado ser humano y que la narración de estos hechos está condicionada a la memoria y a la forma de cómo estas recordaciones vienen a la conciencia del narrador nos damos cuenta que ningún tipo de escrito autobiográfico puede ser llevado a término sin el uso de la memoria. Así concordamos con Bosi (1994, p.56) cuando ella afirma que

El instrumento decisivamente socializador de la memoria es el lenguaje. Él reduce, unifica y aproxima en el mismo espacio histórico y cultural, la imagen del sueño, la imagen recordada y las imágenes de la vigilia actual. Los datos colectivos que la lengua siempre trae en sí entran hasta, inclusive, en el sueño (situación- límite de la pureza individual).

Como la memoria es un factor unido a la cultura y a las condiciones sociales de cada época, es posible rastrear en los textos autobiográficos, aspectos relacionados a: valores, rituales, interdicciones y organización político-sociales. También las sociedades primitivas que no poseían el dominio de la escritura, hacían uso de la tradición oral para perpetuar sus tradiciones, sus mitos a través de la tradición oral. Históricamente, el pasaje de la memoria oral para la memoria escrita, se basó en los mitos de la literatura oral transmitida de generación en generación, teniendo hasta, incluso, un personaje “Mnemon” responsable por el orden jurídico de cuidar la memoria dando testimonio de todos los hechos que sucedían en la comunidad. Con el pasar del tiempo, este personaje evolucionó para la figura del archivista. El ejercicio de la memoria está presente en muchas de nuestras actividades cotidianas y en lo referente a los textos literarios, el auto/escritor siempre lanza mano de recordaciones que aliadas a su imaginación creadora genera la obra de arte literaria que sale del olvido para las páginas, así, no existe texto autobiográfico sin el uso de la memoria.

### 1.3. Definición y diferencias entre los géneros: autobiografía y autoficción

En la definición de autobiografía propuesta por Lejeune, entran en juego elementos pertenecientes a cuatro categorías distintas: la forma de lenguaje, narrativa, prosa y el tema tratado como siendo la vida individual de una personalidad, la identidad del autor (que debe referirse a una persona real y coincidir con el narrador de los hechos y el personaje principal del texto). De acuerdo con Lejeune (2008, p.14)

Es una autobiografía toda obra que llena al mismo tiempo las condiciones indicadas en cada una de esas categorías. Los géneros vecinos de la autobiografía no contienen todas las condiciones. Como por ejemplo: las memorias, biografía, romance personal, poema autobiográfico, autorretrato, y ensayo.

Cuáles serían los textos que se encuadrarían en el género del escrito autobiográfico? Algunos textos han sido reconocidos como pertenecientes a este género, como por ejemplo, las memorias, el testimonio, los diarios, las cartas. La correspondencia es un ejercicio del yo que actúa tanto en quien la escribe y envía como en quien la recibe. El remitente, en el momento de la escritura de la carta, planea lo que va a decir al otro, aunque este ejercicio sea una especie de informativo de como está su vida, narrar los acontecimientos de su día a día, y se certifica que usó las palabras ciertas, si el mensaje fue enviada de modo a ser bien entendida por el destinatario, el narrador, al tiempo en que se inspecciona a sí mismo por lo que va a decir, se abre, se expone para libertarse. Pero, de acuerdo con Lejeune (2008), en todo ejercicio del escrito autobiográfico, existe una condición para que el referido texto pase a ser reconocido como tal, dándose la coincidencia de identidad entre autor, narrador y personaje.

Mireaux (2005) comparte la misma idea de Lejeune, cuando afirma que para que un texto se encuadre en el género del escrito autobiográfico es preciso que existan algunas condiciones como: narrador autodiegético, coincidencia de identidad de los individuos a los cuales remiten los aspectos de las personas gramaticales. Al estudiar un texto a fin de verificar si el mismo es una autobiografía, el lector tiene que elucidar la proximidad existente entre un documento autobiográfico y una ficción autobiográfica. A ese respecto, Lejeune (2008) explica que se debe llevar en consideración que la autobiografía elucida fenómenos que la ficción no hace.

Como se puede observar hasta aquí, el acto de escribir sobre sí y sobre su historia, sus memorias, es muy antiguo, solo que no había sido objeto de estudio científico de la forma como hoy está siéndolo. Solamente con la modernidad se volvió para esta particularidad de estudio una vez que la idea de igualdad y libertad han consagrado el lugar de individuo en la sociedad, viabilizando así el surgimiento de la construcción del escrito de sí a través de las memorias individuales como explica Gomes (2004, p.13) “Es exactamente porque el “yo” del individuo moderno no es continuo y armónico, que las prácticas culturales de producción de sí se tornan posibles y deseadas, pues son ellas quienes atienden a la demanda de cierta estabilidad y permanencia a través del tiempo.”

La acción de producción de los textos autobiográficos o no, está muy intrínsecamente relacionada al acto de narrar. Ricouer (apud WILLEMART, 2009, p.131) comparte la idea que narrar equivale a interpretar lo que quiere que sea; nos remite a la ficción histórica, entonces narrar sobre el yo es interpretarlo. Así, al escribir su nombre en la tapa de un libro y ser el personaje de la historia narrada, la autobiografía está unida a la promesa de no faltar con la verdad, lo que Lejeune (2008) llama de pacto autobiográfico. Las narrativas autobiográficas están llenas de hechos, historias que al ser narradas permiten que el narrador salga de su imaginario, lo que en la concepción de Willemart (2009, p.133) configura un acontecimiento que hace con que la historia avance.

Empujado para fuera de sí mismo por un hecho inesperado o insertándose en determinado hecho escogido, el escritor irá al encuentro de sí y será forzado por su yo en baño- María. Tendrá que abandonar aquello que cree acordarse por aquello que le es recordado por sus prójimos o por la Historia. Su imaginario tendrá que doblarse a las recordaciones de sus contemporáneos o a los acontecimientos históricos.

La noción de imaginario en el texto autobiográfico remite a la noción de lector implícito. Al abordar la cuestión del lector implícito en el texto autobiográfico, no podemos dejar de recordar a quien abordó el tema del lector implícito en su teoría del efecto estético. La teoría del efecto estético de Iser parte de dos puntos centrales: la interacción texto-lector y la concepción de lector implícito. El cuestionamiento de esa segunda categoría, conforme Iser (1996, p.11-13) no se funda en un substracto empírico, sino en la estructura del texto.

Es en la interacción texto-lector que el teórico concibe la Teoría del Efecto Estético. [...] el texto literario se origina de la reacción de un autor al mundo y gana el carácter de acontecimiento a medida que trae una perspectiva para el mundo presente que no está en él contenida. [...] el texto no puede ser fijado ni frente a la reacción del autor al mundo, ni a los actos de la selección y de la combinación, ni a los procesos de formación de sentido que acontecen en la elaboración y mucho menos a la experiencia estética que se origina de su carácter de acontecimiento; al contrario, el texto es proceso integral, que abarca desde la reacción del autor frente al mundo hasta su experiencia por el lector.[...] si la estética del efecto comprende el texto como un proceso, entonces la praxis de la interpretación, que de él deriva, apunta, principalmente, al acontecimiento de la formación de sentido.

Siguiendo este raciocinio, el autor/personaje/narrador de un texto autobiográfico, es el lector implícito de su texto antes que cualquier otra persona, conforme afirma Iser (1996, p.15), “en la lectura acontece una elaboración del texto, que se realiza a través de cierto uso de las facultades humanas. De

ese modo, no podemos captar exclusivamente el efecto ni en el texto, ni en la conducta del lector; el texto es un potencial de efectos que se actualiza en el proceso de la lectura.” Estas reflexiones llevan al escrito de sí a asumir características ficcionales conforme afirma Antonio Cândido (1992, p.50) cuando él afirma ser o aspecto ficcional un componente del texto autobiográfico por que

[...] Toda biografía de artista contiene mayor o menor dosis de romance, pues frecuentemente él no consigue ponerse en contacto con la vida sin recrearla. Pero, aun así, sentimos siempre cierto esqueleto de la realidad inclinando los arranques de la fantasía. En la mentira de las Confesiones, de Rousseau, percibimos esa huesada que no nos deja confundirla con un romance. [...] En Infancia, el esqueleto casi se deshace, disuelto por la manera de narrar, simpática y no objetiva, rescatando apenas unos puntos de estructura ósea para llamarnos a la realidad.

Modernamente, la protección de datos que remiten a la vida particular de los individuos, se han dado de forma fragmentada; y todo lo referente a su historia de vida social, política, económica, rutinera es incentivada por la sociedad cuya cultura lleva al mismo a cultivar la sobrevivencia en la memoria de los otros, muchas prácticas adoptadas en la sociedad moderna como entrar dentro de sí a través del incentivo a la construcción de meditaciones, exámenes de conciencia, terapias direccionadas al examen de sí, escritura de diarios con el fin de que examinando el yo interior y las acciones rutineras mejoremos nuestra conducta en sociedad configurando lo que Gomes (2004, p.14) exalta ser la construcción de dos sentidos de verdad como sinceridad

La verdad de los hechos y la de la sinceridad del individuo – vendría a influenciar la escritura de la historia de varias maneras y de forma gradativa, especialmente a partir de las décadas finales del siglo XX. Se puede, de esa manera, trazar relaciones – ni mecánicas, ni inmediatas – entre una historia de la subjetividad del individuo moderno, una historia de las prácticas culturales de la escritura de sí y una historia de la Historia que reconoció nuevos objetos, fuentes, metodologías y criterios de verdad históricos.

Este punto de vista coincide con la teoría de algunos teóricos de la escritura de sí como, por ejemplo, Philippe Willemart (2009), en la medida en que estas escrituras de sí aquí explicitadas asumen el carácter de subjetividad de su autor como dimensión integrante de su lenguaje y a través de sus escritos construye su verdad siendo él mismo el primer lector de sí, el que escoge lo que va a ser dicho y lo que va a ser omitido, asumiendo así la autoría del texto y la confirmación de la noción de lo que él llama de scriptor/autor/personaje y al mismo tiempo la noción de auto ficción. Willemart (2009,p.30) explica que este proceso acontece cuando

Haciendo borradores de páginas y páginas, el escritor encuentra nuevas solicitaciones, que surgen en los silencios, en los borradores y en la invención de la escritura. Él se torna, entonces, scriptor, o instrumento de esas llamadas y solicitaciones y, enseguida, lector de su escritura. Así, él construye la memoria de la escritura. [...] En un último movimiento, de scriptor a lector, el escritor se torna autor, en la misma página borroneada, cuando no vuelve más atrás y pasa al párrafo o a la página siguiente. Él ve emerger así, lentamente, un texto nuevo, original y significativo, que tiene la ventaja de trabajar su relación con o su inconsciente y con el de sus lectores.

Al teorizar sobre autobiografía, Willemart (2009.16) desarrolla algunos conceptos como sujeto, grado de gozo, texto móvil y scriptor. Por sujeto, se entiende “el ser hablante que inmerso en el lenguaje como todos nosotros, de repente o lentamente, apropiándose de la tradición y de terceros, ejerce su autonomía y crea un arte original o un discurso nuevo durante la construcción de su obra o su análisis.”

El recuerdo de hechos, experiencias pasadas a través de la memoria, está intrínsecamente relacionado a la cuestión de la subjetividad y del proceso de creación porque todo texto autobiográfico se ata a las vivencias del agente individual que es un ser subjetivo, una vez que el proceso de narración de sus propios recuerdos pone de frente: autor/narrador/protagonista y en ese punto surge una cuestión muy importante: la forma cómo se originan los textos que en la concepción de Willemart (2009, p.30) es denominado de grado de gozo o pedazo de lo real. Es este impulso que “lleva al escritor a decirse, a desubjetivarse para renacer como autor, bloqueado por el texto móvil – conjunto de impresiones, de sensaciones, aliado a las llamadas del gran otro”. En ese contexto se da el movimiento – scriptor-lector, llevando al escritor a tomarse autor, y es este ciclo que hace “emerger, gradualmente, un texto nuevo, original y significativo, que tiene la ventaja de trabajar su relación con su inconsciente y con el de sus lectores”.

El texto producido por este movimiento es denominado por Willemart (2009, p.31-32), como texto móvil, que aliado al deseo del escritor, desencadena la constitución de la “memoria de la escritura

de determinados cuentos, romances o poemas” formando la memoria de la escritura, transformando el escritor en instrumento de su escritura viabilizando una lucha entre el escritor-scriptor y el autor lector, y exigiendo el surgimiento del pacto autobiográfico, pero no de la forma como afirma Lejeune (2008) y sí como puntúa Willemart (2009) cuando afirma que el autor/narrador/personaje de la autobiografía escribe una autoficción, porque al reflexionar sobre sí, el escrito autobiográfico, o escrito de sí, caracteriza una narrativa en la cual un narrador en 1ª. Persona se identifica explícitamente como autor autobiográfico, pero vive situaciones que pueden ser ficcionales una vez que el autor/narrador/scriptor se apropia de la autobiografía y es su primer lector, él ya en ese primer proceso ficcionaliza el texto escrito a través de la subjetividad, resaltando así el carácter fallido de la escritura autobiográfica, explicada por Willemart (2009, p.31-32) al afirmar que

El texto móvil, aliado al deseo del escritor, desencadena la constitución de la “memoria de la escritura” de determinado cuento, romance o poema. [...] La memoria de la escritura nunca será definitiva, y continuará a juntar informaciones que entran en el mismo espacio y se autoorganizan en los dos sentidos, ascendente y descendente, como ya subrayé, transformando al escritor en instrumento de su escritura, o sea, en scriptor.

De esa forma, el proceso de escritura del yo, conforme este autor, permite que podamos asistir a una lucha entre el escritor-scriptor y el autor-lector, conforme atestiguan las rasuras. Hay dos tipos de informaciones: las de la memoria de la escritura, que ya están en la mente, y aquellas que, atraídas por la escritura, surgen de repente, originadas por el medio ambiente, las lecturas o la tradición. La transferencia extrae esos dos tipos de informaciones, que se expanden en la página adquiriendo una existencia para el escritor.

Este tipo de representación escrita, actualmente, señala una tentativa de organización del yo de la modernidad. El escrito autobiográfico, en ese sentido, después de la muerte del autor, puede haber sido visto como una forma de autoreferencia en 1ª persona operando con una objetivación del yo que habla en las cartas, en los diarios, en los testimonios, en la escritura ficcional, y, al mismo tiempo en que se expone a la mirada del otro, también mira para sí, se lee. Lejeune (2008, p.53) argumenta que: “O que define a autobiografía para quem a lê é, antes de tudo, um contrato de identidade que é selado pelo próprio nome”.

Assim, ele concorda que o pacto autobiográfico (instrumento que confirma um compromisso do autor com o leitor) garante a veracidade do relato, e nessa visão o narrado é tomado como inquestionável, já que ele aponta a identidade entre autor e narrador um fator que permite que a obra seja lida como escrita autobiográfica, no entanto, deixa implícito que é a atitude do leitor que irá definir se um determinado texto pode ser ou não autobiográfico.

Assim, se há identidade entre autor, narrador e o personagem principal de um relato e o leitor acredita nessa premissa, então se trata de uma obra autobiográfica. Nesse ponto surge uma indagação; autobiografia e romance autobiográfico são a mesma coisa? Para Lejeune (2008, p.25) enquanto no romance autobiográfico “o leitor pode ter razões de suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou pelo menos, não afirmá-la”, a autobiografia por sua vez não admite dúvidas- se o nome do personagem for igual ao nome do autor, o pacto está selado, estando excluída a possibilidade de ficção. De acordo com Lejeune (2008, p.35) não há razão para se duvidar da identidade, posto que ela não é semelhança, mas “um fato imediatamente perceptível-aceita ou recusada, no plano da enunciação; a semelhança é uma relação sujeita a discussões e nuances infinitas, estabelecidas a partir do enunciado”. Esta realidade, segundo este autor não se aplica ao diário – um tipo de escrita autobiográfica.

Cuando alguien escribe un diario, busca un interlocutor- es la necesidad de contar para alguien, por más que sea un confidente ficticio para confidenciar cosas que no puede o no quiere confidenciar a alguien de carne y hueso. La intimidad narrada no apunta a un lector, entonces la subjetividad en un diario, es más suelta- menos temerosa porque al escribir y leer lo que yo mismo escribí- sé que solo yo seré el lector de este diario- entonces aquí el silencio – es menor, no callo lo que no puede ser dicho- la prohibición, porque no escribo para ser leído, lo que no ocurre con las cartas, por ejemplo, y los textos autobiográficos, donde sé que voy a ser leído y que soy responsable por lo que afirmo en mi texto. Tratándose de este tema, Willemart (2009), se aproxima más cuando afirma que la autobiografía es una especie de autoficción porque el yo es el narrador de su historia y su primer lector, sea escribiendo cartas, diarios, memorias o, inclusive, autobiografías.

Gomes (2004, p.15) comparte esta misma línea teórica porque defiende que es por reconocer tales características en el escrito de sí, que su utilización por los historiadores ha sido objeto de preocupación generando debates sobre temas como el de la ilusión biográfica “crítica que destaca la ingenuidad de suponerse la existencia de “un yo” coherente y continuo, que se revelaría en ese tipo de

escrito, exactamente por el “efecto de la verdad” que él es capaz de producir. [...] El riesgo para el pesquisador puede ser trágico, en la medida que su resultado sea el inverso de lo que es propio de esas fuentes: la verdad como sinceridad haría creíble lo que dice la fuente, como si ella fuese una expresión de lo que “verdaderamente aconteció”, como si fuese la verdad de los hechos, lo que evidentemente no existe en ningún tipo de documento”. En la concepción de Gomes (2004, p.16) el escrito autobiográfico, desde este punto de vista, convierte tal abordaje para el entendimiento del escrito de sí como autoficción en la medida en que los textos escritos pasan por el proceso de lectura del lector implícito y en ese sentido estos textos pueden ser pensados en escritos de sí

[...] como teniendo “editores” y no autores propiamente dichos. Es como si el escrito de sí fuese un trabajo de ordenar, reacomodar y significar el trayecto de una vida en el soporte del texto, creándose a través de él, un autor y una narrativa. [...] Un distanciamiento entre el sujeto que escribe- autor/editor- y el sujeto de su narrativa- el personaje del texto- sea una autobiografía, o un diario, una carta, que no poseen la amplia dimensión retrospectiva del primer caso.

Estas reflexiones, como venimos intentando mostrar convergen para los estudios de Philippe Willemart (2009, p.127), cuando afirma que el yo no existe, si pensamos que “Autobiografía, significa alguien que escribe su vida o se narra, ese alguien que, según el autor, se narra.” Al narrarse, el you entra en una lengua que lo habla, al escribirse, enmarañase en una escritura que lo inscribe en un registro, el de la página del manuscrito, o de la tela de su computador. Para entender las reflexiones de Philippe Willemart (2009, p.146-147) sobre la afirmación que el autobiógrafo de hoy hace sus textos recordando el pasado y al hacerlo, reflexiona sobre lo que escribe, rasura la página y este ejercicio es lo que él denomina de autoficción. Este va y viene de escribir, retomar lo escrito con todo lo que él representa: historia, memoria, actores envueltos en el proceso, el entrar y salir del texto, el borrón, hace con que una autobiografía se transforme en autoficción porque

Las revisiones continuas se someten al lenguaje, se pierden y se multiplican en sus borrones y esbozos [...] sustentaré a pesar de la diferencia entre el pacto autobiográfico y el pacto de la ficción establecido por Philippe Lejeune que el género autobiográfico existe raramente en el sentido de una narrativa correspondiente realmente a las intenciones del escritor y a los hechos vividos y que todo lo que se aproxima o se dice autobiográfico es, muchas veces autoficción.

Por otro lado, no se habla ni escribe fuera de contexto y se sitúa en su época, y el autor/narrador/escritor/scriptor del texto realiza borrones al recordar los hechos ocurridos después de un tiempo más o menos largo, entonces según Willemart (2009, p.146-147) “cómo sustentar que una autobiografía es posible; cómo no hacer de toda autobiografía una autoficción, si aquel que se compromete en la escritura no espontánea, esto es, sumisa a revisiones continuas, se somete al lenguaje, se pende, se multiplica en sus borrones y esbozos?” Aunque existan varios tipos de narrativa autobiográfica, como las expuestas por Willemart (2009, p 134-135), narrativas analizadas criteriosamente y sintetizadas por él como escritos autobiográficos en que:

Un narrador que busca dar un sentido a los acontecimientos que culminan en el momento en que él narra, sentido que explica su actuar y su trayectoria.

Un narrador que, por medio de condensaciones y metonimias, descubre y narra la lógica de la cual él es el efecto.

Un narrador que traza una línea de identidad en su historia.

Un narrador que da testimonio de su fidelidad a una palabra en el transcurso de los acontecimientos vividos.

Según este autor, en los cuatros tipos de autobiografías, existe un hecho incontestable: todos remontan al pasado, y todos “haciendo lo que hicieren, siempre mirarán para su vida a partir del presente de la enunciación.” (WILLEMART, 2009, p.135). Es basado en este criterio que él sustenta la existencia de una diferencia entre el pacto autobiográfico y el pacto de la ficción propuesto por Philippe Lejeune, porque en la explicación de Willemart (2009, p.148)

El primero porque el propio yo que es su objeto no es una sustancia o una identidad fija, sino que es efecto del lenguaje [...] el fantasma o imaginario se interpone frecuentemente en la percepción de los hechos. Aunque cualquier narrativa biográfica esté encuadrada por datos objetivos como una fecha, un nombre o un acontecimiento colectivo, la participación e intenciones de aquel que escribe serán siempre susceptibles de ser colocadas en duda a pesar del contrato de la verdad. El segundo motivo es que la desobjetivación necesaria a la construcción de una narrativa, dicha autobiográfica exigiría una distancia de los acontecimientos vividos casi inversos semejante para aquel que está sumergido en ellos.

De esa forma, todos los modelos de escrito autobiográfico se encuadran en la definición de autoficción, porque el género autobiográfico ignora la instancia que Willemart (2009) denominó de scriptor y sus consecuencias todas ya mostradas en este estudio en cuanto que la autoficción lleva en consideración las categorías por él apuntadas. El límite entre los dos géneros, autobiografía y autoficción no dependerá únicamente del saber del lector que lee los textos escritos, sino de la convicción de que el poder de la escritura transforma al escritor en autor y manda que él escriba otra cosa además de la que su yo había pensado o creyó haber vivido.

Concluimos este estudio concordando con Philippe Willemart (2009) que todo proceso de escritura se inicia con el grado de gozo que hace surgir el texto móvil y aliado al deseo del escritor, desencadena la constitución de la memoria de la escritura y en sus movimientos transforma al escritor en instrumento de su escritura generando así el scriptor/narrador/editor responsable por la construcción, no del texto autobiográfico, sino de una autoficción.

## Bibliografía

- BOSI, Ecléa, 1994, *Memória e sociedade*, São Paulo, Companhia das Letras.
- MIRAUX, Jean-Philippe, 2005, *La autobiografía Las escrituras del yo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- LEJEUNE, Philippe, 2008, *O pacto autobiográfico: de Rosseau à internet*, organização: Jovita Maria Gerheim Noronha, tradução de Jovita Maria Gernheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- GALE, Helmut, org. e outros, 2009, *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*, São Paulo, Annablume, FAPESP, FFLCH, USP.
- GOMES, Ângela de Castro (Organizadora), 2004, *Escrita de Si, escrita da História*. Rio de Janeiro, editora FGV.
- ISER, Wolfgang, 1996, *O ato da leitura: uma teoria do Efeito Estético*. Vol. 1.ed.34.
- MELLO, Vera Helena Dentee de, FLORES, Valdir do Nascimento, 2009, "Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna", *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n.45p., pp. 193-218,jan/jun. Disponível em<<http://WWW.fapa.com.br/cienciasletras>>
- WILLEMART, Philippe, 2009, *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*, São Paulo, Perspectiva.
- TIRADO, Genara Pulido, 1998, "Teoría y práctica del género epistolar en Federico García Lorca", *Revista Epos*, pp. 239-252

## Rubén Darío, Manuel Machado, Antonio Machado. El Modernismo Hispánico a ambos lados del océano.

José Alberto Miranda Poza  
Universidade Federal de Pernambuco

### Resumo

Neste artigo serão revistadas as interfaces literárias e culturais Espanha X América numa época fundamental da história contemporânea: a perda das colônias espanholas na América, o que veio representar um novo colonialismo norte-americano. Essa situação produziu uma reação nos intelectuais que teve imediato reflexo na literatura. A busca da própria identidade americana frente à metrópole norteou este período. O nicaraguense Rubén Darío emerge no universo das letras hispânicas como estandarte de um movimento literário que bebe em fontes de procedência francesa pós-românticas, opõe-se à literatura da metrópole e gera uma nova estética (Modernismo), que acabará apelando à unidade dos povos latino-americanos frente ao novo inimigo anglo-saxão. Escritores espanhóis aderem ao novo movimento fazendo da regeneração estética um símbolo de resposta à realidade devastadora. Os traços da poesia de Rubén percorrem a obra de Manuel e Antonio Machado. Eis aqui o advento da virada histórica nas literaturas hispânicas: pela primeira vez, um autor americano é modelo de autores peninsulares.

### Palavras-chave:

Modernismo. Rubén Darío. Manuel Machado. Antonio Machado.

### Abstract

In this paper we shall research into the literary and cultural interfaces between Spain and America at a fundamental period of time in contemporary history: the loss of the Spanish colonies in America which represented a new American colonialism. This situation stirred a reaction in the intellectuals with an immediate reflection in literature. A search for their own American identity within the metropolis guided this period. Nicaraguan Rubén Darío emerges in the universe of Hispanic letters as a banner of the literary movement which has roots in the French post romanticism; he opposes the literature of the metropolis and creates a new aesthetic (Modernism), which will eventually call for the unity of the peoples of Latin America against the new Anglo-Saxon enemy. Spanish writers adhere to the new movement turning the aesthetic regeneration a symbol of the response to the devastating reality. The traces of the poetry of Rubén permeates the work of Manuel and Antonio Machado. Here is the advent of the historical turn in Hispanic literatures: for the first time an American author becomes a role model for peninsular authors.

### Key-words:

Modernism. Rubén Darío. Manuel Machado. Antonio Machado.

Dialogando sobre las interfaces entre las literaturas hispánicas y la literatura brasileña, en entrevista concedida al *Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, tuvimos la oportunidad de responder a algunas cuestiones acerca de este tema, llegando a la siguiente conclusión: “O desconhecimento do Brasil em relação à literatura espanhola é recíproco. É pouco conhecida e divulgada no Brasil a literatura espanhola em geral. Apenas um reduzido grupo de críticos tem um conhecimento aceitável [...] É evidente que na atualidade poucos escritores espanhóis são conhecidos” (MIRANDA POZA, 2010, p.24). Coincidentemente, en el prólogo a la traducción portuguesa de una antología de poetas colombianos del siglo XX, entre ellos, varios modernistas, Floriano Martins y Lucila Nogueira denuncian esta misma situación (2007, p.19):

A poesia colombiana é quase inteiramente desconhecida do leitor brasileiro [...] A ausência [de diálogo entre as literaturas de Brasil e Colômbia] revela uma das mais gritantes falhas culturais de governos e intelectuais brasileiros. Falta que se amplia por não se tratar de um caso isolado, sendo a tônica de nossa relação com todos os países hispano-americanos, ou seja, com a totalidade de nossa vizinhança continental.

Si añadimos un dato a lo dicho, la índole del tema que pretendemos abordar se revela más compleja aún. En efecto, la palabra modernismo no se utiliza homogéneamente en la crítica literaria en Brasil y en los países de lengua española. Queremos decir que lo que se entiende en literatura brasileña por modernismo corresponde a una época o estética conocida como “vanguardia” en las literaturas hispánicas. En este sentido, el modernismo en Hispanoamérica va a constituir un movimiento, una estética, impar en la historia de la literatura universal, de excepcionales consecuencias en el contexto específico de las literaturas hispánicas sus interfaces. La necesaria precisión en la descripción de las concepciones plurales del término “modernismo”, así como los diálogos entre España y América a través de los escritores que lo cultivaron justifica y nordea la elaboración de este breve ensayo.

Uno de los grandes escritores españoles perteneciente al movimiento modernista, Manuel Machado, afirmaba, en 1914, que la palabra modernismo surgió “por la sorpresa de muchos ante las últimas novedades” (1981, p.25). Con todo, la polisemia del término alcanzó, incluso, el ámbito de la Teología, designando, en la época, una corriente heterodoxa de renovación religiosa – condenada por Pio X (1907, s/p) –:

Y como una táctica de los modernistas (así se les llama vulgarmente, y con mucha razón), táctica, a la verdad, la más insidiosa, consiste en no exponer jamás sus doctrinas de un modo metódico y en su conjunto, sino dándolas en cierto modo por fragmentos y esparcidas acá y allá, lo cual contribuye a que se les juzgue fluctuantes e indecisos en sus ideas, cuando en realidad estas son perfectamente fijas y consistentes; ante todo, importa presentar en este lugar esas mismas doctrinas en un conjunto, y hacer ver el enlace lógico que las une entre sí, reservándonos indicar después las causas de los errores y prescribir los remedios más adecuados para cortar el mal.

De este mismo matiz peyorativo participaba la definición del diccionario académico oficial de la voz “modernismo” (1899, s.v.): “Gusto excesivo por las cosas modernas, con menosprecio de las antiguas, especialmente en las artes y en la literatura”. En el ámbito de las artes, se tildaba de “modernista” a toda una serie de tendencias europeas y americanas que surgieron en las dos últimas décadas del siglo XIX cuyos rasgos característicos eran un marcado anticonformismo y un esfuerzo de renovación estética agresivamente opuesta a las tendencias vigentes: Realismo, Naturalismo, Academicismo plástico, etc.

No resulta extraño, así pues, que críticos como Schulmann y González (1974, p.53), citando a Carlos Antonio Torres y a Roberto Brenes Mesén, identifiquen el modernismo con “una tendencia intelectual, una manifestación de un estado de espíritu contemporáneo, de una tendencia universal, cuyos orígenes se encuentran profundamente enraizados en la filosofía trascendental que constituye el andamiaje de la vasta fábrica social que llamamos modernidad”.

No será hasta alrededor de 1890, y ya en el ámbito específico de las letras hispanoamericanas, cuando Rubén Darío primero, y más tarde otros destacados autores en España y América, asuman con insolente orgullo esa designación empleada peyorativamente por otros. A partir de este momento, la palabra modernismo irá perdiendo paulatinamente su sentido negativo e irá a convertirse en un concepto fundamental en la historia de las literaturas hispánicas.

A pesar de ello, lejos de poseer perfiles establecidos unánimemente, el término recibe diferentes interpretaciones cuanto a su extensión y sus límites, que pueden resumirse en dos grandes grupos. La

primera concepción, más estricta, considera el modernismo como un movimiento literario bien definido, que se desarrolla aproximadamente entre 1885 y 1915 y cuya figura indiscutible es Rubén Darío. Su imagen más tradicional sería la de una tendencia escéptica y de escape (esto es, de evasión de los problemas de la sociedad).

Se opone a ella otra concepción que caracteriza el modernismo como una época y una actitud. Fue esta segunda interpretación la que defendió Juan Ramón Jiménez (1953, apud GULLÓN, 1962, p.18):

El modernismo no fue solamente una tendencia literaria: el modernismo fue una tendencia general. Alcanzó a todo. Creo que el nombre vino de Alemania, donde se producía un movimiento reformador por los curas llamados modernistas. Y aquí, en España, la gente nos puso ese nombre de modernistas por nuestra actitud. Porque lo que se llama modernismo no es cosa de escuela ni de forma, sino de actitud. Era el encuentro de nuevo con la belleza sepultada durante el siglo XIX por un tono general de poesía burguesa. Eso es el modernismo: un gran movimiento de entusiasmo y libertad hacia la belleza.

En un intento conciliador, cabría definir el modernismo literario como un movimiento de ruptura con la estética vigente, que comienza alrededor de 1880 y cuyo desarrollo fundamental llega hasta la primera Guerra Mundial. Tal ruptura está vinculada a la amplia crisis espiritual mundial de finales del XIX. En cierta forma, su eco se percibe en momentos posteriores, ligado a otras corrientes diferentes. De cualquier forma, a vueltas con la polémica de las fechas, piénsese que, en 1910, Rubén Darío publica su libro *Poema de otoño y otros poemas*, volumen que reúne varias composiciones circunstanciales y de recuerdos de sus más agradables vivencias, y que queda muy lejos de sus *Cantos de vida y esperanza* o de las *Prosas profanas*. El propio título parece ser un trágico augurio, no solo del declive vital del poeta, amenazado por la enfermedad, sino también del movimiento artístico que lideró.

El modernismo, en fin, representa una reacción hostil contra el espíritu utilitario de la época y un ansia de liberación, frente al progreso moderno que perjudicaba al hombre y que producía en los espíritus una especie de lepra. El artista comienza a sentir la experiencia metropolitana bajo la conciencia de la desapropiación, bajo la sensación de que hay algo que se le ha sustraído. Las raíces de esta literatura se basan en un profundo desacuerdo con las formas de vida de la civilización burguesa: “El poeta deambula por sus ensueños como el flâneur por las calles de la ciudad, siempre buscando algo, siempre tratando de apresar aquel tiempo, aquel espacio que él estima perdidos” (ROMERO LÓPEZ, 1996, p. 50).

En América Latina – cuna del modernismo literario por antonomasia – la pequeña burguesía se vio postergada por una oligarquía aliada con el naciente imperialismo norteamericano. En España, las clases medias se encontraban en una situación análoga, dominadas por el bloque oligárquico dominante. Precisamente, el escritor, que procede de estas clases pequeño-burguesas traduce el malestar de dicho sector social y expone de múltiples formas su oposición o su alejamiento en relación a un sistema social en el que no se siente a gusto. Darío lo expresa admirablemente, en sus palabras preliminares a *Prosas profanas*, verdadero manifiesto del movimiento estético modernista (2005, pp. 58-59):

¿Hay en mi sangre alguna gota de sangre de África, o de indio chorotega o nagrandano? Pudiera ser, a despecho de mis manos de marqués; mas he aquí que veréis en mis versos princesas, reyes, cosas imperiales, visiones de países lejanos o imposibles: ¡qué queréis!, yo detesto la vida y el tiempo en que me tocó nacer; y a un presidente de República, no podré saludarle en el idioma en que te cantaré a ti, ¡oh Halagaball!, de cuya corte – oro, seda, mármol – me acuerdo en sueños... [El subrayado es nuestro].

Así se va a ir produciendo la crisis de la conciencia burguesa. De ella derivan las actitudes aludidas más arriba por Juan Ramón Jiménez. Cabe, por ejemplo, la rebeldía política, caracterizada en la figura del eminente escritor y revolucionario cubano José Martí; sin embargo, lo más habitual es la posición del escritor que manifiesta su repulsa a la sociedad a través de la literatura, incluso por medio del aislamiento aristocrático o del refinamiento estético, acompañado de actitudes inconformistas como la bohemia o el dandismo, y ciertas conductas asociales y amorales. Este tipo de actitudes, desde la perspectiva de la crítica marxista, fueron tachadas de elitistas, subjetivistas, estériles y escapistas, por más que se reconociese, tanto en España como en Hispanoamérica, la existencia de un denominado subdesarrollo histórico que, basado en el imperialismo, no permitió una evolución paralela a la que se dio en el mundo capitalista entre 1875 y 1914 en lo que se refiere a la división internacional del trabajo:

Se trataría de enfocar el problema de la relación (antagónica o no) entre el llamado modernismo y el llamado 98 desde la noción de subdesarrollo, ya que a fines de siglo la peculiaridad determinante de la vida tanto hispanoamericana como española consistiría en ser las dos zonas del mundo claramente

subdesarrolladas frente a las que entonces (y añadiríamos: desde el siglo XVIII) producen la cultura dominante. [...] Tal enfoque nos permite entender que la “gente nueva” de España y de América en el último cuarto del siglo XIX, o sea, en pleno enriquecimiento de sus burguesías nacionales dependientes (oligárquicas o no), se lance al ataque de los valores burgueses de manera similar a la de los artistas europeos de la vanguardia que se habían iniciado en Europa a mediados de siglo. (BLANCO AGUINAGA et al., 2000, vol. II, p. 139)

Sin embargo, considerando tan solo el valor iconoclasta del movimiento, podemos invocar las palabras del Darío en Prosas profanas: “la expresión de la libertad” o “el anarquismo en el arte”:

Porque proclamando, como proclamo, una estética acrática, la imposición de un modelo o un código implicaría una contradicción. Yo no tengo literatura “mía” – como lo ha manifestado una magistral autoridad –, para marcar el rumbo de los demás: mi literatura es mía en mí; quien siga servilmente mis huellas, perderá su tesoro personal [...] “Lo primero, no imitar a nadie, y sobre todo, a mí”. Gran decir [...] ¿Y el ritmo? Como cada palabra tiene un alma, hay en cada verso, además de la armonía verbal, una melodía ideal. La música es sólo de la idea, muchas veces. (DARÍO, 2005, pp. 58-59)

Siempre quedará la duda en cuanto a las últimas intenciones del movimiento en especial desde que Octavio Paz (1974, p.126) calificó como “rebelión ambigua” esa supuesta revolución estética modernista. Pero, más allá de la valoración iconoclasta del modernismo, con relación a la figura de Rubén y su obra, Abellán (2009, pp.114-115) alerta del hecho de no caer en el estereotipo crítico: “hay una imagen estereotipada y falsa de Darío cuando se le presenta como el poeta de las princesas y los cisnes.” Visión, por cierto, alimentada definitivamente por la opinión de Romero López (1996, p. 53):

La obra poética de los primeros modernistas tuvo que ser negativa y demoleadora. Se borran, en principio, los límites entre el arte y la vida, atravesando los fugaces momentos intensos de la experiencia para convertirlos en materia de arte e instalar en ellos la vida, una vida estética.

## II

Es indiscutible la primacía de América Latina en la constitución de este movimiento literario. En estos países es fundamental la voluntad de apartarse de la tradición española así como el rechazo de la poesía vigente en la antigua metrópoli (tal vez, con la excepción de Bécquer). Tal rechazo provocó una mirada hacia otras literaturas, con especial atención a las corrientes francesas.

La influencia de los grandes románticos franceses es muy clara. Víctor Hugo es uno de los ídolos de Rubén. Con todo, los modelos fundamentales proceden de dos corrientes de la segunda mitad de siglo: el Parnasianismo, con la figura de Théophile Gautier y el lema: “El arte por el arte”, al lado del Simbolismo, escuela constituida a partir del Manifiesto Simbolista de 1886 que, en sentido más amplio, agrupaba una corriente de idealismo poético que comienza en Baudelaire y se desarrolla con Verlaine, Rimbaud y Mallarmé. La forma, el preciosismo estético, no es aquí lo fundamental; la perspectiva es ir más allá de las apariencias, buscando lo oculto, las realidades escondidas. Pues bien, el modernismo hispánico es una síntesis de Parnasianismo y Simbolismo. Al lado de esas dos influencias, cabe señalar el modelo de perfección y misterio de Allan Poe (Norteamérica), el arte refinado de Oscar Wilde y de los prerrafaelitas de Inglaterra, y, por último, de Italia recibe la herencia de D’Annunzio, ejemplo de elegancia decadentista. De España, Bécquer es, en realidad, una de las escasas influencias en las que bebe el modernismo. De hecho, Darío escribió, en los comienzos de su producción, Rimas inspiradas en las de Bécquer. Ese mismo tono becqueriano está presente, además, en poetas como Martí, Lugones y, después, en los españoles Machado y Juan Ramón.

La temática del modernismo presenta dos direcciones: la más conocida es la que pretende exponer la exterioridad sensible: lo legendario, lo pagano, lo exótico, lo cosmopolita; sin embargo, estos trazos reflejan tan solo una parte y no la fundamental del modernismo. A otra línea habla de la intimidad del poeta, con vitalismo y sensualidad, pero con melancolía y angustia. Por un lado, tenemos un ansia de armonía en un mundo que se siente inarmónico, un ansia de plenitud y de perfección, animada por íntimas angustias; por otro, una búsqueda de las raíces en el trayecto de esa crisis que produjo un sentimiento de desarraigo en el poeta. Estos serían los fundamentos más profundos en los que se basa la significación del mundo poético del modernismo.

Quien observa los primeros pasos del movimiento literario español de final de siglo percibirá que lo que se llama “modernismo” surge de la confluencia de ideas en cierta forma mancomunadas por la misma rebeldía contra los valores morales, estéticos y literarios consagrados en el s.XIX:

Con la crisis del “sentido común” hacen crisis, pues, unos postulados esenciales que en la misma época se consideran entretnejidos con la noción de “modernidad”: racionalismo, concepción horizontal – sin preguntas metafísicas – de la vida y del mundo, cientifismo o “superstición científica”, que diría Unamuno, moralismo de librepensadores. (ALLEGRA, 1981, p. 90)

Los principales fundadores del modernismo en América, además de la figura de Darío, fueron José Martí (Cuba), Gutiérrez Nájera (México) y José Asunción Silva (Colombia). Después llegaron, entre otros, Leopoldo Lugones (Argentina) o Amado Nervo (México). Con todo, el papel de Darío fue capital en el desarrollo de la nueva lírica en España. Su llegada al país en 1892 y su vuelta en 1899 fueron momentos decisivos. Los poetas españoles se rindieron a su genio. Pedro Salinas, poeta y crítico literario, miembro de la Generación del 27, se inició en la poesía en pleno modernismo y calificó a Rubén como ídolo: “Para los lectores de poesía que nos andábamos por los quince años, o sus cercanías cuando se publicaron sus Cantos, Rubén era más que un poeta admirado, que un guión arrebatador: tocaba en ídolo” (SALINAS, 1975, p. 41). Para Tusón y Lázaro (1981, p. 53) el papel de Rubén Darío en la literatura española es comparable al de Petrarca en la poesía renacentista.

### III

Rubén Darío no se limita a ser una de las figuras máximas de las letras hispanoamericanas, sino también uno de los grandes renovadores de la poesía española contemporánea. En *Azul* (1888), *Prosas profanas* (1896) y *Cantos de vida y esperanza* (1905) alternan las evocaciones exóticas, los sentimientos íntimos y los temas españoles e hispanoamericanos.

Sin querer entrar, por el momento, en consideraciones estéticas o de cualquier otra índole, repetidamente evocadas por la crítica literaria (por ejemplo, en sentido positivo, BELLINI, 1997, p.477; GÁLVEZ ACERO, 1984, p.7; RODRÍGUEZ MONEGAL, 1972; y, en nuestro ámbito, MIRANDA POZA, 2007b, pp. 240-266; o, en un tono más crítico, recientemente, BONFIM, 2008, p.128-134, evocando las sugerencias vertidas, entre otros, por FUGUET y GÓMEZ, 1996), no cabe duda de que uno de los momentos culminantes en la historia de la denominada “Literatura Hispanoamericana” vino a coincidir con el fenómeno conocido como “boom” de su narrativa. Podemos afirmar que, aproximadamente a partir de la década de los 50, las siempre conturbadas relaciones – sobre todo, desde la perspectiva de la crítica, y con mayor fuerza si cabe recientemente – entre la “Literatura Española” y la “Literatura Hispanoamericana” cambiaron completamente de signo:<sup>1</sup> se produjo, desde ese momento, un giro copernicano en la consideración e importancia que cada una había merecido en el contexto internacional. Porque, si hasta entonces siempre se venía destacando la deuda (mucho en el estilo, algo menos en los temas, pero, sobre todo, en relevancia) de la segunda con relación a la primera, al menos dentro del propio ámbito hispánico, a partir de ahora la Literatura Hispanoamericana adquiere su independencia definitiva, será objeto de estudio y de investigación per se en las principales universidades y culmina, en fin, un camino que, tal vez, haya dado sus primeros pasos en este movimiento modernista cuando Rubén Darío, con la publicación de *Azul*, en 1888,

ponía de manifiesto su inmensa gama de posibilidades, la amplitud extraordinaria de su orquestación [...], ejerciendo una influencia definitiva e innovadora sobre la expresión poética del área hispánica, cuya magnitud ha sido justamente comparada a la de Boscán o de Garcilaso, o Góngora (BELLINI, 1997, p. 263-267).

*Azul* es un libro que tuvo hasta tres primeras ediciones con contenido diferenciado, que reflejan tres momentos de la trayectoria del autor. Hay un primer Rubén chileno que, en 1888, recoge, en la primera edición, sus colaboraciones en periódicos, animado por amigos aún desconocido fuera de Chile y Centroamérica. Un segundo Rubén, convertido casi en publicitario de su propia obra, consciente del apoyo de intelectuales y escritores de España, como Juan Valera, y de América, esparció su nombre por Europa y por toda América. Ambos son diferentes del Rubén que, en 1905, definitivamente consagrado,

---

<sup>1</sup> Para una discusión a propósito del alcance de los términos “Literatura española” y “Literatura hispanoamericana”, puede consultarse nuestro trabajo (MIRANDA POZA, 2007a, p.70-90). Para un resumen referente al concepto “Literatura española” en la Península Ibérica, valen las observaciones vertidas por Ribera Llopis (1982) acerca de la existencia, ya desde la época de orígenes y hasta nuestros días, de otras lenguas que no eran el castellano y, consecuentemente, de otras literaturas escritas en esas lenguas. Por último, para una consideración adecuada del término “Literatura hispanoamericana”, Cordiviola (2005) elabora un lúcido análisis que tiene en consideración, entre otras cosas, la pertinencia o no de la inclusión de todo tipo de manifestaciones literarias anteriores a la llegada de Colón en las diferentes culturas prehispánicas dentro de la Literatura Hispanoamericana.

publica en el diario La Nación una nueva edición de Azul. Por eso, en verdad, Azul es una especie de collage, cuyos textos no fueron concebidos a priori como integrantes de un mismo volumen, ni tampoco organizados conforme a una cronología determinada. Además de cuentos y relatos breves, aparecen bajo el epígrafe de El año lírico poemas como Autumnal, palabra de claras reminiscencias francesas, tan del gusto del primer Rubén, en el que pueden apreciarse las adjetivaciones constantes y el gusto por el barroquismo expresivo:

Autumnal

En las pálidas tardes  
yerran nubes tranquilas  
en el azul; en las ardientes manos  
se posan las cabezas pensativas.  
¡Ah los suspiros! ¡Ah los dulces sueños!  
¡Ah las tristezas íntimas!  
¡Ah el polvo de oro que en el aire flota,  
tras cuyas ondas trémulas se miran  
las bocas inundadas de sonrisas,  
las crespas cabelleras  
y los dedos de rosa que acarician!

En las pálidas tardes  
me cuenta un hada amiga  
las historias secretas  
llenas de poesía;  
lo que cantan los pájaros,  
lo que llevan las brisas,  
lo que vaga la niebla,  
lo que sueñan las niñas[...]  
(DARÍO, 1995, pp. 263-266)

Poco después, en *Prosas profanas*, el poeta nicaragüense, en la madurez plena de su obra, destila fuentes francesas, de Heredia a Leconte de Lisle, de Verlaine a Gautier, a Baudelaire, a todos los otros poetas preferidos, cumpliendo así su primera voluntad: ser cosmopolita y políglota, esto es, conocer otros mundos más allá de lo hispánico, para escapar de las garras de esa España que, hasta ese preciso instante, presidía la deriva del devenir literario en Hispanoamérica. Escapar, escapismo, PALAVRAS-CLAVE caracterizadoras del movimiento, como anticipamos. Con *Los raros* y *Prosas profanas*, libros de 1896, Darío se convirtió en el estandarte del modernismo. En un artículo publicado en la época a propósito de la crítica negativa que sus primeras obras despertaron, declara su admiración por Francia (evocando el cosmopolitismo ya comentado): “Mi sueño era escribir en lengua francesa”. Y, de hecho, realiza algunos intentos compilados en *Échos*. Solo como ejemplo, *A Mademoiselle* (DARÍO, 1995, p. 303)<sup>2</sup>:

A Mademoiselle...

J'aime la belle fleur d'or  
Pour tes cheveux, mon trésor,  
Et un lys pour ton corset.  
Veux-tu d'autre fleur alors?  
Mes lèvres pour ton baiser.

Darío defiende, siguiendo los argumentos de Gullón (2005, p.16), a los llamados “decadentes” (cabe aquí anticipar la figura de Manuel Machado) y a los “raros” – visión aristocrática del modernista, que será apuntada más abajo por Mayoral (1982) –.

En *Prosas profanas* declara sus principios en poesía, destacando los matices más personales que de conciencia de grupo: “mi literatura es mía en mí” (el yo, tan presente después en los Machado y con

---

<sup>2</sup> Además de este poema, José María Martínez, en su edición de las obras de Darío (1995, pp. 301-306), recoge dos más, también escritos en francés. *Pensée*, que comparte la brevedad de *A Mademoiselle...*, y otro más extenso, *Chanson crépusculaire*.

reminiscencias de Víctor Hugo: “quand je vous parle de moi, je parle de vous”).<sup>3</sup> De un lado, la filigrana expresiva, el poeta exterior, sensual, que vibra al contacto con la belleza; de otro, el reino interior, donde el alma (esas mismas galerías del alma que canta Antonio Machado) debate consigo misma.

Aceptando o no el resultado final de su propuesta, pues no se debe olvidar el hecho de que, al final de su vida/obra (Cantos de vida y esperanza), Darío preconiza la reconstrucción espiritual de la comunidad hispánica, una especie de fusión del mundo hispano-católico en un bloque compacto frente a la amenaza de los Estados Unidos – “Íncultas razas ubérrimas, sangre de Hispania fecunda, / espíritus fraternos, luminosas almas” (DARÍO, 1995, p. 344) –, el primer intento (grito) de independencia está servido, y no sin consecuencias: en algo tan aparentemente trivial como los contenidos de los libros de texto de “Literatura española” editados en España, Rubén Darío ganó incluso en épocas pasadas un espacio como uno más al lado de los demás consagrados autores autóctonos.

En este contexto de significaciones, el soneto Caupolicán, incluido en Azul, es una buena muestra de los temas americanos. El asunto tiene viejas raíces: Alonso de Ercilla relataba al comienzo de La Araucana – epopeya de la conquista de Chile – aquella famosa prueba con la que los indios araucanos escogían a su caudillo, y que consistía en ver quién era capaz de llevar durante más tiempo un pesado tronco sobre los hombros. Caupolicán fue el vencedor proclamado Toqui – jefe de estado en tiempos de guerra –.

Ya en 1905, aparecen los Cantos de vida y esperanza. Políticamente, la obra tiene un compromiso histórico: la guerra de 1898 entre Estados Unidos y España y sus resultados: Puerto Rico, Filipinas sometidos a Estados Unidos, y Cuba, independiente de nombre, si bien convertida en la época en satélite norteamericano. Ello provocó en la intelectualidad hispanoamericana una reacción hostil frente al imperialismo anglosajón. Por ello, los Cantos representan su libro más hispánico. Declara su amor por Nicaragua, donde nació, y por Argentina, donde vivió años inolvidables. Pero, al mismo tiempo, reivindica lo español, lo que va a manifestarse en poemas de esperanza. También, representan un libro de madurez estilística, en la búsqueda de otra finalidad más profunda en la literatura, en la poesía, más allá del simple juego artístico de esa juventud evocada en la Canción de otoño en primavera (DARÍO, 1995, p. 401): “Juventud, divino tesoro, / ¡Ya te vas para no volver! / Cuando quiero llorar, no lloro... / Y a veces lloro sin querer...” Darío se revela como un poeta trascendente, profundo, preocupado con temas que tocan el alma del ser humano, como en Lo fatal (DARÍO, 2005, p. 121): “Dichoso el árbol que es apenas sensitivo, / y más la piedra dura, porque esa ya no siente, / pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo, / ni mayor pesadumbre que la vida consciente. Darío alcanza la plenitud poética al mismo tiempo que la madurez vital, lo que nos permite depararnos, con la doble realidad vida / poesía que va a evocar Manuel Machado en los últimos versos de su poema Yo, poeta decadente... Los versos seleccionados a continuación marcan el final de la etapa de adorno formalista y barroco del poeta nicaragüense, anhelando un mayor ahondamiento en los temas graves:

Yo soy aquel que ayer no más decía  
el verso azul y la canción profana.

.....  
La torre de marfil tentó mi anhelo;  
quise encerrarme dentro de mí mismo  
y tuve hambre de espacio y sed de cielo  
desde las sombras de mi propio abismo.  
Mas, por gracia de Dios, en mi conciencia  
el Bien supo elegir la mejor parte;  
y si hubo áspera hiel en mi existencia,  
melificó toda acritud el Arte.

Además del mero dato estilístico, emerge al mismo tiempo, en esta época de madurez creadora y vital, la protesta política, que toma especial relevancia en la oda titulada A Roosevelt. La visión de Darío de la lucha entre Estados Unidos y los pueblos hispánicos es la de la lucha simbólica entre el materialismo y el espiritualismo. Los versos dedicados a Roosevelt – “a Theodore, el insolente y rudo...” – culminan en el verso final, construido de tal forma que la última palabra del poema es Dios, considerado por el poeta como aliado de la espiritualidad hispánica:

---

<sup>3</sup> Fragmento de Les Contemplations, de Víctor Hugo (1949): “Ma vie est la vôtre, votre vie est la mienne, vous vivez ce que je vis; la destinée est une. Prenez donc ce miroir, et regardez-vous-y. On se plaint quelquefois des écrivains qui disent moi. Parlez-nous de nous, leur crie-t-on. Hélas! quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas? Ah! insensé, qui crois que je ne suis pas toi!”

Eres los Estados Unidos,  
eres el futuro invasor  
de la América ingenua que tiene sangre indígena,  
que aún reza a Jesucristo y aún habla en español

.....  
la América del grande Moctezuma, del Inca,  
la América fragante de Cristóbal Colón,  
la América católica, la América española,  
la América en que dijo el noble Guatemoc

.....  
Y, pues contáis con todo, falta una cosa: ¡Dios!  
(DARÍO, 1995, pp. 359-362)

#### IV

El primer Antonio Machado y, sobre todo, su hermano Manuel, cultivaron de forma admirable el Modernismo en España. Uno de los poemas iniciales de Antonio Machado incluido en el primer ciclo de su poesía Soledades, Galerías (1903-1907), La Fuente, es un buen ejemplo del estilo modernista en su recepción ibérica. De un lado, el barroquismo en la expresión; de otro, la búsqueda de lo escondido, el misterio, más allá de las apariencias. Pero, sobre todo, como también ocurrió con Darío, el estilo personal de Machado: “Ele nos faz partícipes da sua visão, apreendemos a contemplar as coisas mais simples do cotidiano de forma transcendente através do olhar particular do nosso autor” (MIRANDA POZA, 2007c, p.104).

La fuente  
Desde la boca de un dragón caía  
en la espalda desnuda  
del Mármol del Dolor  
- soñada en piedra contorsión ceñuda -  
la carcajada fría  
del agua, que a la pila descendía  
con un frívolo, erótico rumor.  
Caía al claro rebosar riente  
de la taza, y cayendo, diluía  
en la planicie muda de la fuente  
la risa de sus ondas de ironía...  
Del tosco mármol la arrugada frente  
hasta el hercúleo pecho se abatía.  
Misterio de la fuente, en ti las horas  
sus redes tejen de invisible hiedra;  
cautivo en ti, mil tardes soñadoras  
el símbolo adoré de agua y de piedra.  
Aún no comprendo el mágico sonido  
del agua, ni del mármol silencioso  
el cejjunto gesto contorcido  
y el éxtasis convulso y doloroso.  
Pero una doble eternidad presiento  
que en mármol calla y en cristal murmura  
alegre copla equívoca y lamento  
de una infinita y bárbara tortura.  
Y doquiera que me halle, en mi memoria,  
-sin que a mis pasos a la fuente guíe-  
el símbolo enigmático aparece...  
y alegre el agua brota y salta y ríe,  
y el ceño del titán se entenebrece.  
(MACHADO, 1977, pp. 367-368)

Si comenzamos a analizar el poema, veremos que los elementos modernistas son perfectamente identificables. Antonio Machado ofrece una reflexión, una visión personal, consecuencia del hecho de detenerse en lo insignificante y fugaz. Es la reflexión del propio poeta frente a la naturaleza. Aquel elemento que, para nosotros, simples mortales, carece de trascendencia, una fuente con el chorro de

agua cayendo, despierta la conciencia del poeta. De momento, el poeta va a apreciar en el natural del recorrido del agua, una oposición, una ambigüedad: lo que al principio es música y, por tanto, risa, alegría, se vuelve dolor (representado por la faz grotesca del titán, que constituye la pila donde desciende el agua). Esta primera observación, oriunda de la actitud del poeta, conduce a la creación de un misterio: la realidad (la fuente) es un símbolo de algo que está oculto a los ojos de los otros (“Misterio de la fuente, en ti las horas / sus redes tejen de invisible hiedra”).

Sin embargo, el poeta va a desempeñar aquí el papel del vate, es decir, del ser destinado a descubrir la íntima realidad de las cosas, a través de la traducción (o mejor, a través de la búsqueda de la traducción adecuada) del símbolo (“Pero una doble eternidad presiento / que en mármol calla y en cristal murmura / alegre copla equívoca y lamento / de una infinita y bárbara tortura”). Lo que, en origen, se revelaba como nuevo, musical, alegre, casi inmediatamente se transforma en dolor, prelude, a su vez, de la muerte. O, también, toda alegría tiene su contrapeso en el dolor. Todo comienzo conduce a su propio fin. Y todo, de forma constante, permanente, eterna (podemos decir, incluso, absurda, sin sentido). Compárense estas reflexiones machadianas con algunas de las notas que Bellini (1997, p. 270) escribe a propósito del modernismo de Rubén: “el triunfo del terrible misterio de las cosas, la necesidad de la verdad para la triste raza humana, capta la vida oculta de lo inanimado, el tormento fatal do enigma.”

El siguiente momento está constituido por la generalización. La fuente solo ha sido un símbolo de un misterio que la realidad ofrece, para, una vez desvelado por el poeta, representar una visión íntima de una realidad no apreciable sin su intervención: “Y doquiera que me halle, en mi memoria / - sin que mis pasos a la fuente guíe - / el símbolo enigmático aparece...” Por tanto, el papel del poeta – aquí, Antonio Machado – consiste en trascender lo que es particular hasta alcanzar lo universal.

Por su parte, Manuel Machado, ofrece otra versión de los ecos modernistas de Darío en el poema titulado: Yo, poeta decadente... (MAYORAL, 1982, p. 104)

Yo, poeta decadente,  
español del siglo veinte,  
que los toros he elogiado,  
y cantado  
las golfas y el aguardiente...  
y la noche de Madrid,  
y los rincones impuros,  
y los vicios más oscuros  
de estos biznietos del Cid...,  
de tanta canallería  
harto de estar un poco debo,  
ya estoy malo, y ya no bebo  
lo que han dicho que bebía.  
Porque ya  
una cosa es la Poesía  
y otra cosa lo que está  
grabado en el alma mía...  
Grabado, lugar común.  
Alma, palabra gastada.  
Mía... No sabemos nada.  
Todo es conforme y según.

Podemos observar un egocentrismo del “yo” situado como principio absoluto del poema. Aislado por la coma, el yo se destaca enfáticamente desde el primer momento. El poeta comienza un monólogo sabiendo de la presencia del lector, que aparecerá en calidad de testigo de dicho monólogo, y no como interlocutor. Si comparamos este poema con el del otro Machado, “Yo voy soñando caminos”<sup>4</sup>, también con pronombre inicial, resultará infinitamente menos realzado. Aquí, Manuel nos habla de sí mismo, aunque al final gane en humanidad y universalice el interés.

Machado dice que se considera “poeta decadente”, expresión que hoy sentimos como peyorativa, de desprecio, vinculada a la poesía esteticista, superficial. En 1909, denota un espíritu aristocrático, que gusta del refinamiento, lo que le hace sentirse apartado del pueblo. La expresión “poeta decadente”

---

<sup>4</sup> “Yo voy soñando caminos / de la tarde. ¡Las colinas / doradas, los verdes pinos, / las polvorientas encinas!... / ¿Adónde el camino irá? / Yo voy cantando, viajero / a lo largo del sendero... / – La tarde cayendo está –. / “En el corazón tenía / la espina de una pasión; / logré arrancármela un día: / ya no siento el corazón.” (MACHADO, 1977, p. 83).

aplicada a sí mismo marca la distancia entre el hombre común y una clase especial de poetas que escandaliza a las “almas simples”.

Una nota importante en relación al verso siguiente “español del siglo veinte”, verso que recuerda el texto de Marquina: “España y yo somos así, señora”, réplica con la que concluye el segundo acto del drama En Flandes se ha puesto el sol, obra ambientada en la época de Felipe II. Cabe evocar también los famosos versos de Enrique de Mesa: “Ya conocéis mi destino. / Soy poeta y español, / y no quiero más que sol / y mujer en mi camino” (PHILLIPS, 1989, p. 26). Refiriéndose a Marquina, Hernanz Angulo (2000, p. 249) matiza la ideología que subyace a esa feliz expresión que, por otro lado, se convirtió en proverbial en el coloquio hispánico:

Tras el hundimiento de la cosmovisión heroica de España, motivado por el desastre del 98, y los acontecimientos políticos posteriores, el intelectual español se vuelve sobre sí mismo para elaborar una realidad artística donde confirmarse y reflejarse, basada la mayoría de las veces en la reproducción de la relación existente entre las personas.

Son años de contradicciones en los que la conciencia de ser español se vive de forma dolorosa o triunfal. Para Phillips (1989, pp. 25-26), “Enrique de Mesa, injustamente olvidado hoy, representa un nuevo primitivismo artístico y ha sido llamado un moderno Juan Ruiz.”

Por su parte, la expresión “del siglo veinte”, alude al prestigio de la novedad, al hecho de ser moderno. Alguien que nació en 1874 era hombre del s.XIX; proclamar que era del XX representaba una identificación con lo que era nuevo. Decadentismo, españolismo, afán de modernidad, configuran el dibujo que de sí mismo traza el poeta. Españolismo reforzado aún por el elogio de la fiesta nacional en medio del debate europeísta que, en aquella época, criticaba las costumbres tradicionales españolas – debate que todavía sigue vivo un siglo después .

Figura aristocrática que gusta de la bohemia, de la bebida, de los ambientes oscuros, con una nota más de particularismo: desde Rubén Darío, el vino y el champán estaban cargados de literatura; aquí se habla del aguardiente nacional. Pero, el refinamiento aristocrático de Machado aflora de súbito en la calificación final de los actos de bohemia y, desde la altura de su madurez, muestra su hartura por “tanta canallería”, está cansado de esos placeres, actitud reforzada por el adverbio “ya” que indica que el proceso que comenzó en el pasado está llegando al final. La consecuencia es que se va a producir un desdoblamiento: por un lado, la Poesía; por otro, lo que está grabado en su alma. Poesía es lo que cantó, la parte más superficial de su existencia, la bohemia del vino y de las mujeres; la espuma de la vida. Debajo, iba otra corriente que va dejando marcas grabadas en el alma. Antes, en la juventud, poesía y vida se identificaban: la vida era bohemia, “aguardiente”, las mujeres, las noches alegres, los placeres más oscuros, y la Poesía era lo mismo, hecho canción. Después, la Poesía continuaba cantando la vida antigua, pero debajo quedaba una parcela de la vida más profunda que la Poesía no reflejaba: “Porque una cosa es la poesía y otra cosa...”. En general, está claro que estamos ante la imagen de alguien aparentemente despreocupado, pero con profundas preocupaciones ocultas (de nuevo, el enigma y la interpretación revelada por el vate).

Y aún una nota final: el poeta se da cuenta de que ha empleado expresiones que recuerdan otras ya usadas por otros autores: se trata de la lucha eterna del poeta con la lengua. Manuel Machado da inicio a una tendencia que culminará a mitad de siglo destruyendo las palabras que él mismo usó: “palabra gastada”, “lugar común”, “no sabemos nada”, aluden a la falsedad de utilizar moldes que, antes, otros ya habían rellenado. La conclusión no deja lugar a la duda: “Todo es conforme y según”, todo está sujeto a condicionamientos, a un absoluto relativismo del que no podemos huir. La estrofa final resulta especialmente reveladora: “En ella, Manuel Machado se revela no como un poeta fácil y suelto, sino como un escritor perfectamente consciente de los problemas de la comunicación poética.” (MAYORAL, 1982, p. 116).

V

Pese al peligro de caer en el nominalismo de la Crítica Literaria referido por Aguiar e Silva (1982) cuando abordaba el concepto de periodización literaria, o también, si pensamos en las dudas que cualquier apellido otorgado al sustantivo “literatura” provocaba en el espíritu de Octavio Paz (1991) cuando definía el término “iberoamericana” aplicado a “literatura” – toda vez que encubría realidades heterogéneas y hasta incompatibles –, pensamos, siguiendo a Davison (1971), que es imposible comprender la literatura hispánica moderna sin tener en cuenta los descubrimientos de los modernistas. La poesía en lengua española salió del modernismo absolutamente diferente de lo que habían sido hasta entonces. El ingente trabajo que aquellos poetas realizaron en el campo del lenguaje fue decisivo para la renovación de la palabra poética. Y aunque después fuesen rechazadas algunas de esas galas, el modernismo permanecerá como ejemplo de inquietudes artísticas y libertad creadora. En este sentido, Bella Jozef define, en pocas palabras, la relevancia del modernismo, tanto en el seno de la propia América como en su proyección en Europa: “O Modernismo foi a resposta da América hispânica aos processos de modernização do mundo ocidental” (1989, p. 111).

Con todo, la figura de Darío, su vida/obra, confundida como una unidad casi indivisible, evolucionó desde el primer grito de independencia – influido sin duda por lo que representó Martín Fierro para el imaginario Hispanoamericano –, magistralmente transformado por el cosmopolitismo políglota que miraba

hacia una Europa no española como una especie de huída de lo “español”, hasta el momento final, más reflexivo y maduro, tanto en la forma como en el fondo, que abogaba por una vuelta a las raíces hispánicas por los pueblos hispanoamericanos, verdadera identidad común frente al nuevo colonizador imperialista – Estados Unidos – que emerge, precisamente, tras la liberación de las últimas colonias españolas en el continente americano y en Asia.

Este camino de ida y vuelta puede entenderse a través de las reflexiones de Octavio Paz (1969, p. 24), que comprendía la “actitud antiespañola” del primer Darío como una mera voluntad de separación de la antigua metrópoli, basada, sobre todo, en la identificación de “españolismo” con “tradicionalismo”. Eso mismo explica el hecho de que los poetas regeneracionistas españoles hayan abrazado con entusiasmo la nueva estética venida de América. La figura de Rubén Darío emergió en las letras hispánicas y tuvo el reconocimiento obligado de poetas y escritores coetáneos en España y América, convirtiéndose de este modo en un poeta universal.

Bibliografía

- ABELLÁN, José Luis, 2009, *La idea de América*. Origen y evolución. 2ª ed. revisada, actualizada y ampliada. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Veruvet.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manoel, 1982, *Teoría de la literatura*, Versión española de Valentín García Yebra. Madrid, Gredos.
- ALLEGRA, Giovanni, 1981, "Del Modernismo como antimodernidad". *Thesaurus*, XXXVI, nº 1, pp. 90-103.
- BELLINI, Giuseppe, 1997, *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*. 3. ed. corregida y aumentada, Madrid, Castalia.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos; RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio; ZAVALA, Iris M., 2000, *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. II. 3. ed. Madrid, Akal.
- BONFIM, Carlo, 2008, "Macondo, McOndo y Maceió: Literatura, formación de profesores y políticas públicas", In: MIRANDA POZA, José Alberto; RODRIGUES, Juan Pablo Martín; CENTURIÓN, Juan Ignacio Jurado (orgs.), *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol*, Recife, Editora Universitária da UFPE, pp. 128- 134.
- CORDIVIOLA, Alfredo, 2005, *Um mundo singular. Imaginação, memória e conflito na literatura hispano-americana do século XV*, Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE).
- DARÍO, Rubén, 1995, *Azul... / Cantos de vida y esperanza*, Ed. de José María Martínez, Madrid, Cátedra.
- DARÍO, Rubén, 2005, *Páginas escogida*, Ed. de Ricardo Gullón, Madrid, Cátedra.
- DAVINSON, Ned J., 1971, *El concepto de Modernismo en la crítica español*, Buenos Aires, Nova.
- FUGUET, Alberto; GÓMEZ, Sergio, 1996, *Prólogo de McOndo. Una antología de la nueva literatura hispanoamericana*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- GÁLVEZ ACERO, Marina, 1984, *La novela hispanoamericana del siglo XX*, Madrid, Cincel.
- GULLÓN, Ricardo, 1962, *Juan Ramón Jiménez y el modernismo. Introducción a Juan Ramón Jiménez: El Modernismo: Notas de un Curso*. Madrid, Aguilar.
- HERNANZ ANGULO, Beatriz, 2000, "Marquina y la Generación del 98. *En Flandes se ha puesto el sol: conformismo y rebelión en el drama histórico*". In: SEVILLA ARROYO, Florencio; ALVAR EZQUERRA, Carlos (eds.) *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Madrid, 6-11 de julio de 1998*, vol. 2, Madrid, Castalia, pp. 243-250. Disponible en la dirección de Internet: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_2\\_030.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_2_030.pdf) [Último acceso: 29/01/2013].
- HUGO, Víctor, 1949, *Les Contemplations*, Paris, Librairie Larousse.
- JOZEF, Bella, 1989, *História da Literatura Hispano-americana*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves.
- MACHADO, Antonio, 1977, *Poesías completas*. Prólogo de Manuel Alvar, 3ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- MACHADO, Manuel, 1981, *La guerra literaria (1898-1914)*, introducción y notas de Mª Pilar Celma Valero y Francisco J. Blasco Pascual, Madrid, Narcea.
- MARQUINA, Eduardo, 1996, *En Flandes se ha puesto el sol. La ermita, la fuente y el río*, Ed., introducción y notas de Beatriz Hernanz Angulo. Madrid, Castalia / Comunidad de Madrid.
- MARTINS, Floriano; NOGUEIRA, Lucila, 2007, *Mundo mágico: Colômbia. Poesia colombiana do século XX*, Organização, tradução e apresentação de Floriano Martins e Lucila Nogueira, Recife, Bagaço.
- MAYORAL, Marina, 1982, *Análisis de texto*. Madrid, Gredos.
- MIRANDA POZA, José Alberto, 2007, "Algunas notas a propósito del concepto *Literatura Española*". In: MIRANDA POZA, José Alberto; RODRIGUES, Juan Pablo Martín (orgs.) *Estudios de lengua y literatura española*, 2007a, Recife, UFPE/APEEPE, pp. 70-90.
- MIRANDA POZA, José Alberto, 2007, "La literatura del boom iberoamericano y *Cien años de soledad*". In: MIRANDA POZA, José Alberto; RODRIGUES, Juan Pablo Martín (orgs.). *Anais do I Congresso Pernambucano de Espanhol*, 2007b, Recife, UFPE/APEEPE, pp. 240-266.
- MIRANDA POZA, José Alberto, 2007, *España y América. Tres ensayos de lengua y literatura*, 2007c, Recife, Bagaço.
- MIRANDA POZA, José Alberto, 2010, "Pela Espanha passando por Quixote e Cela. Entrevista realizada por Eduardo Cesar Maia y Schneider Carpeggiani", *Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, nº 52, 24 de junho de 2010, p. 24.
- PAZ, Octavio, 1969, *Quadrivio. Darío, López Velarde, Pessoa, Cernuda*, México, Joaquín Mortiz.

## Somos analfabetos? Interculturalidade, deslocamentos e descolonização na América Latina

Alai Garcia Diniz  
(PVS-CAPES –UNILA)

La poesía  
es el viento que habla  
al paso de las huellas antiguas [...]  
La poesía  
es el fermento de la savia para cada época,  
los mensajeros llegan, se embriagan y se van  
danzando con el viento.

JAMIOY,

### Preâmbulo

**JAVYRI.** Passo a saudá-los na variação Ava Guarani, ( a que conheço de perto), de lá daqueles suís não somente perdidos, como negados, não apenas negados, como condenados, para atualizar um termo chocante, utilizado por Augusto Roa Bastos, na obra organizada em 1978, no México, *Culturas Condenadas*. Naquele momento, o escritor paraguaio vivia uma condição diaspórica, após a expulsão de seu país e tendo passado por apátrida, o que o levava a criticar a construção nacionalista e a se sensibilizar, especialmente com a diáspora interna em seu país, que, além da perseguição aos opositores políticos do regime, condenava à indigência sujeitos pertencentes a 25 culturas indígenas. Os direitos humanos que o Estado ditatorial paraguaio, sob o governo de Stroessner teimava em silenciar, ocultar e desconhecer, hoje pode ser um primeiro ponto a ser abordado como candente na agenda política Latino-Americana.

Segundo Montaigne um retórico do passado dizia que sua profissão consistia em “fazer com que as coisas pequenas parecessem grandes e como tal se aceitassem”. Então no caso dessa conversa, a abordagem sobre a interculturalidade no século XXI poderia ser a de uma pincelada sobre a fronteira entre culturas locais, que se move entre grandes temas, que envolvem o mundo inteiro: a globalização. Um grande tema em correlação intrínseca com a interculturalidade e portanto, o papel de um professor de Espanhol em um contexto culturalmente diversificado como o latino-americano.

Do meu ponto de vista, é possível pensar sobre a interculturalidade a partir dos rios que passam pelas nossas aldeias; daquele lá no sul convertido na segunda maior hidrelétrica do planeta<sup>1</sup>, a de Itaipu que além de causar impactos ambientais e humanos em geral, inundou a Jacutinga, uma aldeia Ava Guarani e criou deslocamentos obrigatórios, perdas da memória ancestral e cobre de lama a aldeia de Santa Rosa do Ocoí em São Miguel do Iguazu que, de provisória virou definitiva.

O pequeno é tudo aquilo que passa pela minha aldeia, ou pelos rios que passam, por aqueles que passam a ser expulsos, repelidos, invadidos, mas vivem ao redor de nós, e se pode ver quando se escutam suas vozes nesse mesmo local.

Atualmente, nos defrontamos com a globalização e as tecnologias de comunicação e essa conexão entre sistema econômico e eletrônico trouxe um desdobramento: a convivência e simultaneidade de mundos culturais com suas diferenças que, por estarem incluídas no cotidiano das pessoas de diferentes classes sociais e etnias, reclamam atenção. Isto que aparenta uma obviedade, neste âmbito de professores de uma língua franca como o é o da língua espanhola, merece uma discussão mais complexa que começa a surgir quando se unem perspectivas como a da interculturalidade, a dos deslocamentos e a da descolonização.

Antes de definir o conceito de interculturalidade, vale a pena explicitar que esta não é a única globalização que se conhece. Walter Mignolo aponta pelo menos três. A primeira com as navegações que

---

<sup>1</sup> Dado de referencia do ano de 2012. Disponível em : <http://gigantesdomundo.blogspot.com.br/2011/04/as-10-maiores-usinas-hidreletricas-do.html>  
Acesso em 18 de outubro de 2014.

“uniu a caravela, a pólvora e a cruz”.<sup>2</sup> No século XVI, sob o foco religioso que estabeleceu a hegemonia do Cristianismo sobre outras crenças no Ocidente. A escrita parte como forma de conhecimento parte do renascimento europeu e os outros códigos de comunicação como os códices dos astecas, os kipus dos incas permaneceram ocultos sob o privilégio da catequese como parte da alfabetização que se sobrepunha às demais línguas encontradas que não possuíam a escrita.

A segunda globalização ocorrida entre os séculos XVIII e XIX tem como foco a razão cartesiana (PENSO LOGO EXISTO) que, do embate com a religião, impõe uma universidade laica e a ciência moderna e a língua francesa como um capital simbólico da racionalidade ocidental. Os modelos de razão e positivismo se expandem com as independências latino-americanas e os ideais da Revolução francesa alcançam o hemisfério sul. Os conflitos ideológicos (Revoluções) e bélicos (primeira e segunda guerras mundiais) contribuem para a descrença em um único centro: a Europa. Então, no século XXI, estaríamos vivendo uma terceira globalização: a do capital global que com o aceleração dos meios eletrônicos de comunicação impõem a virtualidade como uma das configurações intrínsecas da vida humana. Isto destaca o presente com um grau nunca antes imaginado de simultaneidade espaço-temporal. Fabrica-se o presente a todo instante e a velocidade das informações conduzem a um estupor, a uma passividade e a um estado letárgico?

É nesse impacto que traduzo aqui o apelo à memória, a partir do tema do analfabetismo, não só para lembrar os 13% de brasileiros a serem alfabetizados, nem para recuperar as reflexões sobre os analfabetos funcionais, mas para propor outro tipo de pensamento sobre o analfabetismo, menos corriqueiro e marcado por uma idéia de passado que sirva para desestabilizar o presente e propor-se a fermentar o futuro. Refiro-me ao analfabetismo cultural. À terceira margem do rio que passa pelas nossas aldeias? Não bastaria acreditar em apenas uma cultura, a própria, que servisse para ler e interpretar o mundo, segundo Fonet Betancourt a interculturalidade seria, portanto:

“Aquela postura ou disposição para habituar a viver suas referências identitárias em relação com os outros, compartilhando-as em convivência com eles em processo de reaprendizagem, recolocação cultural e contextual...” (FONET-BETANCOURT, 2004:17)

Esse analfabetismo que alcança também outras categorias profissionais, excessivamente seguros, bem treinados em viver sob leis e modelos de uma cultura hegemônica, atinge tanto os docentes do ensino fundamental e médio como aos de nível universitário pode se associar a uma visão monolítica da língua franca peninsular, que, aqui, em outro continente, ao se estender por diferentes comarcas latino-americanas, carece de se transformar e abrigar processos de transculturação e por isso dão vazão a questões interculturais dignas de discussão.

É neste contexto pluriétnico que avanço agora para o núcleo condutor do discurso, em primeiro lugar, para tratar da interculturalidade que como conceito, não se restringe a um multiculturalismo como parte de uma agenda de respeito ou de tolerância às demais culturas, mas como o direito ao reconhecimento das memórias, dos saberes e dos costumes de outras nações que, mesmo excluídas, sobrevivem em um contexto monocultural de analfabetismo interno.

Operar a partir da liberdade do gênero ensaístico coloca-me, por um lado, atenta contra o perigo de um tipo de gênero sagrado da oratória como a que articulava Próspero para a juventude, no início de um ensaio moderno como Ariel (1900) de José Enrique Rodó. (RODÓ, 1946,9), sob o suporte subjetivo do fundador do gênero Michel de Montaigne e de acordo com a raiz desta proposta, por outro lado, convido a que escutem outras vozes, agora que, com o conceito de xamanismo aprendi a ser múltipla e a escutar o silêncio. E se escolho uma voz antiga que canta, a de Tupã Ñevangaju, xamã Ava Guarani é para misturá-la a outra língua franca colonial como a portuguesa, porque não venho aqui pra adotar pretensa austeridade, mas para lembrar- nos que uma sopa paraguaia é servida em fatias, que na Venezuela a iguaria matinal que desperta a todos no café-da-manhã é a arepa ou a cachapa, ou na Bolívia uma sopa de mani passa a ser simbólica, como se este momento pudesse trazer a metáfora de um outubro que desarmou um arremedo de resistência ao pensamento ocidental há mais trinta anos atrás. A sopa de mani, aquela oferecida a Che Guevara por D.Ninfa, a esposa do telegrafista, que foi quem desmentiu, mais tarde, a panacéia da mídia de que Che Guevara morreu matando. Contra as informações oficiais do exército boliviano, Dona Ninfa afirmou que a um prisioneiro, Che Guevara, algemado e indefeso, em uma sala de aula ela servira uma sopa de mani (amendoim) e que ele confessou que era aquela a primeira vez que estava provando tal acepipe, nem na Argentina, nem em Cuba se fazia tal prato (o derradeiro) e ele nem sabia que de amendoim se podia fazer sopa. Seria a

---

<sup>2</sup> Referência a um artigo já publicado: DINIZ, Alai G. “Mba'e rendy ne ñe'e: entre a transculturação e a oralidade. Travessia, n. 38, 1999.

primeira vez que provara a sopa de mani, e sua última refeição, pois duas horas depois seria fuzilado na mesma sala de aula da escola de La Higuera, na Bolívia, no dia 9 de outubro de 1967.

De diferentes tipos de alimentos, do corpo ao intelecto, vou elaborando uma trajetória digressiva para pontuar que, graças a Lei n. 11645 de 10 de março de 2008, no Brasil, torna-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é que comecei a pensar como um docente de língua espanhola poderia inserir-se nesse movimento concreto de descolonização educacional com um tipo de interculturalidade em movimento que também passeasse pelas comarcas culturais latino-americanas, para usar uma expressão cunhada por Angel Rama, no sentido de divulgar, informar e enriquecer, com diferentes culturas indígenas e afro-latino-americanas, o arquivo e o repertório intercultural de quem aprende a língua espanhola e não somente apontar para um único rumo peninsular e europeu. Afinal, pensar a América Latina permite ressurgir o local. Sob a emergência de identidades étnicas, antes silenciadas pela unidade imaginada da construção dos Estados Nação no século XIX, oferecem-se as culturas indígenas, quilombolas ou deslocadas dos imigrantes haitianos, peruanos dominicanos, árabes, japoneses, chineses, coreanos que, deslocados de seus países de origem partem em busca de melhores condições de vida e trabalho. São os boricuas nos EUA; os bolivianos em São Paulo, os haitianos em Cascavel; os guarangos, sinônimo de rude, grosseiro e que, em determinado momento, se confundiu com os imigrantes paraguaios na Argentina, segundo registro literário de Roa Bastos. Washington Cucurto, escritor argentino afro-descendente mostra a interculturalidade urbana portenha com um texto literário carregado dessa temática e por isso lúdico, provocador e paródico em sua linguagem discursiva. Refiro-me a *Cosa de negros* (2003); *Máquina de hacer paraguayitos* e outros romances que inaugura uma estética migrante. Insinuando-se pela cumbia na comarca rioplatense, os hábitos musicais dominicanos compõem na literatura uma intermedialidade<sup>3</sup> que dialoga com um cotidiano de um novo tipo de sujeito: os imigrantes, invisíveis que surgem em uma literatura pos-autônoma, para usar uma categoria criada por Josefina Ludmer<sup>4</sup>. A literatura contemporânea necessitaria diferentes critérios e categorias para que a leitura fizesse algum sentido os limites e fora do que se acostumou chamar de “literariedade”, pois os relatos vinculam-se a experiências e a trânsitos culturais ou deslocamentos, cujos processos de subjetivação convocam leitores à paródia, ao deboche e também a um tipo de jogo sobre o provisório modo de pensar e habitar o espaço em um determinado tempo. Havendo outros meios de se verificar como a interculturalidade constitui um elemento cultural da atualidade em outras práticas culturais.

Talvez pelo fato de que no Piauí já não se encontram grupos indígenas, embora os Cariris façam parte da história, um professor de Espanhol tem a oportunidade de relacionar a língua franca aos pensamentos de diferentes grupos ameríndios, quilombolas, afro-descendentes a fim de ampliar as fronteiras culturais. Se não, após o canto xamânico, que tal ouvirmos agora o rap dos BRO MCs?

Conhecendo o problema territorial dos Kaiowá do Mato Grosso do Sul e o índice de suicídios ocorridos entre os jovens, a síntese intercultural que o rap guarani está promovendo vem transformando uma percepção negativa da identidade em um reforço de vozes híbridas que seguem juntas, solidárias pela Rhythm, and poetry (RAP) que, foi traduzida para . A discriminação sócio-cultural e a questão aberta de uma resistência Guarani não os leva a homogeneizar-se como parte da cultura dominante, mas criar um diálogo estético entre o ancestral de sua língua e luta nos meios que a sociedade do espetáculo articula e com a transculturação que assenta as bases para uma visibilidade midiática em que a identificação demonstra uma postura, não somente sob um gênero advindo da cultura afrocaribenha e americana, mas como parte de uma imagem de resistência global.

Não há como estudar a cultura guarani apenas do ponto de vista xamânico, mas é preciso escutar e estimular sincretismos das novas gerações.

Mesmo que a ascensão de uma peculiaridade intercultural do rap em guarani possa ser volátil, mesmo que se acenda e se apague na mídia o interesse ao redor desses Mcs da floresta que fundem a periferia da língua ao corpo negro que criou a cultura hip hop, o dinamismo dessa proposta vem a ser a transformação do silêncio em voz (um processo de subjetivação complexa para um corpo deslocado entre duas culturas) uma síntese híbrida necessária para apontar ao futuro, sem perder a memória e uma voz que mistura elementos do sagrado para o profano, do global para o local. Mesmo que Nanderu na tradução desavisada desses jovens se transforme no termo do universo cristão: Deus, o que restringe seu significado não é a traição de uma cosmovisão guarani, mas o desejo de circular e se fazer ouvir ao

---

<sup>3</sup> Intermedialidade, a grosso modo, pode ser conceituada como procedimentos próprios de uma arte ou mídia que se cruzam em outra. No caso de obras de Cucurto, a cumbia passa a ser usada como ritmo discursivo, formando parte dos recursos literários. Mais detalhes ler Claus Cluver (Revista Aletria, 2010) e obra de Thais Nogueira Diniz – *Intermedialidad e estudos Interartes*, Belo Horizonte: ed. Da UFMG, 2013.

<sup>4</sup> Ver SOPRO, n. 20 – LUDMER, Josefina – “Literaturas pos –autônomas”, janeiro de 2007. Disponível em <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

adaptar as fontes da cultura subalterna ao português, língua franca colonial. No sacrifício de um deus (Ñanderu) pelo hegemônico, concede-se o benefício de ampliar o número de receptores sobre a luta pelo território guarani, sua resistência em prol da visibilidade à cultura na mídia.

## 1. Interculturalidade

A fim de propor um diálogo sobre as correntes do pensamento atual latino-americano passo então diferentes aspectos sobre o conceito de interculturalidade.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que há diferentes perspectivas para o mesmo conceito. Na voz dos Mapuche de Neuquen que se colocam em conflito com a sociedade argentina, há uma reivindicação política de interculturalidade que difere do Programa Bilingue do Estado Argentino, lançado em 2004.

No caso específico deste evento que reúne docentes da área de Espanhol, caberia refletir sobre o fomento de uma língua franca como mediadora intercultural, não apenas do espanhol ao português e vice-versa, mas rumo a um reconhecimento de práticas, hábitos e costumes de povos originários que constituem a riqueza étnica das comarcas culturais latino-americanas. Para tanto, vale agora entender como Fornet Betancourt define a interculturalidade:

“... postura ou disposição para habituar a viver suas referências identitárias em relação com os outros, compartilhando-as em convivência com eles em processo de reaprendizagem, recolocação cultural e contextual nos permite perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpados quando acreditamos que basta uma cultura, a própria para ler e interpretar o mundo.” (FORNET-BETANCOURT, 2004:17)

Além das perspectivas mencionadas, valeria a pena distinguir alguns termos que, embora se assemelhem, não teriam a mesma genealogia nem servem de sinônimos à noção de interculturalidade. Por exemplo, o Multiculturalismo provém de um recorte neoliberal, referindo-se a países ocidentais e indica descrições de diversas culturas que buscam reconhecimento, tolerância e respeito, embora ocultem o consentimento à permanência de desigualdades. O prefixo pluri, usado em algumas constituições da América Latina, indica convivência de culturas em um mesmo território, explica a diversidade cultural de um país como a Bolívia, Paraguai e o Equador.

De qualquer modo, se pretendermos aproveitar a reflexão de Catherine Walsch, a diferença fundamental de sua perspectiva é de que a interculturalidade não existe. É algo a construir. (p.11).

Vale dizer que consistiria em um projeto histórico alternativo de escuta ao movimento indígena e a outros movimentos de quilombolas, deslocados ou imigrantes. Enquanto o multiculturalismo sustenta a diferença dentro dos moldes de colonialidade, a interculturalidade refunda estruturas, lógicas, modelos, práticas e modos de pensar, atuar e viver. A interculturalidade se transformaria em um caminho permanente de escuta, negociação e resistência. No caso da Bolívia e do Equador seriam estados plurinacionais e interculturais em busca dessa trilha.

Há quem pretenda ver a interculturalidade como um processo de gestão da cidadania para o século XXI que se operaria, de modo interdisciplinar, por exemplo, no âmbito educacional, na comunicação, na economia e na configuração de políticas públicas.

Os processos de mediação intercultural são desenvolvidos pelos povos indígenas da América do Sul em suas lutas como a dos Kaiowa, Mbya Guarani ou Chiripa ou pelas propostas e estratégias dos povos Mapuche no Chile para resistir à aplicação das leis antiterror de Pinochet, ainda em vigência e de outros grupos indígenas da Bolívia, Perú, Colômbia e Equador.

## 2. Descolonização

Se, por um lado, a interculturalidade opera contra a assimetria que configura as diferentes formas de colonialidade, seja a do poder que estabelece um sistema de classificação social - brancos; mestiços, índios e negros, ou a colonialidade do saber cujo posicionamento eurocêntrico, descarta outras racionalidades epistêmicas ou outros conhecimentos que não sejam a dos brancos europeus, por outro, seria preciso pesquisar ainda sobre outros prismas a descolonizar como as que se introduzem no âmago do próprio sujeito, como o de uma identidade negativa que se exerce pela subalternização, inferiorização e desumanização, tal como a que ocorre entre brancos e indígenas, entre diferentes castas, entre outras relações como a do elemento autóctone e o estrangeiro, o que sofre os imigrantes e mesmo dentro de instituições como a escola, a família, a igreja veiculadas diariamente pela mídia que, segundo alguns autores, exerceria hoje a condição proeminente de um quarto poder.

Assim, não basta apontar que a interculturalidade consiste na interação comunicativa que se produz entre dois ou mais grupos humanos de diferentes culturas. Se entre um ou vários grupos em interação mútua há diferentes etnias, sociedades, ou comunidades é necessário compreender como a mediação Linguística pode tornar-se mais profunda no que tange à questão mediadora intercultural.

Referindo-me também ao destaque para o conceito de tradição oral, seria possível entender que o domínio de uma tradição, tenderia a reforçar ou a intensificar a indissolubilidade do vínculo humano com o passado? Com Gadamer, significa abandonar a perspectiva de subjetividade, uma vez que a toda escolha e projeção de si mesmo rumo ao futuro subjaz a procedência como não-opção do que já somos, e toda auto consciência fica relativizada como consciência de si mesmo que não é original, mas aquele que se chegou a ser? Compreendendo a existência afundada na tradição se entrelaçaria a experiência do compreensível, como um processo comunicativo, cujas instâncias mediadoras entre emissor e receptor seria a linguagem e o tempo.

Quando se compara a voz do cacique sobre o texto mítico ancestral ao rap dos Brô Mcs, entende-se que do político ao estético, os jovens criam uma transfusão que abastece as veias da resistência que só eles como geração aberta aos fluxos de outras culturas, podem escutar sobre si mesmos, enquanto povos ancestrais, diante das demandas do agronegócio e da ameaça de condenação e invisibilidade. Esses Mcs indígenas descobrem como buscar o fundamento da palavra: Ayvu Rapita na atualidade. O fundamento da palavra, sua semente, o teko Guarani como modo de se sentir vivo e capaz de falar, capaz de conjugar a hibridez no guaraguês, ou no portuni, a fala dos deslocados cientes do drama de um processo de pertencimento que se recia na performance intercultural do rap. Ritmo e poesia, em sua origem caribenha ou americana do RAP ou na migração do gênero musical que se transformou em movimento afro-brasileiro do hip hope como Revolução Através da Palavra que agora traz a voz jovem do indígena Guarani Kaiowá que luta para não ser desaldeado, mas segue a prática de buscar sua palavra ao mediar entre a aldeia e o mundo urbano e encontra a solidariedade no ritmo globalizado de outros jovens discriminados.

Há uma inquietude e uma tensão na simultaneidade das culturas que não estão simetricamente delineadas. Uma invadem as outras, há desigualdades que exigem reinterpretar a interculturalidade. Um Estado monocultural não pode ser hoje a imagem de um país com 170 línguas e centenas de culturas das quais pouco conhecemos porque na escola foram silenciadas e poucas foram as universidades capazes de assimilar algumas das mais de cento e cinquenta línguas existentes no Brasil. É certo que diriam alguns, essas línguas representam só 0,6 dos habitantes do país. E lhes pergunto e o nosso DNA? E o imaginário que subsiste no imaginário coletivo, na literatura e nos relatos, cordéis e repentes?

E convencida de que grande parte das práticas culturais latino-americanas ainda estão submergidas pela restrição de se buscar apenas a literatura no âmbito da escritura e do livro, poderia trazer aqui o conceito de Diana Taylor na obra *Arquivo e Repertório* (2013) em que formula a ideia de que uma prática incorporada destina-se a repensar as manifestações artísticas a partir da presença, do corpo, da mescla das artes e também da memória coletiva. A partir daí pode-se introduzir um conceito de performance. Proponho claramente que, em lugar de “tradição oral”, adotemos o conceito de performance que provem de Victor Turner, ao discutir a relação entre ritual e liminaridade em que apresenta uma situação extraordinária que escapa do paradigma da ordem (TURNER, 1987, p.77) As posições sociais aparecem dissolvidas na efemeridade do ato e, nesta interrupção, há religação entre os sujeitos daquela comunidade. No caso das sociedades complexas, a liminaridade se estabeleceria de outro modo.

Segundo Rubens Alves da Silva: “Ao repensar a sua teoria do rito a partir da noção de performance, Turner recorre à contribuição de diferentes áreas disciplinares, tais como o teatro, a filosofia e a Linguística, particularmente no que diz respeito ao estudo da comunicação não-verbal.” (SILVA, 2005).

No campo da arte da performance, a liminaridade se apresenta como uma mistura de linguagens (música, poesia, corpo, etc.). A abordagem de Richard Schechner que não distingue ritual de teatro, pensa a performance como eficácia e entretenimento, mas acrescenta que, como um ato efêmero pode também surgir ou provocar comportamentos inesperados como uma irreverência, um canto, um choro ou outros modos de atuação que, sem estar totalmente previsto, surpreendem os sujeitos no encontro entre diferentes atores sociais. (Schechner, 1988, p. 142).

Compreendendo a performance não apenas como prática cultural a ser observada mas também como suporte teórico, ou categoria analítica e como parte de procedimentos interculturais, a fim de aprender com os Ava Guarani ou outras culturas ao nosso redor.

A importância do canto. Por aí é o canto da pajelança e jiroquý a dança.

Diz Nimuendaju, Curt Unkel, o alemão que esteve no Brasil entre os anos 1905 e 1945 virou índio e se tornou conhecido como Nimuendaju. Na obra escrita em alemão e guarani (1914) e só

traduzida ao português em 1987 - A lenda da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani. Trad. Charlotte Emmerich & E. Viveiros de Castro (esgotadíssima!)

Relata como na aldeia se constitui um fato importantíssimo quando alguém recebe o seu primeiro canto de pajelança. Alguns cantam por qualquer motivo; quando se equilibram sobre uma pinguela para não cair na água; outros só o entoam em acontecimentos excepcionais. Em acidentes ouvem-se as pessoas cantarem, e ninguém sabia que possuíam cantos. Na maioria dos casos, as pessoas recebem o canto enquanto dormem, através de um sonho com um parente falecido.

Oú porá tyvaça Mbypy upé – Chegou um canto prá Mbypy. (p. 77)

Um dos relatos de Nimuendaju comenta como uma índia casada, de cerca de 25 anos, que nunca havia possuído um canto de pajelança, acordou uma noite, ao alvorecer em sua oca e começou a chorar e depois a cantar, primeiro baixo, hesitante, depois alto e cadenciado. Não se deve interromper o canto! Quando parou, ela contou que sonhara com seu pai que lhe mostrou uma linda flor do Além. Deu-lhe muitos conselhos e recomendou que ela cantasse a Ñandecy quando estivesse preocupada e em perigo. Durante esse dia ela não comeu nada e cantou com breves interrupções até a noite. Mascaram caguijy e se reuniram na casa da dança/ reza. (NIMUENDAJU, 1987:77).

Nimuendaju também descreve o modo altivo como o Guarani enfrenta a morte. Canta até que sua voz não possa seguir...repudia qualquer consolo ou remédio e enquanto aguarda seu fim, reúnem-se todos quantos possam e é comum que diversos pajés cantem ao mesmo tempo. Da melodia yvyraijá – acelerada muda-se o canto para o solene ñeengarai. (Nimuendaju, 1987:36)

Com Eduardo Viveiros de Castro que cria hoje uma das teorias interculturais da maior importância, a partir do conhecimento indígena Amazônico e também sul-americano o perspectivismo que considera que a cultura humana deve estar vinculada a todos os seres – incluindo animais e plantas – ao passo que os seres estão divididos por suas diferentes naturezas, ou seja, seus corpos (VIVEIROS DE CASTRO, 1992)

Escancarar a discussão descolonial que se concebe como especulação entre temporalidades e territórios interculturais moventes, fluidos entre o império das línguas, a moldura da pátria e as antinacionalidades?

Exemplifico com algumas chaves como a dos guaraní - “nação” sem Estado como a dos mapuche que foi deslocada, desterritorializada pela colonização e os Estados modernos do século XIX e continua sofrendo um ataque opressivo com a expansão do agronegócio e da pecuária. Neste silêncio de vozes que ardem perambula por entre caminhos condenados, sem deixar que lhe pisem outros interesses econômicos do Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina, entre fluxos e restos, segue a potência de uma cultura complexa, lúdica, lúcida que ensina outra visão de mundo.

Em uma dessas escrituras recolhidas por informantes orais Ayvu Rapita – Textos míticos de los Mbya Guarani del Guairá (1959) recolhidos por Leon Cadogan, antropólogo autodidata do Paraguai lê-se em guarani, traduzido ao espanhol, alguns temas sobre seus costumes, nascimento, morte e cosmologia, algo como uma iconografia rupestre que em clave lírica cria outro mundo. Distintamente de outros relatos, é Maino, o Colibri o responsável por criar seu deus Ñamandu que logra ver nas trevas graças à luz de seu próprio coração antes de criar o sol e antes da terra. O que oferece a todos os leitores é o ensino de que a vida é uma espécie de busca do fundamento da palavra – Ayvu Rapita. Quem não ouviu falar de Popol Vuh, o livro de instrução e costumes dos maias? Alguém conhece os códices dos astecas? E Ayvu Rapita? que se fundamenta em relatos de informantes orais de Guairá, publicado por um antropólogo paraguaio Leon Cadogan?

Na fala do Cacique Pedro Alves da aldeia Santa Helena da cidade de Diamante do Oeste:

“Ayvu Rapita é o começo da palavra... Hoje tem índio sem terra. A terra era nossa, naquela época não tinha país, índio ia aonde queria. Agora tem terra mas é pasto, ficamos sem espaço. “ A gente não tem o que comer mas reza a Ñanderu.” (Pedro Alves, Ava Guarani, aldeia Sta. Helena, 2011).

Um teko (costume) que os Guarani mantêm é sua comunicação cósmica ativa com animais, pedras, águas e árvores. Ayvu na voz dos informantes orais Mbya Guarani indica a porção divina da alma humana, Ñe’ey y’e palavra e principio vital > alma (Verbo). Um investigador Marcial Samaniego em 1944 afirma que para os kaiowá “nuestra palabra es la manifestacion de nuestra alma que no muere...ang es la sombra, el rastro, el eco”. (CADOGAN, 1997, 303).

Aos Guarani e acredito que para culturas indígenas em geral, aprender passa pelo corpo, no corpo e para o corpo. Na dança a alma canta para conter a destruição do mundo, segundo Tupã Ñevangaju. Conseguir traduzir para o corpo, para a voz ou a uma dinâmica oral as situações de aprendizagem e propor-se a aprender outros paradigmas das culturas silenciadas, transforma o docente em mediador cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E para concluir, considerar a partir de Walter Mignolo que, se há culturas que foram subalternizadas, colonizadas como as indígenas e as de afro-descendentes, “a opção que alimenta o pensamento descolonial imagina um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.” (MIGNOLO, 2008:296) Na linha do imaginário de Ayvu Rapita, há um poema de Susy Delgado – XVI, do livro *Ñe´ e jovai* (2005) que condensa em versos paralelísticos propriedades “líquidas” para mostrar como uma locução pronominal indefinida (Mba´e=algo que) qualificada por diferentes ações, desloca-se em vários movimentos para o nome “Ayvu”. Importante salientar que Ayvu em guarani pode ser lido de diferentes modos. Se para Susy Delgado, em sua tradução oferecida a partir do guarani paraguaio significa “ruído”, para a variação Ava Guarani indica “palavra”, o que, condensa no dicionário de Antonio de Montoya de 1639 outros sentidos criando uma polifonia: “ruido; murmullo de los que hablan y de los rios”(MONTROYA,2011:107). Proponho então uma em voz alta e coletiva para dar conta desse jogo lírico contemporâneo em torno da voz que de humana pode simbolizar o rio que corre pelas nossas aldeias.

Mba´e ngururu	algo que murmura,
Mba´e syryry	algo que resbala,
Mba´e chororo	algo que derrama
Mba´e charãrã	algo que ronca
Mba´e pyambu	algo que bufa
Mba´e parãrã	algo que suena
Mba´e guilili	algo que gotea
Mba´e guiriri	algo que chorrea
Mba´e guarara	algo que desborda
Mba´e korõrõ,	algo em catarata
Mba´e sununu,	algo como un trueno
Ayvu	un ruido.

Por um lado, esse poema em que as palavras cantam ao redor de uma sonoridade líquida, lembra outro texto mexicano anônimo sobre o huipil em que se bordam palavras. Por outro lado, não somente no gênero poético ou no tecido náuatl, os relatos contemporâneos podem-se armar de uma oralidade cotidiana como a que o venezuelano Arnaldo Jiménez inventa em *Orejada* (2011) para conduzir o leitor ao ritual sonoro de como canta a sobrevivência em Caracas do século XXI.

“ah pero usted no sabe usted no sabe nada porque sino güeno pues que pa gente buena como rosa no hay nadien por eso fue que murió como un pajarito serenita casi alegre ella fue la primera que me tocó la puelta y cuando vio a mi hija casi le da un infarto y Amalia cómo fue eso qué jué lo que pasó y nada véngase con nojotros y dejamos a mi hija toda envainá porque Ella había perdido un riñon y tenia una pierna paltía y una fractura de cabeza y entonces me llevó paque un señor allí en morón el señor vio una foto porque yo no llevaba orina por el apuro y me dijo usted tiene que hacer esto y esto y esto y no haga aquello ni aquello ni aquello y pa pa pa y yo hice hice too lo que me dijo y lo que te decía la rosa fue la que compro los remedios y pagó la consurta y compro un montón de frutas y nos visitaba toas las tardes y vorvía a comprar y así y mire allí anda ya tiene una hijita y ta casá y tõe si camina un poco jodía pero el mario la quiere y mírela allí muy feliz de la vida como quien dice” (JIMENEZ,2011:94)

Em trinta e dois relatos traduz-se o presente de distintos fragmentos biográficos de sujeitos anônimos da Venezuela. Aparentemente na enunciação textual do relato ,26 se alude ao dilema materno com uma filha desenganada pelos médicos e que luta para cuidar de Amalia, após um diagnóstico fatídico. Ela vive em um “barrio”<sup>5</sup> de Morón, cidade industrial com várias refinarias no de Estado Carabobo, região central do país. Ao enfrentar “una vaina arrecha” a voz cotidiana se delineia no encontro solidário que no recurso da oralidade não necessita pontuar pois o tempo entre as frases subseqüentes se corta com o espaço do silêncio. Esta fórmula leva o escritor Luis Alfredo Briceño no prefácio a afirmar: “ Y se los advierto , si ustedes son de los que leen con intenciones de no ser molestados en sus certezas, mejor es que ni busquen este libro.” ( apud Jimenez, 2011:10)

Arnaldo Jimenez, nascido em 1963 e mais conhecido como poeta, vem despontando na literatura venezuelana com uma dezena de obras que denotam um rumo que promete pois, em entrevista recente a Rafael Ayala , ele identifica a obra narrativa *Orejada* como poesia e convicto afirma que “ la poesia es un modo de andar despiertos, oliendo y oyendo, saboreando y palpando el mundo”.(JIMENEZ, 2014).

<sup>5</sup> Barrio no sentido venezuelano de assentamento irregular e popular.

E finalmente se essas reflexões só conseguem atravessar entre pinceladas e de modo provisório algumas culturas, em lugar de buscar seu nicho entre as formas tidas como hegemônicas já legitimadas, convém retomar a questão do título “Somos analfabetos?” e contra isto propor a escuta aos poetas ameríndios, afro-descendentes, migrantes, deslocados (ou “desbocados” como Alfonsina Storni)<sup>6</sup> ou à bordadeira anônima do México, aos raperos Kaiowás ou àqueles que só os poetas traduzem por cantarem uma melodia ainda não decodificada, pois para entender o sentido de analfabetismo monocultural que estou desconstruir nestas divagações, mais que discursar, é hora de ler o poema de Hugo Juagibioy Jamioy, poeta bilingüe da Colômbia que, do comentzã traduzido ao castellano, nossa língua franca, não para concluir, mas para deixar uma provocação a que vocês continuem a pensar:

A quién llaman analfabetas,  
¿a los que no saben leer  
los libros o la naturaleza?  
Unos y otros  
algo y mucho saben.  
Durante el día  
a mi abuelo le entregaron  
un libro:  
le dijeron que no sabía nada.  
Por las noches  
se sentaba junto al fogón,  
en sus manos  
giraba una hoja de coca  
y sus labios iban diciendo  
lo que en ella miraba.

---

<sup>6</sup> Refiro-me a um artigo meu “ O discurso desbocado da loba”, escrito sobre Alfonsina Storni para a obra organizada por Sergio Nazar As mulheres são o diabo, Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2004.

## Bibliografia

- CADOGAN, Leon, 1997, - *Ayvu Rapita- Textos míticos de los Mbya-Guarani del Guairá*, Edición de Bartomeu Meliá, Asunción, CEADUC.
- DINIZ, Alai G., 1999, “Mba`e rendy ne ñe`e: entre a transculturação e a oralidade.” *Revista Travessia*, n. 38. Disponível em:  
<http://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/14670>  
Acesso em 11 de outubro de 2014.
- JAMIOY, Hugo Juagibiyo, 2010, *Bínýbe oboyejuayëng/ Danzantes del viento: poesía bilingüe*, Bogotá, Ministerio de Cultura de Colombia.
- JIMENEZ, Arnaldo, 2011, *Orejada*, Caracas, Fundación Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.
- AYALA, Rafael, 2014, “Entrevista a Arnaldo Jiménez” in *Correo cultural, el arte de vanguardia*, Caracas, enero de 2014. Disponível em  
<http://www.correocultural.com/2014/01/68125/> Acessado em 13 de outubro de 2014.
- RODO, José Enrique, 1946, *Ariel*, Buenos Aires, Tor.
- TURNER, Victor, 2008, *Drama, campos e metáforas*, Niterói, EDUFF.
- WALSH, Catherine, 2008, “interculturalidad, pluriculturalidad e decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar un Estado”, In *TABULA RASA*. n.9, julio-diciembre de 2008.
- \_\_\_\_\_. 2006, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial”, In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W., *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Del Signo, p. 21-70.
- MIGNOLO, Walter, 2008, “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”, tradução de Angela Lopes Norte, In *Cadernos de Letras, UFF, Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no. 34, pp. 287-324. Disponível em:  
<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf> Acesso 21/09/2014.
- VIVEIROS DE CASTRO, E., 2010, “ Antropologia renovada”, in *Revista Cult.*, entrevista a Juvenal Savian Filho e Wilker Sousa. Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/12/antropologia-renovada/>  
Acesso em 13 de outubro de 2013.

## Corpos consagrados a Deus: corpo e experiência mística nos conventos femininos hispano-americanos

Karine Rocha  
UFPE

Entre os séculos XVI e XVIII, os conventos femininos hispânicos viram palco para uma série de fenômenos místicos. Freiras, das mais diversas ordens, apresentam-se como detentoras de corpos capazes de entrar em contato com o divino. Seus momentos de êxtase revelavam que estas mulheres eram escolhidas por Deus como noivas de Cristo e Suas mensageiras na Terra. A Igreja não encarava com bons olhos tais experiências, pelo simples fato de partir de um corpo feminino. Herdeiras de Eva, tais mulheres seriam puras o suficiente? Estariam sendo enganadas pelo diabo? Como manter-se puras para alimentar o interesse de Deus? Dentre os diversos temas abordados pelas freiras em suas autohagiografias, optamos, neste momento, por uma pequena amostra da relação mulher-corpo-sagrado. Entre as várias freiras que escreveram suas experiências, nos focaremos nos relatos da colombiana Josefa del Castillo e da mexicana María de San José.

Ao ler a trajetória de vida relatada pelas freiras, notamos a forte presença de determinadas imagens e atitudes como se estas fossem parte de um comportamento padrão. Estas atitudes estão quase sempre ligadas à forma de lidar com o corpo, seguindo uma espécie de genealogia cristã. Tal fato ocorre porque a vida destas mulheres estava atrelada ao pensamento da Igreja e seus textos deveriam atender à demanda do que se esperava de uma freira. Um dos episódios mais marcantes nas confissões das monjas diz respeito ao ascetismo, descrito de maneira rigorosamente detalhada, buscando nas suas atitudes uma prova de santidade. Para justificar o ascetismo exacerbado em suas vidas, o modelo no qual as místicas se agarravam era o dos pais e mães do deserto.

María de San José e Josefa del Castillo se inspiravam nos eremitas dos primeiros tempos da era cristã como forma de se mostrarem aptas para uma vida de penitência severa e isolamento do mundo social. O caso de María de San José se apresenta mais grave, pois ela só consegue entrar em um convento aos trinta e dois anos de idade, permanecendo, portanto, grande parte de sua vida exposta aos perigos do mundo. Em territórios da colônia, tal fato se agravava graças à presença de índios e negros, que conviviam no mesmo espaço territorial que os brancos:

White creole women such as María de San José were not supposed to be living amongst the other races because their fertility was seen as the key to preserving the conquerors racial integrity and economic dominance. (CLOUD, 2006: 199)

Para provar que, enquanto viviam fora dos muros do convento, o seu contato com as raças consideradas perigosas era mínimo, as freiras afirmavam que desde cedo tinham impulsos de viver isoladamente. María de San José tinha sua própria caverna na fazenda dos seus pais, enquanto que outras freiras se confessam inclinadas a reclusão em seus quartos, evitando o contato com qualquer pessoa. Nestas ocasiões de retraimento, as místicas praticavam atos de flagelação e jejum extremos, como os pais e mães do deserto. Myers (2004: 17) afirma que as freiras recorreriam ao modelo de vida dos eremitas para provar à Igreja que era donas de corpos que haviam ultrapassado a definição de mulher e muitas vezes se masculinizavam. Cloud (2006: 218) afirma que ao se masculinizar, as freiras ganhavam poder e autoridade através de seus corpos. Concordamos em parte com a afirmativa de Myers. É fato que as freiras dedicaram grande parte de suas vidas a tentar comprovar que seus corpos eram mais do que carne e sangue. Elas poderiam controlar suas necessidades físicas e mostrar que seus corpos eram angelicais. O que dominaria nelas seria o espírito e não a carne. A história da Igreja prova que mulheres que adotavam a vida de eremitas no deserto se puniam tão severamente que a menstruação cessava, os pêlos não mais cresciam, o cabelo caía. Estes sinais seriam uma prova de que o gênero havia sido vencido, seus corpos não mais eram femininos. Isto não significa, entretanto, que haviam se masculinizado. Ao nosso ver, o que elas alcançam é um estado que vai além da noção de gênero. O espírito venceu e este não tem sexo. É mais poderoso do que se masculinizar é se transformar em um ser angelical, que conseguiu vencer o mundo, aniquilando um corpo que só levaria à queda. Por isto era tão importante afirmar para a Igreja que desde cedo haviam travado uma luta contra o corpo. Assim como os primeiros cristãos e como Cristo, as freiras haviam se recolhido para lutar contra as tentações, contra o demônio interior, buscando sempre situações sofridas e negando a vida em sociedade.

A história da Igreja mostra que durante muito tempo o corpo é tido como uma prisão da alma, um caminho para a perdição. Em suas Confissões, Santo Agostinho (2000: 294) afirma que mesmo depois da sua conversão sofreu grandes problemas, graças ao corpo. De acordo com ele as tentações da carne o perseguiram, provocando horas de eterna aflição. As reminiscências dos prazeres sentidos e a oferta que a beleza ainda o fazia precisavam ser combatidas para que sua alma não se acorrentasse ao mundano. A causa de tamanho sofrimento, mesmo para aquele que decide seguir a vida religiosa, estava presente no pecado original. Para Santo Agostinho, as fraquezas do primeiro casal humano geraram uma herança sentida por toda a humanidade, a propensão ao mal, o deleite com o pecado. O que fazer para domar esta herança? O primeiro conselho agostiniano é o da castidade.

Dentro do universo conventual feminino, a castidade passa a ser encarada como a primeira forma de clausura diante do mundo terreno. A castidade, ao contrário do que acontece com homens como Agostinho, deveria se estender por toda a vida, englobando, portanto, a virgindade. Antón (2005: 157) demonstra que o culto a virgindade feminina começará, no mundo ocidental, na Idade Média e terá uma força maior na Espanha, durante a Contra-Reforma. O ícone da virgindade cristã será Maria, representação de pureza, obediência e resignação. A Contra-Reforma irá representar Maria como uma mãe que padece por seu filho ou como um exemplo de donzela a ser seguido pelas fiéis. Maria não era apenas virgem, mas a jovem mais pura e angelical da Terra. A única criatura feminina merecedora de carregar em seu ventre, o filho de Deus. As monjas místicas deveriam englobar em seu corpo e em sua alma as mesmas características da Virgem: corpo intocado, humildade, obediência e pureza. A Bíblia não nos apresenta nenhum episódio que revele na mãe do Cristo qualquer desejo para as coisas do mundo. Maria nunca foi vaidosa, nunca esboçou um corpo humano libidinoso, mesmo que em um grau mínimo. O mesmo não acontecia com as freiras. Elas relatam momentos juvenis dedicados à vaidade e o corpo é uma tormenta constante. As práticas ascéticas, decerto, não surgem apenas como forma de se mostrar nada atrativa para índios e negros, mas para domar os instintos humanos. Maria, de acordo com Antón (2005: 157) foi a única mulher criada por Deus com o espírito puro. Tendo, portanto, uma alma ainda imperfeita, o corpo das freiras seria um obstáculo para chegar até ao Criador.

Santo Agostinho (2000: 78), assim como outros doutores da Igreja, afirma que o corpo não é mal, pois foi criado por Deus. Mas a essência do corpo é inferior a do espírito, sendo necessárias algumas técnicas para domá-lo. Os religiosos deveriam frear o amor pernicioso, através do jejum e outras práticas ascéticas. Entre estas práticas encontramos a flagelação, interpretada pelos cristãos como a *imitatio Christi*. A flagelação era um tipo de castigo, presente no Antigo Testamento, praticado tanto por judeus quanto pelos romanos. É mais do que sabido que Jesus Cristo foi submetido a tal penitência antes de sua crucificação. Durante a Idade Média se inicia um grande culto desta penitência. A literatura, por exemplo, não se exime dos mínimos detalhes da flagelação, assim como de exagerar números e propagar o culto. Um dos livros mais famosos é o de Santa Brígida<sup>1</sup>, escrito durante sua peregrinação à Terra Santa. Nele, a religiosa irá contar diversas revelações, tidas durante a sua visita, alusivas ao nascimento e Paixão de Cristo. A santa faz descrições detalhadas dos efeitos das 5.475 chicotadas no corpo do filho de Deus. Ainda durante a Idade Média, Francisco de Assis convence um grande número de adeptos a praticar a auto-flagelação como prova do amor por Deus e reconhecimento dos sofrimentos de Cristo. O corpo passa, então, a ter uma conotação negativa. Benedito de Núrsia, por sua vez, pregava que a carne deveria sofrer todo tido de padecimento. A carne deveria ser abatida em prol do espírito. E é esta a ideia que chegará aos conventos femininos do Novo Mundo.

A freira colombiana Josefa del Castillo (2007:76), por exemplo, confessava ter um horror tão grande ao seu corpo, que até os dedos da mão a atormentavam. Este pavor do corpo fará com que as freiras do Novo Mundo sejam bastante criativas no tema, permeando o dia a dia com jejuns, bofetadas, urtigas, arrancar de cabelos, pôr espinhos na boca:

*¿Pues, cómo diré, Dios mío, los males y profundidades en que me ví, con tentaciones horrorosas en esto, ni las cosas que movía el enemigo en lo exterior e interior, ni la guerra que yo tenía en mi misma? Poco o nada pueden las fuerzas humanas contra este maldito vicio, tan llegado a nosotros mismos en esta carne vilísima, saco de podredumbre, si Dios se aparta. El altísimo don de castidad y pureza que hace a las almas esposas del altísimo Dios, desciende de arriba, del Padre de las lumbres. Despedazaba mi carne con cadenas de hierro: hacíame azotar por manos de una criada; pasaba las noches llorando; tenía por alivio las ortigas y cilicios; hería mi rostro con bofetadas; y luego me parecía que quedaba vencida a manos de mis enemigos. (CASTILLO, 2007: 125)*

O exagero deve estar presente nos relatos das monjas, pois, elas eram mulheres e carregavam em si a culpa de todos os pecados do mundo. Por isto era necessário sofrer mais que os religiosos

---

<sup>1</sup> Apud SOLER, Jesús Cortés. La flagelación en el arte. In [www.confrariacolumnazgz.com](http://www.confrariacolumnazgz.com) Acessado em 05/06/2013.

masculinos. Quanto mais o corpo doía e era maltratado mais próximo da cura estariam seus espíritos. Mas seguir exatamente os passos de Cristo não era fisicamente possível. Ele foi flagelado, coroado com espinhos e pendurado na cruz. Freiras como a Madre Castillo tinham a sua própria cruz de madeira, com a qual passavam horas caminhando ao redor do convento, mas a crucificação não era possível. A estratégia criada pelas religiosas foi a de uma imitatio simbólica, ultrapassando, desta maneira, os limites do corpo:

Y viendo una imagen de Nuestro Señor Crucificado, sentía un desmayo, como que todos los huesos me lós desencajaba y mi alma me parecía se iba deshaciendo, entendiendo el gran tormento que causo em Nuestro Señor cuando lo clavaron. (CASTILLO, 2007: 58)

Através dos efeitos provocados pela contemplação de uma estátua, a Madre Castillo sente serem reproduzidas em seu corpo as dores do padecimento do Salvador. Estas oportunidades servem para reafirmar que aquela mulher foi escolhida como receptáculo de sofrimento carnal e o seu sofrimento deve ser reconhecido pelos demais. O corpo religioso que sofre em um grau máximo é interpretado como um instrumento didático para os demais fiéis. Estes aceitam com admiração o corpo sofrido por enxergar aí um meio de salvar os seus pecados. A freira sofre por toda a comunidade. É através dela que o convento e a cidade, onde este está localizado, irá ter mais uma chance de limpar os pecados da alma.

A sociedade onde viviam as protagonistas desta pesquisa estava marcada pelo cerceamento da vivência erótica. A partir do século XVI, a Igreja tomará medidas que transformarão o casamento no único meio legítimo da prática sexual. O prazer, através da autorização da Igreja, só será permitido com o objetivo de procriar. Desta forma, qualquer esboço de desejo deverá ser imediatamente sufocado, através de diversas práticas de controle carnal, tais como a prece e a flagelação. A política que sacramenta o ato sexual irá colonizar o núcleo familiar, através das confissões. E neste espaço confessional quem mais sofriam eram as mulheres. Mary del Priore (1988:17) afirma que na tentativa de clausura da sexualidade, a Igreja despia completamente o corpo e os prazeres femininos dentro do confessionário. Era comum que os padres confessores perguntassem às mulheres detalhes como a roupa usada no leito, onde e como fora tocada, se também tocou o corpo masculino, se recorreu a um vocabulário torpe e se chegou ao gozo. Da privacidade do confessionário, o tema chegava ao púlpito. É daí que os padres atingiam um maior número de pessoas com seus discursos normatizadores sobre o sexo. Mary del Priore (1988:17), através do estudo de pregações, mostra que nos dias de ofício e festas religiosas, o corpo da mulher era protagonista. Nestas ocasiões, os padres ensinavam às fiéis a enclausurar seus corpos para que estes não despertassem a cobição masculina. Também falavam sobre os lugares para copular, das proibições do sexo às que se encontravam menstruadas e o que fazer para não despertar o interesse sexual masculino. Com o intuito de controlar o sexo, a Igreja acaba tornando este aspecto da vida humana em algo onipresente.

A Contra-Reforma precisava que os fiéis vivessem no conflito entre esquecer e rememorar as experiências da carne. É a fala do crente que irá ajudar a Igreja a criar uma espécie de cartografia do desejo na era barroca. Esta é a única forma de analisar o corpo, encontrar comportamentos pecaminosos, desvios e julgá-los com a mão do Santo Ofício. Entre os corpos vigiados estavam inclusos o de homens e mulheres que haviam aceitado a castidade. Religiosos e religiosas eram obrigados a relatar as sensações que emanavam de seus corpos para garantir que estavam ausentes da volúpia. Como já vimos, negar a carne e lutar militarmente contra o desejo carnal era uma das tónicas da vida mística das freiras. A inexistência de uma vida sexual entre os místicos, no entanto, se apresenta impossível, mesmo que a Igreja não o tenha percebido.

Lou Andreas-Salomé (1999:40) nos alerta para o fato de que a religião se alicerça no afeto, não permitindo que o ser humano se afaste dele mesmo. Através desta brecha, o erotismo se integra ao religioso e este, por sua vez, se deixa invadir por aquele. O avanço do conhecimento do mundo interior e exterior irá provocar fortes impulsos criativos que dará ao erotismo do religioso uma tonalidade diferente da usual. O fervor religioso irá gerar superexcitações cerebrais que provam o êxtase e o desejo de vivencia-lo continuamente. O sangue derramado também é sinal de carnalidade, o êxtase se vincula ao orgasmo. Tal fato é constantemente relatado por Santa Teresa nas Moradas, revelando que graças ao êxtase “harto goza el cuerpo”. A experiência religiosa transforma freiras e Deus / Jesus Cristo<sup>2</sup>, sutilmente, em amantes:

Estando un día en oración, sentía que mi alma se deshacía y ardía, y luego me parecía sentir junto a mí una persona amabilísima vestida toda de blanco, cuyo rostro yo no veía; mas ella echando los

---

2 As autoras dos textos aqui analisados apresentam a figura do amante ora como Cristo ora como Deus.

brazos sobre mis hombros cargaba allí un peso aunque grande, tan dulce, tan suave, tan fuerte, tan apacible, que el alma solo quisiera morir y acabar en él, y con él; más no podía hacer más que recibir y arder en sí misma. (CASTILLO, 2005: 163)

O trecho aqui citado nos mostra que a oração pode se transformar em um momento preenchido por tremores, palpitações e arrebatamentos, próprios do toque de amantes que se desejam profundamente. Obviamente, dentro da experiência religiosa, tais corpos não se tocam, faltando assim uma materialização. O que se sente fica enclausurado no interior na consciência. A madre Castillo, depois que desperta desde momento, se vê abraçada a um crucifixo. É através deste objeto que ela saberá quem era o visitante misterioso, quem lhe ofertou o prazer. Este sujeito, no entanto, não é um homem materializado. Filho de Deus ou o próprio Deus, ambos representam um corpo ausente. O fervor místico, então, terá como consequência a busca deste único corpo capaz de sacia-lo. María de San Jose transforma esta ausência no maior tormento de sua vida. Convidada pela Virgem a desposar o Cristo, a mexicana recebe o anel de noivado:

[...] mientras la Santísima Virgen me estaba ablando, estava mirando este anillo, porque me llevaba la atención el verlo tan sumamente lindo. Era de oro finísimo, la piedra o piedras eran berdes. Todos el era hermosísimo. Respondí a ló que la Santísima Virgen me dijo, que si queria desposarme com su Santísimo Hijo, y dige que si com veras de mi corazón y de mi alma. (SAN JOSÉ, 1993: 98)

Dentro da tradição mística feminina, que remonta à Idade Média, o anel surge como prova de merecimento. Poucas eram as religiosas escolhidas para desposar o filho da Virgem. María de San José prova que é merecedora ao esperar durante vinte anos para entrar no convento, ao esperar por um bom confessor, a não sucumbir diante dos prazeres mundanos. Mas mesmo tendo recebido o convite, a vida desta freira se faz diante de uma falta constante do amado. A ausência aqui não era temporal, como nas outras místicas coloniais ou medievais. O amante não agia com María de San José como o indivíduo que mora em terras distantes e visita sua escolhida esporadicamente, como relatavam as beguinas. A freira reclama constantemente de uma solidão total e de uma frustração que lhe dilacera a alma. Confessa que sua vida nada mais é do que receber os favores de Deus, mas Este nunca se mostra satisfeito. A vida de sóror María se converte em uma tentativa incessante de agradar ao amado, que sempre se manterá distante. Assim, a mística de Puebla irá reproduzir a relação que as beguinas mantinham com o Amante divino, invertendo os papéis do amor cortês.

Aqui quem tem a pureza de sentimentos não é a Dama, mas o seu Amado. Graças a Sua nobreza de sentimentos, Ele se converte em ideal inacessível. A relação entre o Amado e as freiras lembra as características do amor cortês herdadas de Ovídio. Este, em A Arte de Amar, nos livros I e II, ensina ao amante permanecer em vigília, submeter-se a qualquer tipo de prova e convencer a sua amada de que tudo é feito por ela. Invertendo os papéis, as místicas religiosas dedicavam suas vidas ao amor de Deus. Tudo suportavam, calúnias, injustiças e privações para provar que amavam verdadeiramente. María de San José tentava suportar até a ausência do Amado. Por mais que ela se aperfeiçoasse espiritualmente, não sentia a presença de seu Querido.

Uma esperança, no entanto, estava presente para María de San José no momento em que recebera o pedido da virgem. O anel fora entregue quando a religiosa ainda era uma criança e a Virgem lhe mostra o Cristo ainda menino. Podemos analisar que a relação ali ainda estava imatura e a união se concretizaria com um processo de maturação. Somos levados a crer em tal fato porque a monja afirma que a Virgem lhe confidenciara que só voltaria a receber a Deus quando prosperasse espiritualmente (SAN JOSÉ, 1993: 130). E esta é a missão de toda mística, evoluir espiritualmente até alcançar uma boa posição na hierarquia celeste. Este também é mais uma influência do amor cortês pregado pelas beguinas. Afirma Andrés de Capellán que:

[...] antes de que haya llegado a un equilibrio por ambas partes no hay angustia mayor, ya que el amante teme siempre que su amor no llegue a alcanzar el fruto deseado y prodigue en vano sus intentos. Teme asimismo las habladurias del vulgo y lo que de alguna manera pueda dañarle, pues cualquier pequeño contratiempo puede hacer naufragar las cosas que todavía no han llegado a buen puerto. (CAPELLÁN, 2006:29)

Tal receio de pôr tudo a perder é visto também em Josefa del Castillo:

Veo todo el tiempo de mi vida tan lleno de culpas y tan descaminado, que ojos me faltarán para llorar en esta región, tan lejos de vivir como verdadera hija de mi Padre Dios; y así, solo quisiera sustentarme de lágrimas: ¿y cuáles fueran bastantes a borrar tanta inmundicia? Solo la sangre de

Nuestro Señor, a quien pido a mi amantísimo padre, me encomiende, para que no se pierda en mi el precio de su santísima Pasión y muerte. (CASTILLO, 2007: 334)

O medo a toma nos últimos momentos de vida. A retrospectiva de seus atos gera dúvidas de que ficará ao lado de seu Amado, temendo assim, que todos os seus esforços sejam anulados. Já María de San José enxerga no fato de nunca ver o seu Amado um anúncio de suas falhas. Em algum momento ela deveria ter errado e gerado a insatisfação do seu noivo. Sempre havia o esforço para se melhorar, sempre havia o medo de se perder e ser proibida de consumir o amor depois da morte. O sofrimento de María de San José, no entanto, se faz por não saber esperar o momento certo e não enxergar os pequenos sinais que o Amante ausente lhe apontava. Ser admitida para a vida religiosa fora um deles. Se ao final de sua vida, Deus regressa para desposá-la não sabemos, pois apenas um dos dez cadernos de confissão foi transcritos e publicados.

Já a Madre del Castillo experimenta de maneira distinta a ausência do corpo amado. O que atormenta a freira colombiana é a constante presença de um ser sem corpo. Francisca del Castillo acredita que o seu Amado lhe envia provas e tentações quase que cotidianamente, com o objetivo de testar o seu merecimento. Um dos testes se fazia presente através da presença do diabo:

A la noche habiéndome recogido a dormir, senti sobre mi un bulto pesado y espantoso, que aunque me hizo despertar, me quede como atados los sentidos, sin poderse el alma desembarazar, aunque me parece estaba muy em mi, y procuraba echarlo con toda la fuerza, por las muchas tentaciones que me traía. (CASTILLO, 2007: 144)

O dediabo vivia nos conventos, na figura de um negro alto e forte. Vários são os relatos de sua presença pelas esquinas conventuais, especialmente durante a noite. Seu comparecimento também se fazia nos sonhos, através de imagens de cobras e serpentes que ameaçavam a virgindade da freira. Deus permitia que o diabo assediasse Castillo por este ser o maior obstáculo para uma união com Ele. O demônio atrapalhava as orações e as meditações fazendo as monjas sentirem sua presença fisicamente. Caso a freira guardasse no seu interior alguma soberbia ou desejo voluptuoso, o diabo invadiria a sua alma e a conduziria. Os momentos de êxtase que seriam encontros com o Amado passariam a ser habitados pelo diabo.

Os relatos de possessão dentro da Igreja são muitos e as consequências eram bastante temidas pelas freiras. Se o diabo conseguisse se apossar de seus corpos, a sexualidade, provavelmente sufocada, viria a tona. Moshe Sluhovsky, em artigo intitulado *The devil in the convent*, expõe casos ocorridos durante a Idade Média quando freiras possuídas afirmam ter mantido relações com o demônio durante oito vezes. Outros relatos mostram que através do corpo dominado, o diabo conseguia reproduzir os movimentos de um ato sexual diante de todo o convento. Uma vez perdido o controle, o desejo por Deus seria substituído pelo desejo por qualquer homem. Uma madre superiora admitia que o diabo a fazia ambicionar determinado homem e “when I did not see him, I burned with desire for him”<sup>3</sup>. Lúcifer também representaria outro risco que tomava todo o cotidiano da freira. De Certeau (2000) em vários momentos de *The Possession at Loudun* demonstra que o diabo poderia dessacralizar os símbolos cristãos. Assim, durante as orações as freiras poderiam olhar para o Cristo crucificado e ser tomada por cenas de cópula com o mesmo. O demônio era o único que teria o poder de exteriorizar o espírito luxurioso de uma freira. Ele transformava as cobiças em experiências místicas.

A solução encontrada pelas freiras era padecer fisicamente, mas tal atitude suscitava o gozo.

A madre Castillo marca seu corpo, busca o sofrimento constante e aí encontra uma forma de prazer. O seu corpo só existe graças ao Outro que a observa, mesmo que ela não possa vê-lo nem tocá-lo. O texto todo se resume a uma lógica de sofrimento. Ela vive apenas para expiar e tentar conquistar o seu Criador. Percebemos que o texto de Josefa é uma espécie de memorial da dor já nas primeiras páginas. Seus sofrimentos começam ao nascer, sendo dada como morta poucos dias depois. Desde seu primeiro dia no mundo, Josefa parece ter sido marcada por um destino de doenças, ansiedades e aflições. A matéria de confissão da madre Castillo mostra uma fusão entre os sofrimentos da carne e da alma que a transformam em um ser depreciado. E é este o seu objeto, pois ser menosprezada desperta o desejo das companheiras religiosas. É através de todo este padecimento que Castillo mostra que foi uma das escolhidas de Deus e é merecedora de tal posição. Cada cicatriz de seu corpo é uma prova de que ao morrer, irá encontrar o seu Amado e Dele nunca mais se apartar.

Caso bastante diferente de vivenciar o desejo e a relação com o Amado vem de Ursula Suarez. Uma leitura de sua *Relación* nos mostra que a freira não queria seduzir Deus, mas se deixa por

---

<sup>3</sup> Apud Sluhovsky, Moshe. *The devil in the convent*. In [www.jstor.com](http://www.jstor.com)

Ele ser seduzida. A mística assume o papel da mulher nunca satisfeita. Em várias ocasiões, Deus a pergunta: “¿Qué me falta?”, agindo como um homem apaixonado e perdido que não sabe mais o que fazer. Úrsula transforma Deus em um homem e o condena por não ter um corpo, fato que irá deixá-lo inseguro. Úrsula, no entanto, o consola:

Dios de mi alma, bien sabéis vos mi corazón, que solo te quiero a vos y a estos les estoy mintiendo: ¿no sabéis, Dios mio, que mi amor es con vos fino? Yo te prometo que ya no he de verlos, que los aborresco y nada de ellos quiero; vos sos el amor verdadero: yo lo confieso y no quisiera ofenderos”. Cuando yo decía esto, me decían claro y distinto: “¿Cuándo me has de cumplir palabra que tantas veces me has dado?”; yo con el corazón apretado de dolor, le respondía: “Señor de mi alma y Dios de mi corazón, ¿qué puedo yo, Dios mio?: osadlo vos, que sos dueño de mi corazón. (SUAREZ, 1994: 160)

Úrsula Suarez age como alguém que trai, mas que permanece capaz de amar incondicionalmente ao ser traído. Afirma que sua relação com os outros nada significava e reconhece que o seu comportamento pode causar danos àqueles que são atraídos para o meio de sua relação com Deus. Um pouco mais adiante a monja continua seu discurso de pessoa pouco confiável, através de um diálogo com o Amado traído:

¿Por qué no me quieres y quieres a los hombres? ¿Qué me falta a mi para que hagas esto conmigo?; Yo le dije: “Dios y Señor mio, ¿no sabéis que no los quiero, que les estoy engañando y que vos solo sos mi dueño y mi amado, díjome: “Si no los quieres, ¿cómo Sales a verlos y gustas de ellos?”. “Eso hago – le dije – por lo mucho que les debo y por el interés que de ellos tengo; no por quererlos”. “No soy yo dueño de todo? – me dijo -; ¿qué te faltará conmigo?” Entonces yo, con el corazón aflingido, sin saber que responder, me levante temiendo no me apurase (...) (SÚAREZ, 1994: 176)

O diálogo é claro. A relação que a freira mantinha com Deus era semelhante a de um casal em crise. Para Ele a relação era completa e não entendia porque a sua escolhida buscava a companhia dos homens. Ela tentava leva-lo a crer que nada lhe faltava e que as relações eram completamente diferentes. O fato de buscar outros não alterava os seus sentimentos. Mas talvez algo faltasse. Por que outro motivo ela iria ao encontro de outros? Talvez sua relação não fosse plena, afinal dentro da plenitude não existem lacunas. O espaço vazio na relação de Úrsula era a ausência de um corpo. Depois do episódio acima narrado, a relação entre Úrsula e Deus se transforma em guerra. O Amado menosprezado irá lançar desafios para a freira dentro do convento. Sua vida passa a ser marcada por situação mais frequentes de padecimento. Doenças, suores frios, tremores, fofocas, castigos e intrigas tomam conta do dia-a-dia da freira. Deus irá tocar nos seus pontos mais fracos, humilhando-a diante de toda a comunidade. A partir daí, Úrsula passa a admitir que errou, que não tratou o seu Amado como deveria e lhe pede perdão.

A relação que Úrsula mantém com Deus, apesar das acusações de traição, é, do ponto de vista erótico, suave. Não encontramos em sua Relación uma afinidade entre êxtase e orgasmo. Não existem passagens onde ela transforme seu corpo em um espaço de dor, além de negar o auto-flagelamento. Úrsula sente falta da possibilidade do contato de seu Amado, mas este seria terno, companheiro, carinhoso. O toque não se confunde com um desejo compatível aos casais. Já vimos anteriormente que o casamento e as práticas advindas deste sacramento eram temidos pela chilena. Úrsula consagra seu corpo a Deus para permanecer virgem.

Assim, cada uma a sua maneira, estas mulheres, através de palavras, desnudam um interior que ainda está maculado pelos anseios carnavais. Buscar o prazer através da dor, o toque dos homens (mesmo que sem uma consciência de ser sexual) e a satisfação do amante torna a vida religiosa em uma maneira alternativa de vivenciar o amor Eros. Mesmo que o corpo estivesse ausente, a carne fosse negada e o amor transcendesse encontramos nas freiras possíveis resquícios de uma vida por elas abafada, mas que existia de forma latente.

## Bibliografía

- CASTILLO, Francisca Josefa de la Concepción, 2007, *Vida de La Venerable Madre Francisca de La Concepción escrita por ella*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho.
- MYERS, Kathleen, 1993, *Word from New Spain: The Spiritual Autobiography of Madre María de San José (1656-1719)*, Liverpool, Liverpool University Press.
- SUAREZ, Ursula, 1984, *Relación autobiográfica. Prólogo y edición crítica de Mario Ferreccio Podestá, estudio preliminar de Armando de Ramón*, Santiago de Chile, Biblioteca Antigua Chilena.
- AGNOLI, Rocío Quispe, 2001, "Espiritualidad Colonial y control de la escritura" em *la Relación Autobiográfica (1650 – 1730) de Ursula Suárez*, Anales de literatura chilena, Año 2, nº 2, diciembre de 2001.
- AGOSTINHO, Santo, 1980, *De magistro*, São Paulo, Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_, 1984, *Confissões*, São Paulo, Paulus Editora.
- CAPELLÁN, Andres el, 2006, *Libro del amor cortes*, Madrid, Alianza Editorial.
- CERTEAU, Michel de, 1996, *The possession at Loudun*, Chicago, The University of Chicago Press.
- FIORINZA, Elisabeth Schussler, 1993, *In memory of her: a feminist theological reconstruction of Christian origins*, New York, Crossroad Publishing company.
- MYERS, Kathleen, 2004, *A wild country out in the garden: selected writings of Madre María de San José*, Indiana, Indiana UP.
- \_\_\_\_\_, 2002, *Picaresque narrative and the Vidas de Monjas: The case of Ursula Suarez*, Indiana, Indiana UP.
- OVÍDIO, 2011, *Amores e Arte de Amar*, São Paulo, Companhia das Letras.
- SIKORSKA, Liliana, *Between autobiography and confession: generic concerns and the question of female self-representation in Anna Maria Marchocka's Mystical Autobiography*, In: [www.journals.hil.unb.ca/index.php/flor/article/download/12531/20127](http://www.journals.hil.unb.ca/index.php/flor/article/download/12531/20127) Acessado em 10-10-2014.
- Sluhovsky, Moshe, *The devil in the convent*. In [www.jstor.com](http://www.jstor.com). Acessado em: 24-10-2014
- SOCOLOW, Susan, 2000, *The women of colonial latin America*, New York, Cambridge University Press.

## O poder e o ideológico na relação entre tecnologias digitais de informação e comunicação e discursos no século XXI: o viés do ensino on line e de língua espanhola.

Luciana Maria Libório Eulálio\*  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

### Resumo

Este artigo tem como objetivo trazer uma discussão feita em nível de mestrado da dissertação intitulada *A construção de disciplinas de cursos a distância on line: uma análise à luz da Teoria dos Discursos Sociais*, sobre como estão sendo construídos os discursos de ensino on line de universidades brasileiras (UAPI-UFPI e UAB-UnB), através das estratégias de enunciação presentes nos modos de mostrar, interagir e seduzir de algumas de suas disciplinas on line, bem como analisar a construção desses discursos no ensino de Língua Espanhola a distância da UAB-UESPI, dando ênfase à dois elementos: o ideológico e o poder na relação entre tecnologias digitais, discursos do séc. XXI e Educação a Distância on line. A pesquisa adota como perspectiva teórico-metodológica a da Análise de Discursos (AD), de caráter qualitativa, busca identificar a construção das imagens dos enunciadores e do aluno virtual e sua relação nos e pelos discursos. Tem como referencial teórico - metodológico a Teoria dos Discursos Sociais, Milton José Pinto (2002) e para a análise dos dispositivos de enunciação das disciplinas que fizeram parte do corpus, o conceito de Contrato de Leitura de Eliseo Verón (2004). No que tange ao referencial teórico sobre Educação a Distância, sociedade em rede, tecnologias e ambiente virtuais, traz questões propostas por Kenski (2007), Silva (2006) Feenberg (2010), Dalmonte (2009) y Snyder (2009). A pesquisa mostra que a prática social, didático e pedagógica de disponibilização de disciplinas em ambientes virtuais para cursos a distância nas plataformas constroem uma imagem enunciativa dos sujeitos envolvidos na Educação a Distância on line. Os discursos construídos pelas três universidades revelam no seu interior diferentes modos de incorporação das tecnologias digitais e um embate de conflitos na produção de sentidos para essa forma de ensinar via internet, em decorrência da natureza das relações sociais. A questão do ideológico e do poder presente no desenho das disciplinas se marca todas as vezes que seus textos ou matérias significantes se relacionam com as suas “condições de produção”.

Palavras-chave:  
Discursos – Ideológico - Poder- EaD on line

## 1. Introdução

Falar sobre o poder e o ideológico na relação existente entre as tecnologias digitais e os discursos do século XXI não é algo simples, pelos vários desdobramentos que essa relação pode apresentar para qualquer analista de discursos que queira aventurar-se pelos estudos das novas linguagens mediadas pela tecnologia digital.

Então, para evitar que se perca no caminho traçado, optou-se por trabalhar estes dois elementos nessa relação pelo viés do ensino on line. E por que por esta perspectiva? Primeiro, pelo fato do problema de nossa pesquisa estar centrado em uma questão relacionada à educação e/ou formação de pessoas, já que propôs analisar os discursos de disciplinas *on-line* de cursos superiores de universidades públicas brasileiras (UFPI, UnB e UESPI), vistas como um produto da modalidade de ensino a distância via web, e tendo como aparato técnico as tecnologias digitais; segundo, porque, no que se refere aos benefícios ou vantagens, trazidos pela era das tecnologias digitais, o campo da Educação<sup>1</sup> é um dos que tem mais sido testado por esta “revolução” propiciada pelos meios digitais deste século.

As aspas usadas no termo revolução, no parágrafo acima, se justificam pelo fato de que a questão se houve ou não uma “revolução” na educação, depois que se incorporou a tecnologia digital no seu âmbito, ainda é algo incerto; até porque não se tem com precisão os efeitos do uso dessas tecnologias digitais para e na Educação, nem em nível internacional tampouco em nível nacional.

Pode-se até mesmo arriscar dizendo que ainda é muito cedo para dar algum veredicto sobre este assunto, uma vez que ainda está-se vivenciando este processo de incorporação das tecnologias no contexto educativo, e principalmente porque, durante esse processo, está-se sob uma ordem híbrida de discursos sobre a produção, circulação e consumo de sentidos sobre a educação e sua relação com as tecnologias digitais. É um percurso complexo e não poderá ser avaliado em tão pouco tempo.

Tal hibridismo citado no parágrafo anterior tem a ver com o momento atual atravessado em meio às tecnologias educacionais da contemporaneidade; e se revela, por um lado, numa ordem constituída pelos discursos hegemônicos sobre educação ainda caracterizados pelo forte vínculo com o modelo de ensino tradicional, materializado nos cursos presenciais — não há como fugir desses discursos — e, por outro, em outra ordem traduzida pelos discursos das novas tecnologias da informação e da comunicação em educação, que propõe um novo modelo de ensino e aprendizagem e que passa a ser disseminado nas e pelos plataformas de cursos a distância via internet, algo que deverá constituir-se no foco de tensão deste artigo para dar suporte à nossa análise.

Este foco de tensão é esperado porque está-se diante de uma recontextualização do ensino superior no Brasil e no mundo pela modalidade de ensino e aprendizagem *on-line*, ao tempo em que ainda se vivencia uma prática social de ensino e aprendizagem hegemônica, calcada na modalidade do ensino tradicional e presencial com todos os gêneros de discursos que lhe são próprios, e esta modalidade — poder-se-ia dizer que por uma questão de poder ou reconhecimento institucionalizado ao longo da nossa história — passa a estender-se ao ambiente digital.

## 2. O ensino e a aprendizagem on line: elementos geradores de tensões no processo de incorporação das tecnologias digitais pela educação.

Na modalidade de ensino e aprendizagem via internet, a cena da enunciação das disciplinas on line revela uma arena de tensões entre o “velho” e o “novo”, entre o modelo presencial de educação e o modelo digital, gerando produções de sentidos diversos, complementares e muitas vezes contraditórios, conseqüentemente gerando no meio acadêmico da EAD on-line muitas discussões a esse respeito. E essa questão problemática citada e de valor a nossa pesquisa, levou-nos à discussão sobre o “velho” e o “novo”, vista em Dalmonte (2009).

O referido autor ao analisar os discursos do jornalismo digital, aponta que a co-existência destes dois elementos também têm a ver com o processo de criação de identidades entre a instância enunciatória e a instância destinatária, pelo vínculo com o “tradicional”, algo válido quando se trata de linguagem.

Ao trazer essa discussão para nossa pesquisa sobre a construção das disciplinas virtuais pelo viés discursivo, esse fenômeno foi percebido durante as análises, pelo fato de que nas práticas educativas reveladas pelas disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, o “novo” (ensino e aprendizagem on line) esteve sempre tangenciando o “velho” (ensino e aprendizagem presencial).

---

<sup>1</sup> O termo Educação será tomado na pesquisa sempre no sentido de ensino e formação de pessoas em nível básico ou superior.

Na plataforma virtual (Moodle) o que se viu pela análise das disciplinas ali disponibilizadas foi a coexistência de enunciados ligados a essas duas instâncias, como por exemplo, de um lado, a disponibilização de arquivos em modo PDF ou no formato word, a exigência das atividades de avaliação, a existência dos relatórios de notas, e, de outro, a presença de vídeos, de imagens, o uso das ferramentas chats e fóruns, evidenciando que como estratégia de enunciação, as disciplinas virtuais colocam-se em contato com novos leitores (alunos do curso a distância), num novo ambiente de aprendizagem que é o virtual, mas sem deixar de marcar neste mesmo ambiente o elemento tradicional.

Poder-se-ia rechaçar totalmente o fenômeno de extensão do modelo do ensino presencial às plataformas, mas, além do discutido no parágrafo anterior, existe a constatação de que não há discursos novos apartados dos velhos, a menos que se queira propositadamente uma ruptura total com os velhos paradigmas.

Os gêneros na visão de Pinto (2002) estão inseridos no interior das Ordens de discursos e a escolha de um não exclui o outro necessariamente. O que se quer dizer é que a escolha de um gênero aula em ambiente virtual com todos os seus recursos e interfaces interativas próprias desse gênero não exclui, por exemplo, um texto acadêmico escrito e postado na plataforma na versão pdf, gênero muito utilizado pelo modelo de ensino presencial, presença ainda marcante nas disciplinas on-line de cursos a distância

O que se percebeu é que a tradição, neste caso, além de atuar no processo de sedução do aluno ao oferecer-lhe marcos de referência sobre as práticas educacionais do modelo de ensino presencial, também o contextualiza na história da Educação, e a pós-modernidade revelada no modelo de ensino e aprendizagem via web, mediado pelas TICs do sec. XXI, não se centra no desenho didático-pedagógico das disciplinas virtuais em si mesmo, mas no entrecruzamento entre essas duas instâncias, entre o tradicional e o digital, entre o “velho” e o “novo”, entre o passado e o presente.

Isso leva a crer que o processo de incorporação de novos paradigmas na e pela Educação não se dá de modo maniqueísta e muito menos de forma abrupta, como se quisesse romper de vez com a tradição de raízes históricas profundas.

Ao retomar a relação entre as tecnologias digitais e os discursos do século XXI, segundo pesquisas internacionais e obras já publicadas internacionalmente, a questão da influência das tecnologias digitais nos setores das sociedades e como estas tecnologias afetam as práticas letradas dos alunos, bem como na sua aprendizagem, varia muito de pesquisa para pesquisa, e muito depende das teorias tecnológicas que orientam tais pesquisas.

No texto Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais, Snyder (2009), cita algumas pesquisas e obras que foram escritas tratando do uso das tecnologias na aprendizagem de alunos ou mesmo na vida das pessoas. E cita os discursos dominantes como estes pesquisadores pensam a tecnologia e como a representam, até porque as questões formuladas por eles vão depender diretamente da forma como vêem a tecnologia digital.

Dentre essas pesquisas a respeito do uso das tecnologias do século XXI citadas no texto da doutora australiana, há a que trabalha a questão dos usos das tecnologias no lar e que desenvolveram a teoria da domesticação, esta que será descrita nos parágrafos seguintes. (SILVERSTONE E HIRSCH, 1994).

Há também pesquisas da própria Snyder (2000) traduzidas no livro Professores e technoletramento, que foi escrito juntamente com Colin Lankshear e Bill Green (2000), que se resume em um estudo de caso australiano de professores que buscaram levar os computadores à sua sala de aula; temos as pesquisas de Catherine Beavis (2002) relacionadas aos jogos eletrônicos e seu poder de influência nas práticas letradas dos alunos dentro de sala de aula; as pesquisas sobre as conexões entre os letramentos digitais como o uso dos iphones, de celulares, de mensagens de texto, de e-mails, de internet e seus sites de busca e de jogos eletrônicos (todos estes letramentos fora da escola), e os letramentos dentro da escola vista em Literacies de Colin Lankshear e Michele Knobel (2003).

No que se refere às pesquisas brasileiras já admitindo a existência de letramentos e não de um letramento<sup>2</sup>, temos os estudos de Xavier (2005); Coscarelli e Ribeiro (2005); Araújo (2007) e Ribeiro (2008) como exemplo de autores que tiveram suas pesquisas relacionadas aos letramentos digitais em contexto educacional, e que já investigam sobre as mudanças nas experiências sociais de leitura e de escrita dos alunos, com o advento do computador conectado à internet, e das NTICs e da necessidade de se trabalhar com o letramento digital dentro das escolas uma vez que vivemos sobre o paradigma da Era digital.

Como citado em parágrafo anterior, a forma de incorporação dessas tecnologias na vida dos cidadãos e no contexto educacional vem de alguns discursos —já tornados bem públicos porque

---

2 Letramento: termo acunhado no Brasil por Mary Kato (1986), Doutora em Linguística pela USP e atualmente aposentada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP.

disseminados em livros, em programas de TV, em jornais e em revistas especializadas — e estes discursos se baseiam em três teorias, na visão de Snyder (2009): a primeira, a do determinismo tecnológico; a segunda, a do determinismo social e a terceira, a da teoria da domesticação<sup>3</sup>, esta posicionada entre os dois determinismos anteriores.

A primeira teoria confere à tecnologia um estatuto de sujeito ativo de mudanças; ou seja, credita-se à tecnologia digital a responsabilidade pelas mudanças de comportamentos das pessoas e do processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse determinismo tecnológico, se confere muito poder às tecnologias em detrimento do social, como se elas existissem em si mesmas e independente dos contextos que a geraram, contextos formados pelas necessidades humanas, diga-se de passagem.

Pode-se ver, neste caso, que os discursos impressos ou proferidos, baseados neste determinismo, são simbolizados em proposições do tipo: “a internet está revolucionando a vida dos seres humanos”, “o computador na sala de aula aumenta o nível de interesse dos alunos por aprender matemática”, “A Web 2.0 trará maior crescimento no processo de aprendizagem de consultas a informações e à pesquisas por internet”.

Já os discursos sob o determinismo social mostram seus textos conferindo ao homem o poder de manipular o uso das TICs em prol do seu crescimento pessoal e intelectual. Algo oposto ao que se tem com o determinismo tecnológico. Confere-se mais poder às pessoas que fazem uso das tecnologias, como se elas fossem totalmente responsáveis pelo modo como usá-las e de serem capazes de moldá-las. Com base nestes discursos, temos frases do tipo: “o homem sempre dominará a máquina”; “Nós somos quem fazemos uso das tecnologias, por isso elas estão à nosso serviço”.

Para a autora australiana, nem esta segunda e nem a primeira teoria poderá dar conta da complexidade de compreensão da incorporação das tecnologias pelas sociedades do século XXI, porque se credita muito poder a ambas, em detrimento uma da outra. E vê a terceira teoria, a da domesticação, como a mais plausível para essa compreensão, porque esta se situa entre as duas primeiras; ou seja, tanto as tecnologias influenciam o comportamento das pessoas como estas últimas podem moldar seus usos. Tem-se aqui uma teoria que propõe uma relação dialética entre o homem e as tecnologias digitais, da qual esta investigação toma partido.

### 3. A fábrica e a cidade: metáforas para uma leitura do modelo de educação a distância on line.

Para analisar a questão da incorporação das tecnologias pelas sociedades do século XXI nesse tópico, acredita-se ser útil remeter à obra *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia* (2010), e mais precisamente ao 5º capítulo desta obra, de autoria do próprio Feenberg<sup>4</sup>, intitulado: a fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? no qual diz inicialmente em termos gerais, que as atuais discussões e os discursos hegemônicos sobre a internet giram em torno das mudanças e dos benefícios que ela traz ou pode trazer às sociedades e à sua Educação.

Logo no início do seu capítulo, lê-se:

Em nenhum campo do conhecimento tais mudanças foram e estão sendo tão antecipadas como na Educação. Sabemos que o conteúdo substancial da Educação pode agora ser mais facilmente entregue por computadores do que por professores. Estamos no auge de uma transformação fundamental de todas as nossas suposições sobre educação, na medida em que incorporamos a era pós – industrial da informação ou testemunhamos mudanças significativas, mas mais modestas nessa área, como nós a conhecemos? (FEENBERG, 2010, p. 155).

---

3 Teoria da domesticação: foi proposta por Silverstone e Haddon (1996) em *Design and the domestication of Information and Communications Technologies: technical change and everyday life* (1996); trata sobre como as TICs são integradas à vida cotidiana em ambiente doméstico. Apesar de ter sido elaborada para uma análise dos usos das tecnologias em contexto doméstico, posteriormente ela foi estendida aos estudos sobre os usos das tecnologias em contexto educacional, através de autores como Silverstone e Hirsch (1994).

4 Andrew Feenberg - é norte-americano; foi aluno de Herbert Marcuse (1924-1984) na Califórnia, durante os movimentos de contracultura nos anos 1960. É professor titular vinculado ao Canadá Research Chair de Filosofia da Tecnologia na Universidade Simon Fraser (Vancouver-Canadá). Feenberg tem um grande perfil intelectual e acadêmico. Renovou a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) ao propor um novo olhar para a questão da tecnologia, o qual adota perspectivas filosóficas e sociopolíticas dos Estudos Sociais de Ciência & Tecnologia dos anos 1980-2000.

Este questionamento de Feenberg mostra que o terreno da Educação é muito fértil para a discussão sobre como está sendo a apropriação das TICs, nesse modelo de sociedade da qual todos fazem parte. E no debate sobre a sociedade do futuro, a Educação é uma das “frentes de batalha”, já que trabalha com a formação de pessoas e com o processo de conquista de autonomia para os sujeitos sociais. Tal autonomia traduzida pela sua capacidade de gerenciar a vida em todos os sentidos, através da formação educacional que envolve amadurecimento intelectual, consciência ética e formação profissional.

E pensar nos discursos em torno da educação via web, mais precisamente em torno das disciplinas on-line analisadas pela nossa pesquisa, significa pensar sobre os modos de apropriação das novas tecnologias de informação e de comunicação na e pela educação, levando em conta nesta análise, o elemento ideológico. Ou seja, o conjunto de relações existentes entre os enunciados dessas disciplinas (matéria significativa do corpus) e as suas condições sociais de produção (VERÓN, 2004), bem como as relações de poder inerentes a essas condições sociais de produção.

As disciplinas analisadas durante a pesquisa foram de cursos a distância de duas universidades públicas, uma de eixo nacional (UnB) e outra de eixo local (UFPI) e que se constituíram em objetos discursivos, porque suas condições particulares de produção, circulação e consumo passam pela semiose social constituída pela dimensão do ideológico e do poder. Basta lembrar que sempre existiram regras e convenções subjacentes aos discursos, e os modos de mostrar dessas disciplinas disponibilizadas na plataforma estão impregnados dessa relação de regras formais de geração de sentido, que no sentido de Verón (2004) pode-se chamar de “gramática de produção de sentido”.

A gramática de produção está ligada a esse conjunto de regras marcadas ideologicamente e geradoras de sentidos. Em Verón (2004, p. 41), “una gramática de producción es siempre el modelo de un proceso discursivo”. Elas estão associadas às condições de produção, que nada mais são na visão de Verón (2004), do que os elementos extradiscursivos. Trazendo para a questão do poder e do ideológico, tais elementos estão relacionados às esferas política, social e econômica, próprias da sociedade na qual se produziram os discursos.

Na era digital, queira-se ou não, as gramáticas de produção dessas disciplinas passam necessariamente por este contexto sociocultural e pela forma como se têm incorporado as TICs na educação. E foi a partir daí que se fez um estudo comparativo entre as disciplinas analisadas dessas duas universidades, para saber como elas construíram discursivamente os sujeitos discursivos envolvidos na prática social de Ensino a Distância através dessas disciplinas postadas em AVAs, bem como identificar quais estratégias de enunciação estão presentes nos modos de dizer dessas disciplinas, e ainda elucidar os efeitos de sentidos que os discursos em torno da EAD on-line interferem na construção e disponibilização das disciplinas no ambiente virtual.

E, por ser pertinente e enriquecedor para trabalhar essas questões, recorreu-se à metáfora trabalhada por Feenberg, em seu debate sobre os modelos de educação on-line: o da fábrica ou o da cidade?

Para Feenberg, pensar a Educação on-line pelo modelo fábrica seria tê-la como parte de uma sociedade que reflete em todas as suas instituições o princípio da racionalidade na produção, vigiada por um forte esquema de controle; daí que o movimento da Educação deva ir rumo a uma eficiência determinada pelas formas de gerenciamento e mecanização das ações educativas e pedagógicas, num sentido vertical de relações de poder.

Por outro lado, o modelo cidade de EAD on-line seria aquele modelo em que se prima pelas relações horizontais da cidade, lugar onde prevalecem as relações cosmopolitas, em que a interação entre as pessoas e entre as instituições se dá num plano horizontal sem justaposições ou sobreposições entre os seus segmentos.

Para este autor, na cidade,

seu deus não é a eficiência, mas a liberdade. Não é dedicada à rígida reprodução de um mesmo melhor caminho, mas ao teste flexível de possibilidades e desenvolvimento do novo. Não o controle hierárquico, mas os contatos horizontais não planejados. Não a simplificação e a padronização, mas a variedade e o crescimento das capacidades exigidas para viver em um mundo mais complexo (FEENBERG, 2010, p. 155).

O caminho adotado pela educação on-line nos moldes da cidade é o caminho das possibilidades de construção colaborativa de ensino e aprendizagem; e os sentidos construídos a partir desse caminho apontam para discursos em torno de uma linguagem interativa, e de uma quebra de velhos paradigmas educacionais ou pedagógicos que deve ocorrer de forma natural, à medida que os atuais contextos exijam tais mudanças.

Partindo desta citação, pode-se perguntar: —no interior da Ordem dos discursos sobre EAD on-line na atualidade, estamos diante de um modelo fábrica de educação on-line ou diante de um modelo

cidade de educação? A disponibilização das disciplinas nos ambientes digitais nos retrata quais destes discursos? O da fábrica, o da cidade, ou o da tensão entre eles? Como as relações de poder e o elemento ideológico se presentificam na textura desses textos analisados? Eis as questões fundamentais que serviram de base à análise de discursos sobre como estão sendo construídos os discursos dessa modalidade de ensino pela web das disciplinas on-line, bem como de guia para a interpretação sobre esses discursos.

Para problematizar esta relação entre as tecnologias digitais e a educação, tendo como pano de fundo os discursos da sociedade contemporânea e a questão do poder e do ideológico, não há como fugir da tentativa de se colocar os dois elementos envolvidos nessa problemática, no seu devido lugar, que são as tecnologias de informação e comunicação e a educação, antes de começarmos a discutir a objetivação dessas tecnologias no contexto educacional.

Com relação às tecnologias de informação e de comunicação, já trabalhadas no capítulo 1 da dissertação, elas tiveram sua origem ligada às formas como a linguagem ia sendo utilizada no decorrer da história, a partir das mais variadas necessidades advindas de diferentes contextos. Daí o surgimento dos diferentes meios de comunicação, como o rádio, a TV, o cinema, os vídeos, os jornais, e agora a internet, para a transmissão de informações ao longo da evolução da experiência humana na e pela linguagem.

Observa-se com isso que tais tecnologias sempre foram produzidas para outros fins que não os educacionais. Elas surgiram para vários contextos de necessidades, como entreter pessoas, informá-las, e, inclusive, para outros contextos, como os de guerra, por exemplo, e não para fins de formação educacional dos indivíduos.

Já com relação ao surgimento da atividade Educação ou aos processos de formação das pessoas, pode-se dizer que está relacionado a um conjunto de práticas de linguagem que têm como objetivo formar os indivíduos para tornarem-se cidadãos autônomos, capazes de gerir sua própria existência em comunidade, respeitando a diversidade cultural inerente às formas de organização das sociedades.

Colocados esses dois elementos no seu devido lugar, pode-se dizer que neste momento de completa sedução da internet ou das TICs avançadas desse século, ficou muito difícil resistir a essa sedução em todos os segmentos da sociedade.

Basta que se lembre da década de 1990, quando houve um total fascínio pelas TICs de muitas áreas do conhecimento como a da informática, da administração, da publicidade, das comunicações, e por que não dizer das ciências biológicas e da saúde, por exemplo, que foram vistas como a salvação para os problemas e questões ligados a sua área.

E os setores da Educação ao longo das últimas décadas sempre estiveram seduzidos pelos objetos tecnológicos na escola e nas universidades, e agora, mais do que nunca, também não ficaram à margem desse jogo de sedução, proporcionado objetivamente pelas tecnologias, baseadas nas redes digitais ou na própria internet da sociedade de rede do nosso século.

As disciplinas on-line analisadas surgiram a partir dessa cultura disseminada nos e pelos discursos hegemônicos de corrida para a tecnologização de todos os setores da sociedade, e mais precisamente do setor da educação; e inevitavelmente a sua configuração nos AVAs vai depender deste passar pela apropriação dessas novas tecnologias.

Vivencia-se hoje algo bem curioso: nunca no contexto brasileiro se viram tantos segmentos distintos da nossa sociedade andarem tão juntos por algo comum como no caso da educação a distância pela web. O Poder Público nas suas três instâncias: federal, estadual e municipal, escolas públicas e privadas, universidades públicas e privadas, setores empresariais e faculdades já aderiram a esta modalidade de oferta de cursos a distância, pelos mais variados fins, sejam eles econômicos, financeiros, sociais ou educativos. O que de fato comprova que as tecnologias digitais chegaram neste século com um propósito de mudança e de ascensão social sob todos os seus aspectos em todos os setores da sociedade, e essa realidade já se vivencia a partir do contexto doméstico, como dito anteriormente, e se consolida nos contextos administrativos, sociais, políticos, econômicos bem como no contexto educacional, um fenômeno sem volta que só tende a ampliar-se cada vez mais.

E vale retomar que pela Teoria dos Discursos Sociais vista em Pinto (2002), todo analista de discursos ao propor analisar os discursos sociais, deverá ter em mente que entrar no mundo da linguagem significa entrar no mundo do ideológico e do poder; ou seja, entrar no mundo das aparências e da opacidade dos textos oriundas dessas duas dimensões próprias da semiose social.

Essa noção vem sendo confirmada por Dalmonte (2009), ao dizer que assim como os sentidos estão em toda parte nos eventos comunicacionais, o ideológico e o poder estão presentes em todos os lugares, não como objetos identificáveis, mas como dimensões de análise do funcionamento das relações sociais.

A Educação on line dentro dessa dinâmica do ideológico e do poder deverá ser vista como um “posicionamento discursivo” de uma instância enunciativa (disciplinas virtuais), pois os sujeitos da enunciação revelados no interior dos desenhos das disciplinas disponibilizadas mantém uma relação com

seu destinatário (aluno) a partir dos efeitos de sentido que esta instância deseja produzir. Tal relação é materializada nas trocas de linguagem entre os enunciadores e co-enunciadores (destinatários), revelando pelos dispositivos de enunciação, questões sociais que passam pelos discursos de inclusão de saberes pelo viés digital.

Estes dois elementos, o ideológico e o poder se dão a partir da relação entre os textos das disciplinas disponibilizadas na plataforma Moodle e suas gramáticas<sup>5</sup> de produção, que, em uma atribuição metafórica adotada por Verón (2004), diz respeito às condições sociais de produção, circulação (disponibilização) e consumo desses textos.

No caso da análise de discursos em torno da educação a distância on-line e do processo de interpretação dos sentidos e dos efeitos de sentidos produzidos pelos discursos em torno dessa modalidade de ensino, através da configuração das disciplinas nas plataformas, as condições de produção desses discursos passam por três níveis de contextualização: o contexto situacional imediato, que diz respeito à matéria significativa do desenho das disciplinas disponibilizadas nos AVAs, ou seja, o que lhes é imanente; o contexto institucional que está relacionado ao lugar de produção da matéria significativa: UAB-UnB e UAPI-UFPI, também ligado ao universo da formação discursiva dos cursos a distância via web destas duas Universidades, com seus mecanismos naturais de coerção, oriundos de sua ordem de discurso, e o contexto sociocultural que está diretamente relacionado ao momento em que se está vivendo de quebra de paradigmas tecnológicos e informacionais e conseqüentemente educacionais.

Um momento vivido sob a lógica de um novo paradigma do século XXI que é o da Sociedade da Informação e do Conhecimento, mediado pelas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) pelo viés digital.

Porém ao sair de um contexto imediato para um contexto mais amplo, como o sociocultural, ideológico e histórico, não há como fugir da noção de interdiscurso ou de memória discursiva, uma vez que é o interdiscurso que faz valer tais condições de produção. É o já-dito em outro lugar ou em outro momento, é o saber discursivo ou o dizível, aquilo que torna possível o dizer das disciplinas de cursos on-line, por exemplo. É essa memória discursiva que faz com que os sujeitos se signifiquem e produzam sentidos nos e pelos discursos das disciplinas on-line.

Para Dalmonte (2009), ao examinar tais condições de produção dos discursos, deve-se levar em consideração a presença dos rastros ou pistas dos mesmos na matéria significativa e, ter ciência de que toda vez que mudam os valores que dão base de sustentação as condições de produção desses discursos, os mesmos também serão mudados ou substituídos por outros discursos, até porque segundo Verón (2004), o sentido só é percebido em relação ao sistema produtivo que o engendrou numa perspectiva de "alteridade".

Levar em conta o Outro significa dizer que os efeitos de sentido almejados pela instância enunciativa ou desenho didático pedagógico das disciplinas virtuais, estarão sempre ligados ao lugar de um Tu, ou seja, ao lugar onde se constrói a interpretação, ao lugar enfim da recepção ou do destinatário (aluno que cursa tais disciplinas a distância). Assim o Contrato de Leitura desejado no texto das disciplinas, pelo qual os enunciadores constroem as imagem de si e de um tu, é feito respeitando as estratégias de dizer destas disciplinas que são os modos de mostrar, interagir e seduzir, sempre visando seu reconhecimento por parte dos destinatários.

#### 4. Considerações Finais

A partir do que se constatou nas análises feitas durante a pesquisa, pensar o ensino e aprendizagem pelo viés digital do séc. XXI, relacionada aos discursos da Sociedade da Informação e do Conhecimento, requer um trabalho de observar um movimento de recontextualização das práticas educativas, onde houve o surgimento de novos papéis propostos aos sujeitos discursivos deste evento comunicacional de cunho educacional, justamente pelo fato de que a cada inovação tecnológica incorporada na educação, testemunha-se o surgimento de novos discursos inerentes a estas inovações, segundo os quais se pode representar a realidade do ensino a distância on line de modo inovador.

Levando em conta a instância da produção destes sentidos disseminados nos textos das disciplinas analisadas, as particularidades identificadas e analisadas de disponibilização destas disciplinas nos AVAs ilustram a passagem para um novo contexto de comunicação das práticas educativas e, o aluno a distância nesse processo, nunca será um mero receptor, mas aquele que numa perspectiva discursiva colabora no processo de feitura da disciplina disponibilizada no AVAs, pois as modalidades do dizer destas disciplinas ou seus posicionamentos enunciativos convidam o aluno - leitor não só para fazer um

---

<sup>5</sup> Gramática de produção: conceito muito utilizado nos anos 1970 por influência da chamada gramática gerativa transformacional de Noam Chomsky e seguidores.

curso a distância virtual, mas imprime pela sua produção de sentidos, a proposição de papéis a estes leitores a partir de uma comunicação contratual centrada na esfera do tecnológico digital materializado nas ferramentas interativas, como por exemplo, o uso dos chats, dos fóruns, das webconferências, etc.

Ficou evidente que a relação entre enunciador e destinatário acontece no texto e pelo texto destas disciplinas, principalmente quando se leva em conta as disputas travadas pelas universidades em ocupar os melhores espaços no mercado simbólico de sentidos da educação a distância on line.

Como diz Dalmonte (2009), neste universo de concorrência, o grande desafio para as Instituições que entram nesse mercado virtual, se centra nos seus dispositivos de enunciação. Ao lidar com conteúdos semelhantes, e nesse caso, admitindo as variadas possibilidades de configuração destes conteúdos, algo que se pode constatar, pela existência de várias formatos de plataformas virtuais para o exercício do ensino e da aprendizagem on line, como a plataforma Solaris<sup>6</sup>, diferentemente da Moodle, as disciplinas virtuais nesse contexto passam a ser reveladoras de estratégias discursivas específicas. E pensar as novas formas de ensino e aprendizagem on line, requer dos pesquisadores a compreensão destas novas modalidades de estratégias discursivas capazes de ser aplicadas na web.

É exatamente neste desafio que se configura o dispositivo que dá forma às estratégias discursivas na disponibilização das disciplinas virtuais nos AVAs, através das quais, os discursos disseminados no desenho didático-pedagógico ou matéria significativa das disciplinas virtuais passam por imagens, por interfaces interativas assíncronas e síncronas, pelos materiais postados, pelos links ou hipertextos, pelos elementos paratextuais, enfim por seus modos de dizer próprios do gênero disciplina virtual.

Pela análise vimos que o contato entre as instâncias enunciantes e os destinatários é marcado por uma cibercultura ou realidade tecnológica que dá suporte ao processo de produção e disponibilização das disciplinas nos AVAs, bem como o acesso aos seus conteúdos (consumo). Analisar a discursividade presente na organização textual destas disciplinas requer examinar o processo de construção de sentidos inerentes ao seus níveis de contextualização.

---

<sup>6</sup> Solaris- Sistema Operativo UNIX desenvolvido pela Sun Microsystems. É um sistema operacional moderno e eficaz para computadores em rede, especialmente nas empresas de grande porte com um conjunto de softwares para desenvolvimento e gerenciamento de informações e comunicação entre aplicativos. Criado para obter uma alta performance em aplicações cliente/servidor, permite acesso transparente e ilimitado a sistemas, servidores, dispositivos. É atualmente também utilizada no âmbito educacional para abrigar cursos a distância. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Solaris>. Acesso em: 21 mai.2011.

## Bibliografía

- COSCARELLI, Carla Viana, 2007, “Alfabetização e letramento digital”, In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.), *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, 2. ed., Belo Horizonte, Ceale/Autêntica.
- FEENBERG, Andrew, 2010, “A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web?” In: NEDER, Ricardo T. (Org.), *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*, Cadernos primeira versão, Construção social da tecnologia, 3, Apoio Capes, Escola de altos estudos, proc. Eae -1365-2009.
- FERREIRA, Márcia Helena Mesquita e FRADE, Isabel Cristina Alves S., 2010, “Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQué”, In: RIBEIRO, Ana Elisa ( et al).(orgs), *Linguagem, tecnologia e educação*, São Paulo, Petrópolis.
- KENSKI, Moreira Vani, 2007, *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*, Campinas-SP, Papirus.
- LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M., 2003, *New literacies: Changing Knowledge and classroom learning*, Buckingham, Open University Press.
- LANKSHEAR, C. SNYDER, I. Egreen, B., 2000, *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in school*, Sydeey, Allen &Unwin.
- PINTO, Milton José, 2009, “Por uma semiologia dos discursos sociais”, *Eco-Pós*, v.12, n.1, p.102-110, jan./jun.
- \_\_\_\_\_, 2002, *Comunicação e discurso*, 2 ed., São Paulo, Hacker.
- SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. (Ed.), 1994, *Consuming Technologies: media and information in domestic spaces*. London & New York: Routledge.
- SNYDER, Ilana, 2009, “Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais”, In: ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias (Org.), *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*, Fortaleza, UFC, 287p.
- VERÓN, Eliseo, 2004, *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.
- VERÓN, Eliseo, 2004, *Fragmentos de um tecido*, São Leopoldo-RS, Unissinos.
- XAVIER, A. C., 2005, “Letramento digital e ensino”, In: ANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.), *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*, Belo Horizonte, Autêntica, pp.133-148.

## Clasificación y reconocimiento de las perífrasis verbales de infinitivo en español

Yemán Omar Zapata Barbosa  
UEPB

Secundino Vigón Artos  
UFCEG

### Resumen

Pretendemos realizar una clasificación sobre los tipos de perífrasis y establecer un cuadro de posibilidades en el que podamos visualizar lo que es perífrasis verbal y lo que no lo es. Asimismo discutiremos los criterios establecidos como más recurrentes para clasificar y reconocer las perífrasis verbales de infinitivo y separarlos de otras estructuras de infinitivo que habitualmente se incluyen como perífrasis. En primer lugar haremos referencia al concepto de perífrasis verbal, a sus cualidades unitarias y sus matices de sentido, luego procederemos a clasificar las perífrasis verbales tomando como base el verbo auxiliado (infinitivo gerundio y participio) y la significación producida por dicha estructura en su unidad. Defenderemos, pues, el reconocimiento de estas construcciones con aplicación de criterios funcionales, apoyándonos en el marco teórico de la Gramática Funcional, y atendiendo a criterios sintácticos y semánticos.

### Palavras-clave:

gramática funcional, perífrasis verbales, construcciones de infinitivo.

## 1. Introducción

Son diversos los ángulos bajo los cuales han sido tratadas las perífrasis verbales de acuerdo con las gramáticas normativas, estructurales, generativas o funcionales, intentando darles el lugar que supuestamente se merecen como cualquier otra estructura del español y no sólo como una suma aleatoria de palabras. El caso de las perífrasis verbales nos hace reflexionar respecto a su papel dentro del sistema verbal español debido al factor temporal predominante en los sistemas verbales románicos y que, en el caso de las perífrasis, son considerables también sus rasgos aspectuales y modales.

Al trabajar con las construcciones perifrásticas, uno de los principales obstáculos son las dificultades para reconocerlas, ya que en los trabajos dedicados al tema lo que menos se toma en cuenta son sus usos y funciones, deteniéndose básicamente a aspectos formales, ocasionando gran confusión terminológica y fragilidad de criterios que resultan en la dificultad para definir las, puesto que son estructuras de valor verbal pero de formación mixta.

Esta combinación de unidades que funciona como un único bloque de significado está compuesto por una forma verbal personificada seguida de un verboide (infinitivo, gerundio, participio), en algunos casos ligados con preposiciones o conjunciones. La existencia de morfemas son la marca de su primer componente llamado de auxiliar, aunque que su significación reposa en el segundo componente denominado de auxiliado. Sin embargo, existen combinaciones de un verbo y un verboide que no actúan como un bloque unitario y que, a veces, también son clasificados como construcciones perifrásticas.

Los límites entre estas posibilidades se establecen a grandes rasgos por particularidades de orden semántico, o sea si el verbo auxiliar conserva plenas sus características de sentido, no hay perífrasis. El problema es que no siempre este criterio es válido, además de no ajustarse al aspecto funcional de la lengua, creando ambigüedad en contextos indefinidos, como por ejemplo en el caso de la construcción siguiente: “*voy a comer*”, en que el sentido puede indicar: primero “*me encamino a comer*” en que el auxiliar conserva su sentido de movimiento y en el segundo caso “*estoy dispuesto a empezar a comer*” en que el papel del verbo auxiliar es figurado.

## 2. Concepto de Perífrasis Verbal

La definición más coherente y básica posible hace referencia a las perífrasis verbales como estructuras formadas por un verbo auxiliar, que carga en sí características morfológicas, con mayor o menor grado de gramatización y una estructura auxiliada que es el centro portador del significado en la construcción, formada por infinitivo, gerundio, participio. Las perífrasis verbales aparecen como recurso del cual el hablante se vale en situaciones en las que estructuras verbales sintéticas limitan su actuación comunicativa, por lo que es necesario deshacerse de la idea de que las perífrasis verbales expresan exactamente lo equivalente a las formas enterizas.

Si comparamos, por ejemplo, la acción que designamos por el verbo escribir con las locuciones tener que escribir, estar escribiendo e ir a escribir, notaremos que al concepto escueto de escribir añade la primera perífrasis la obligación de realizar el acto que se menciona, estar escribiendo significa la duración o continuidad del hecho; y en ir a escribir expresamos la voluntad o disposición de ánimo para ejecutarlo. Como puede verse la modificación que cada una de estas perífrasis introduce en el concepto verbal es de naturaleza semántica [...] (Nueva Gramática Española, 2006, p 444)

Es de gran importancia identificarlas, pues, no es cualquier construcción de este tipo que podemos llamar de perífrasis verbal. Por eso, insistimos en que el cuidado para su reconocimiento es fundamental, ya que implican consecuencias en un análisis sintáctico. Por ello, no es posible limitar la idea de perífrasis verbal a una simple construcción verbal, ya que el factor semántico sobresale y varía de acuerdo a las tonalidades que en su unidad éstas poseen como característica fundamental.

Cuando un verbo forma parte de determinadas perífrasis o sintagmas fijos que pueden afectar a todas las formas de su conjugación, se producen en el significado del verbo ciertos matices o alteraciones expresivas. Damos a estos sintagmas el nombre de sintagmas verbales. (Nueva Gramática Española, 2006, p 444)

## 3. Clasificación de las Perífrasis Verbales

Existen distintos tipos de perífrasis verbales establecidas por diferentes criterios, tomando como base las características de sus componentes que son el verbo auxiliar y el auxiliado y, consecuentemente,

podemos fijar dos tipos de criterios que las definan: criterios fijados por la forma no personal (infinitivo, gerundio, participio) y por la significación aportada por la perífrasis.

### 3.1 Clasificación de acuerdo a la forma no personal

La forma no personal, es la parte de la perífrasis sobre la que recae su significación, y de acuerdo con esta clasificación podríamos dividir las en tres grupos:

#### A - Perífrasis de infinitivo

Son perífrasis cuya estructura es VERBO AUXILIAR + INFINITIVO o VERBO AUXILIAR + (nexo) + INFINITIVO. Generalmente se usan para referirse a una acción que está a punto de acontecer y tiene como valores significativos los siguientes:

- De comienzo de acción  
(1) El niño se echó a correr.
- De aproximación  
(2) El objeto viene a costar 20 reales.
- De acción perfectiva  
(3) Dejé de trabajar desde hace cuatro años.
- De obligación  
(4) Hay que portarse bien.
- De posibilidad  
(5) Mi hermano debe llegar a las ocho.

#### B - Perífrasis de gerundio

Su estructura básica es VERBO + GERUNDIO y de una manera general indican acciones en desarrollo y duraderas en el tiempo y dentro de esa duración sus valores de significación son:

- De movimiento y duración  
(6) Manuel viene haciendo monerías.
- De continuidad de la acción  
(7) Sigo extrañándote como antes.
- De desarrollo de una acción que empezó en el pasado  
(8) Llevo viniendo a clases seis meses.

#### C - Perífrasis de participio

Cuya estructura básica es VERBO + PARTICIPIO y tiene un valor perfectivo. Para que haya perífrasis en este caso es necesario que el participio esté en concordancia con el sujeto o con el complemento directo en género y número con la excepción de la voz pasiva, y tiene los siguientes valores aproximados:

- De agilización  
(9) El contrato va firmado de antemano.
- De indicación de estado físico o emocional  
(10) Siempre me quedo dormido en las clases de español.
- De continuidad de la acción  
(11) Armando continúa vinculado a la UEPB.
- De un valor acumulativo  
(12) María lleva recorridos dos kilómetros.
- De finalidad y permanencia  
(13) La clase quedó aclarada completamente.
- De sustitución de voz pasiva  
(14) La clase quedó postergada para la próxima semana.

Este tipo de perífrasis y ante la concordancia del participio con otros sintagmas lleva a algunos autores a discutir si estamos ante una forma perifrástica o ante un predicativo del sujeto o del objeto con el que concuerdan.

### 3.2 Clasificación de acuerdo a su significación

Esta clasificación permite conocer el mensaje del emisor y hace referencia tanto a la estructura como significación aspectual o modal y se dividen en:

#### A – Perífrasis Aspectuales

Con ellas se establece en qué fase de realización está la acción tomando como referencia al hablante. Designa la acción verbal, si está en sus inicios, si está terminando o si está en desarrollo, cuando el hablante desea expresar más allá de una acción no terminada o terminada etc. Se dividen a su vez en:

- Perífrasis ingresivas - Expresan la acción del verbo que está a punto de realizarse (IR A + INFINITIVO, PASAR A + INFINITIVO, ESTAR A PUNTO DE + INFINITIVO)
- Perífrasis incoativas o de inicio- Pueden confundirse con las ingresivas, estas expresan acción en el momento en que se inicia (ECHAR + A INFINITIVO, ROMPER + A + INFINITIVO, COMENZAR + A + INFINITIVO)
- Perífrasis egresivas o terminativas - Indican la finalización de la acción del verbo ( ACABAR + DE + INFINITIVO, DEJAR + DE + INFINITIVO)
- Perífrasis durativas - Indican la acción durante su desarrollo y su verbo auxiliado es el gerundio (ESTAR + GERUNDIO, ANDAR + GERUNDIO)
- Perífrasis resultativas o de fin de acción - Se expresan con el participio e indican resultado (LLEVAR + PARTICIPIO, DEJAR + PARTICIPIO)
- Perífrasis reiterativas - como su nombre lo indica, expresa acciones que se repiten (VOLVER + A INFINITIVO)
- Perífrasis frecuentativas- Semejantes a las reiterativas, pero en este caso la acción se repite de una forma habitual (ACOSTUMBRAR + A INFINITIVO, SOLER + INFINITIVO)

#### B – Perífrasis modales

Cuando el modo que es el que expresa la actitud del hablante frente a la realización verbal resulta insuficiente se recurre a las perífrasis modales, entre las cuales destacan:

- De obligación - Como su nombre lo dice indican obligación (HABER + DE INFINITIVO, TENER + QUE + INFINITIVO, DEBER + INFINITIVO)
- De Hipótesis - Indican duda o posibilidad incluso, inseguridad del hablante (DEBER + DE + INFINITIVO, PODER + INFINITIVO + VENIR + A + INFINITIVO)
- De Voluntad o volitivas - Expresan la voluntad del sujeto en realizar la acción (QUERER + INFINITIVO, DESEAR + INFINITIVO).

### 4. Cómo reconocer y diferenciar las perífrasis de infinitivo.

De la misma forma que fueron establecidos criterios para la clasificación de las perífrasis verbales, existen criterios de reconocimiento de las mismas, que aunque en la mayoría de los casos no son absolutas sirven para orientar en su identificación. Estos criterios pueden ser básicamente de tipo semánticos y sintácticos. No obstante, la posibilidad de reconocer una perífrasis verbal a través de dichos elementos no siempre arroja resultados positivos, pues delimitar, definir y distinguir perífrasis de locuciones verbales no es cosa que dispense cuidados, ya que aún atendiendo a dichos criterios no siempre podemos establecer una clasificación cerrada o definida.

#### A - Criterios semánticos

Entre los que figuran:

- El del evento unitario

Según este criterio y como fue dicho anteriormente una perífrasis a pesar de estar formada por dos o más verbos representa una unidad de sentido, por lo que si en una construcción se identifican dos núcleos (reunión de núcleo y adyacente) no es una perífrasis verbal. Según este criterio, una PV está formada por

dos verbos que constituyen un solo núcleo verbal desde el punto de vista semántico [Cf. GÓMEZ TORREGO, 1988 o GARCÍA GONZÁLEZ, 1992]

(15) Esperamos ganar la partida.

No sería PV, ya que no existe una unión semántica entre auxiliar y auxiliado y por lo que es posible la elusión del segundo componente.

(16) Puede estar enfermo

Sería PV, ya que en este caso el auxiliar exige la presencia del auxiliado para conformar un solo bloque semántico que expresa posibilidad.

- El Criterio de restricción de selección

Según este criterio el verbo auxiliar que ha perdido total o parcialmente su significancia original no puede seleccionar el sujeto y complemento. La razón es que el verbo que selecciona complementos no puede ser auxiliar. Esta selección en una PV queda a cargo del verbo principal. Este criterio está relacionado con la habilitación por parte de los verbos auxiliares para seleccionar sujetos y complementos, puesto que el verbo finito se reduce a expresar los morfemas de número, persona y tiempo, así como como nociones de modalidad y aspecto, y no está capacitado para seleccionar el sujeto o el objeto del núcleo verbal (Cf. HERNÁNDES 1984; VEYRAT RIGAT, 1990 o GARCÍA GONZÁLEZ, 1992]

(17) Pedro va a trabajar a la escuela

No sería PV, puesto que el complemento a la escuela está seleccionado por el verbo va.

(18) Pedro va a comer una paella

Sería PV, puesto que el complemento una paella está seleccionado por el auxiliado comer y no por el auxiliar).

B - Criterios sintácticos

Destacan los siguientes como los más relevantes:

- El criterio de la conmutación

Se refiere a la improbabilidad de la existencia de perífrasis verbales cuando un verboide, continuo a otro verbo puede a través de la conmutación (sustitución) nominalizarse, adjetivarse o adverbializarse. Esto suele suceder cuando dicho derivado verbal, puede asumir el valor de nombre, adjetivo o adverbio. En el caso de los infinitivos esta prueba se basa en la sustitución o no del infinitivo por una categoría nominal o un pronombre. Esta prueba se refiere a la imposibilidad de conmutar, en una PV el verbo en infinitivo por un SN, un pronombre o una oración sustantiva introducida por QUE, prueba esta que apoyan Manacorda de Rosetti, 1969; Fontanella de Weunberg, 1970; Hernández, 1984; Gómez Torrego, 1988, Fernández de Castro, 1990 o Veyrat Rigat 1990. Con otras palabras, si se trata de PV al realizar este tipo de prueba la misma cambia su sentido, y en muchas veces resulta una construcción agramatical

(18.a) Pensé en arreglar el jardín (no sería PV, ya que permite sustitución)

(18.b) Pensé en el arreglo del jardín (sustitución por SN)

(18.c) Pensé en que arreglaría el jardín (sustitución por OSS)

(18.d) Pensé en eso/ello (sustitución por Pronombre)

(19.a) Debo arreglar el jardín (PV, no permite sustitución sin que cambie su significado)

(19.b) Debo el arreglo del jardín (sustitución por SN)

(19.c) Debo eso/ello (sustitución por pronombre)

(19.d) \*Debo que arregle el jardín (sustitución por OSS)

- El criterio de la interrogativa

Este importante criterio consiste en la posibilidad o no de preguntar a respecto del auxiliado con el interrogativo qué en los infinitivos y cómo en el caso de los gerundios y participios. En una perífrasis sería imposible preguntar sin añadir el verbo hacer, así mismo Podemos hablar de PV si no es posible preguntar a respecto del verbo auxiliado.

(20) Te van a pagar = ¿a qué te van? (PV)

(21) Desea comer en casa de su amigo = ¿qué desea? (no sería PV)

- El criterio de la enfatización ecuacional y de relativo

Aplicando este criterio podemos decir que una construcción es perifrástica si no es posible transformarla a través de la forma lo que...es, para las de infinitivo y como ...es, para las de gerundio, puesto que al aplicar estas estructuras la construcción pierde su unidad. Si en una construcción verbal se puede enfatizar el infinitivo y el gerundio, nos encontramos ante una estructura no perifrástica.

(21) Puedes ir a casa = lo que puedes, es ir a casa (sería PV)

(22) Juan desea ir a casa = lo que Juan desea es ir a casa (no sería PV)

- El criterio de la promoción de clíticos

La idea principal para reconocer una perífrasis verbal es prestar atención a su carácter unitario, este es un criterio a ser tomado en cuenta, pues podemos constatar la unidad de una construcción verbal a través de la promoción de clíticos, es decir al hecho de que los pronombres puedan anteponerse (próclisis) y también posponerse, (énclisis) mostrando su unidad.

(23.a) Voy a comprar.

(23.b) Voy a comprarlos.

(23.c) Los voy a comprar.

## 5. Conclusión

En nuestro trabajo hemos pretendido dar énfasis, más que a la definición de perífrasis verbal, a los criterios para su clasificación y para su reconocimiento. Así mismo hemos presentado algunas propiedades sintácticas que justifican el carácter perifrástico de algunas estructuras verbales. En cuanto a lo semántico vemos que un rasgo casi unánime de estas estructuras es la pérdida en mayor o menor grado de significación del verbo auxiliar, por lo que éstas, como bloques unitarios expresan matices semánticos que generalmente no son exactamente equivalentes a los verbos sintéticos. También se ha podido notar que existe gran la variedad de criterios para el reconocimiento de las perífrasis verbales, al mismo tiempo esa variedad se justifica por la ineficacia, en algunas situaciones, de cada criterio para definir las, haciendo necesario aplicar más de un criterio en su reconocimiento. Entre esa variedad de criterios de reconocimiento de perífrasis verbales resaltan como los más consolidados y recurrentes, los de la conmutación, interrogativa y enfatización. No podemos dejar de enfatizar la importancia de las perífrasis verbales en la lengua española, por su frecuencia de uso dentro del evento comunicativo y por su complejidad, ya que en su estudio compromete aspectos fundamentales de la lengua como semánticos, morfológicos y sintácticos.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E., 1994, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- BON MATTE, F., 2008, *Gramática Comunicativa del Español*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ de CASTRO, F., 1990, *Las perífrasis verbales en español. Comportamiento sintáctico e historia de su caracterización*, Universidad de Oviedo, Publicaciones del Departamento de Filología Española, Oviedo.
- FONTANELLA de WEIMBERG, M. B., 1970, *Los auxiliares españoles*, Anales del Instituto de Lingüística, X.
- GÓMEZ TORREGO, L., 1988, *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*, Madrid, Arco/ Libros.
- GARCÍA GONZÁLES, J., 1992, *Perífrasis verbales*, Madrid, SGEL.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C., 1984, *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- MANACORDA de ROSETTI, M. V., 1969, *La frase verbal pasiva en el sistema español. Estudios de gramática estructural*, 71-90, Paidós, Buenos Aires.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Comisión de Gramática), 2006, *Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- VEYRAT RIGAT, M., 1990, *La Auxiliación y las perífrasis verbales de infinitivo con preposición*, Tesis doctoral, Universitat de Valencia, Valencia.

## A formação do diretor escolar e a qualidade na educação pública

Luiz Carlos Carvalho de Oliveira

### Resumo

A temática deste artigo trata da formação de gestores escolares, dos cursos de formação e capacitação de diretores escolares e sua relação com a qualidade na educação. Seu objetivo é refletir a formação do diretor escolar e a perspectiva de sua formação e capacitação diante dos novos desafios e mudanças na gestão da escola pública. Nesse sentido, uma pergunta básica norteará este artigo: no contexto da educação básica brasileira, uma boa formação do diretor escolar faz diferença no desempenho das escolas? A questão da formação do diretor escolar é de grande valia, deslocando o interesse focalizado somente na formação de professores. Metodologicamente, para fundamentar esse artigo, iniciou-se com um levantamento sobre as investigações já feitas sobre os programas de formação para diretor escolar e da literatura científica nacional que trata da formação de diretores escolares. Este artigo reflete que saberes são necessários para a formação dos diretores escolares? Como se dá essa formação do diretor escolar? Há um consenso em alguns pontos que deverão ser desenvolvidos na formação dos diretores: a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do diretor escolar. Nesse sentido, deve haver todo um esforço de aproximar formação e trabalho, formação da competência profissional relacionada às práticas do exercício da direção escolar. Portanto, o desenvolvimento da qualidade na educação exige que os diretores escolares assumam uma postura de reflexão, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a formação e a capacitação permanentes.

### Palavras-chave

Gestão. Formação de Diretores Escolares. Qualidade na Educação.

### 1. Introdução

Em Educação, ao refletir sobre gestão escolar e a qualidade na educação, é mais comum que o professor e sua formação ocupem a prioridade nos estudos do processo educativo. Mas ocorreram muitas transformações no contexto escolar que torna interessante uma análise dirigida ao papel do diretor escolar e sua formação nessa sociedade do conhecimento, exigindo assim, novos saberes e uma nova formação para a gestão da educação.

Nos últimos anos, as pesquisas fazem progressos importantes na análise do que torna uma escola eficaz em seus resultados e as implicações da gestão da escola nesse processo. Há o reconhecimento por parte dos vários integrantes da escola, que a liderança e a dedicação do diretor é característica associada à eficácia escolar.

No Brasil, a racionalidade advinda do mercado, junto com o processo de avaliação institucional e reformas educacionais, precipitou a preocupação com a formação para a gestão escolar. Um dos objetivos das políticas educacionais do governo era buscar formar os diretores escolares nos princípios de uma moderna administração pública baseada no modelo da gestão de empresas privadas. A preocupação passa a ser com o todo do processo a ser gerenciado, com um diretor que saiba produzir resultado.

Esse modelo de gestão escolar dissemina-se entre as escolas públicas brasileiras, implantando modelos de organização e gestão empresariais, manifestando a tendência que existe, sob o capitalismo pós-industrial, de aplicar princípios e métodos empresariais nas instituições educacionais.

Nesse modelo, a gestão escolar utiliza os princípios da administração, transplantados para as empresas de forma universal e na escola, esses princípios são empregados com o intuito de a escola pública alcançar maior eficiência, produtividade e resultados, idêntico às atividades empresariais (ANDREOTTI, LOMBARDI E MINTO, 2012, p.22)

Essa concepção de administração escolar está relacionada à lógica da competição, buscando melhores resultados da instituição escolar pública. Com efeito, a temática da qualidade só pode ser compreendida num contexto de interações entre a educação e as transformações econômicas e sociais que se intensificaram nas últimas décadas.

Tal processo produz um aumento da exigência por competência na gestão da escola pública, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade. De forma geral, a formação dos diretores escolares não se assenta sobre sua prática, ela tende a ser teórica, que consiste numa característica dos cursos de formação e capacitação de diretores.

A formação do diretor escolar é, então, um fator essencial para que uma educação de qualidade venha a ocorrer. Nesse sentido, uma pergunta básica norteará este artigo: no contexto da educação

básica brasileira, uma boa formação do diretor escolar faz diferença no desempenho das escolas? Que relação há entre formação e qualidade na educação?

Como toda organização, também na escola, dá-se uma busca pela qualidade dos serviços, constituindo um desafio para o diretor, voltando-se para a excelência do seu desempenho, necessário à qualidade na educação. Na escola pública, o gestor principal é o diretor (VASCONCELOS, 2010, p. 108).

Conforme Marchesi e Martin (2003, p.18-31), a qualidade na educação é uma temática recente do campo da Educação que tomou contornos, após o fim da Segunda Guerra Mundial, “com o crescimento dos recursos públicos destinados à educação visando por meio da educação, atingir uma maior igualdade de oportunidades que reduzisse as desigualdades geradas pelas diferenças sócio-econômicas”.

A escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (SOARES, 2009, p.18).

Mesmo assim, não podemos promover a interpretação de que a responsabilidade pela qualidade na educação e o sucesso escolar esteja somente na gestão escolar, de que o sucesso da escola esteja localizado sobre o diretor exclusivamente e que, portanto, a ele individualmente compete responsabilidade pela gestão de qualidade (LUCK, 2011, p.173).

Ainda dialogando com a mesma autora

Emerge como necessária, para nortear a gestão escolar, com a crescente complexidade de seu trabalho, a definição de parâmetros de desempenho para a atuação do diretor escolar, sem os quais não é considerado possível garantir a qualidade da seleção e capacitação de diretores e o monitoramento e avaliação de seu trabalho (LUCK, 2011, p. 174).

Com as políticas educacionais que conduziram a gestão da escola pública brasileira a partir do início da década de 1990, surgem novos interesses no âmbito da educação e na forma de administrá-la. Um elemento fundamental desse interesse em torno do papel do diretor escolar, é que devemos assegurar aos diretores recursos e conhecimentos necessários para melhorar o desempenho dos alunos das escolas públicas.

Para isso, é preciso estabelecer metas de aprendizagem, além de ter programas de formação inicial e continuada dos diretores. A questão da formação do diretor escolar é de grande valia, deslocando o interesse focalizado somente na formação de professores. Um diretor não nasce pronto, tem como base uma formação inicial pedagógica e a experiência no cargo com um mínimo de fundamentação em gestão administrativa. O diretor escolar representa um cargo de muita visibilidade e responsabilidade na composição de uma educação pública de qualidade.

Este artigo tem como objetivo refletir a formação do diretor escolar e a perspectiva de sua formação e capacitação diante dos novos desafios e mudanças na gestão da escola pública. A formação do diretor escolar em sua tradição tem dado ênfase em conhecimentos administrativos, embora hoje já exista uma perspectiva de ênfase em conhecimentos pedagógicos e científicos, que apontam para um perfil que supere a oposição entre os conhecimentos administrativos e pedagógicos.

Segundo Santos (2008, p. 15): “deve o gestor dar prioridade às questões pedagógicas, repensando e estabelecendo as tarefas administrativas que podem ser delegadas a outros funcionários”. Nesse sentido, este artigo reflete que saberes são necessários para a formação dos diretores escolares? Como se dá essa formação do diretor escolar? É preciso preparar-se para uma formação competente que um novo contexto de mudanças na educação e no país exige.

Em um dos seus estudos recentes, Luck relaciona um conjunto de conteúdos de capacitação para diretores escolares, já trabalhados em alguns programas nacionais de capacitação de diretores, como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e no Gestão para o Sucesso Escolar, promovido pela Fundação Lemann, dentre eles

Introdução à administração pública; política educacional; educação democrática e política de acesso e permanência com qualidade; novas perspectivas para a gestão da escola pública; a gestão de resultados educacionais do ensino e aprendizagem; gestão democrática e participativa; gestão pedagógica: proposta pedagógica, planejamento e avaliação; gestão do currículo e cultura; gestão de recursos humanos; gestão de recursos financeiros; o diretor como gestor de uma escola aprendente e gestor de políticas públicas; o cotidiano escolar; a escola e a educação comunitária e relações de trabalho e profissão docente (LUCK, 2011, p. 211)

De acordo com Marins (2009, p.224), o papel do diretor é fundamental para garantir uma unicidade entre a escola e seus objetivos, “principalmente quando se tem de liderar um grupo composto de especialistas com diferentes funções”, sendo um líder que promove a ligação entre as instâncias superiores e o funcionamento do cotidiano escolar. Vê-se que o diretor desempenha um papel essencial na instituição escolar, onde mobiliza o trabalho conjunto de um grupo de pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.

Esse papel do diretor que unifica a divisão rígida no interior da escola só pode ser atingido com uma formação sólida que lhe garanta as condições para refletir e pesquisar os temas e os problemas da educação. O conjunto de conteúdos de sua formação deve objetivar essa articulação das atividades pedagógicas, como coordenador das atividades docentes, superando a atuação voltada para uma perspectiva burocrática.

Imbernón (2010, p. 63), aduz na formação profissional do professor e esse raciocínio cabe na análise do papel do diretor escolar, que “na formação é necessário abandonar o individualismo a fim de chegar ao trabalho coletivo” e ainda alerta que hoje o ensino se converteu num trabalho coletivo, numa formação rumo à autonomia. Este teórico critica a formação dirigida a uma pessoa individualmente, sem levar em consideração o grupo, a comunidade e o contexto em que se insere.

Nesse cenário de busca por uma formação competente do diretor escolar, a legislação educacional, substitui o termo administração por gestão. O objetivo desse planejamento foi produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão escolar. Nesse sentido, gestão significaria gestão técnica da educação, com uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, transformando o gestor em um mero executor de determinações superiores, não participando da concepção de seu trabalho (ANDREOTTI, LOMBARDI E MINTO, 2012, p.182-3)

Contudo, é preciso deixar evidente que a escola é uma instituição cuja estrutura e organização, são estabelecidas legalmente pelos poderes públicos. Também a formação de diretores das escolas públicas está estabelecida em lei. A atual LDB, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, trata especificamente do assunto em seu artigo 64:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Posteriormente, pela Resolução CNE/CP no.1/2006, foi regulamentada a referida formação. Diz o artigo 14:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP no. 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º. Da Lei no. 9.394/96.

Inciso 1º. – Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Inciso 2º. – Os cursos de pós-graduação indicados no inciso 1º. deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 67 da Lei 9.394/96.

Este artigo é relevante porque procura avançar no conjunto de estudos sobre como se dá a formação e a capacitação do diretor escolar das escolas públicas e assim contribui para a efetivação da qualidade na educação e sobre como a gestão das escolas afeta os resultados acadêmicos dos alunos.

Com isso, dá-se a necessidade de entender melhor a formação e a capacitação do diretor enquanto gestor da escola pública, com o interesse específico de contribuir no debate público de construção de uma escola pública de qualidade.

Muitos estudos também confirmam a ampliação dos espaços pedagógicos propiciados pelo avanço científico e tecnológico, permitindo ao diretor escolar e outros participantes do processo educacional e escolar, o acesso à capacitação pelos mais diversos meios (KUENZER, 2013, p. 64).

## 2. Concepções teóricas sobre a formação do diretor escolar, saberes e capacitação.

Junto ao novo contexto de exigências na gestão escolar, um novo perfil de gestão implica a exigência de um novo perfil de diretor escolar, que deve ser: criativo, participativo, com iniciativa, capaz de fazer cooperar e motivar, enfim, que crie condições para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na escola pública, para desenvolver bem o processo educativo e seja bem sucedido.

Nessa nova perspectiva da gestão, um dos maiores desafios, diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que exigem uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto institucional constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 2001, p. 46).

Nesse sentido, ao diretor escolar cabe coordenar esse exército de especialistas, que colaboram dentro da escola e conforme Santos (2008, p.51):

Não se pode mais pensar a escola com funções divididas, mas como uma organização, em uma visão sistêmica. O curso de Pedagogia precisa garantir uma base de conhecimentos teóricos e práticos para que o futuro gestor se torne o articulador e o coordenador das atividades-fim da escola, integrando a teoria e a prática, conhecendo a realidade e buscando alternativas para enfrentá-la.

É necessário, ainda, acrescentar à soma de todos os desafios e novos contextos educativos, que nem sempre o diretor escola da escola pública, possui formação para trabalhar numa escola e enfrentar problemas de autonomia, sem funcionários suficientes e sem preparo na formação pedagógica para o exercício do cargo. Um bom exemplo aqui é com a gestão da comunidade, no que diz respeito à capacidade de atrair e manter o interesse dos pais em relação à escola.

Para Abrucio (2010, p. 262), esta gestão da comunidade “é uma habilidade que, apesar de alguns diretores fazerem bem, não é desenvolvida pelos cursos de Pedagogia e nem pelas capacitações posteriores”, representando uma lacuna na formação de líderes educacionais mais completos.

Como se dá esse ensino que prepara o futuro diretor de escola? Segundo Santos (2008, p. 54), “legislação, estrutura de ensino, técnicas e metodologias de ensino, psicologias da educação ou da aprendizagem, teorias administrativas ou de gestão de autores conceituados, quase todos estrangeiros e distantes de nossa realidade”.

Essa realidade dos teóricos estrangeiros que forma nossos diretores é diferente da realidade brasileira. O diretor escolar, lida com problemas específicos de nosso contexto de escola pública como: a periferia, a distância da escola, a violência, as condições do prédio escolar e uma carência de acesso aos direitos políticos e sociais básicos.

Diante dessa realidade, vê-se que as instituições formadoras ainda não estão preparadas. Como resolver essa questão da formação defasada dos diretores escolares? É preciso rever a formação do diretor escolar. Para Marins (2009, p. 222), “a formação do diretor ocorria em faculdades ou universidades, no curso de pedagogia, como habilitação técnica”, mas mesmo com uma sucessão de legislações entre a LDB de 1961 à LDB de 1971, observou-se que a formação não preparava esse diretor para sua responsabilidade.

Ainda refletindo com a teorização de Marins (2009, p. 223), afirma que “a formação desse profissional era predominantemente baseada na transmissão, de forma fragmentada, positivista e sistêmica, de conteúdos da administração de empresas e da administração científica, taylorista”.

Confirmando essa noção sobre a formação de diretores, Santos (2008, p.35), afirma que a função de diretor escolar, “na maioria das escolas públicas, ainda se baseia no modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações”. Este autor enfatiza que há uma necessidade de conhecimento das modernas teorias de gestão, com ênfase na liderança, na tomada de decisões, nas estratégias, na flexibilidade e na autonomia da escola.

Para Conti (2012, p.92), esta concepção dita “tradicional”, “segundo a qual o diretor, que ocupa o topo, é o principal responsável por adquirir e gerir os recursos necessários para o funcionamento da escola”, dirigir e estabelecer a ação dos demais membros da escola. A gestão é baseada na fragmentação de tarefas, numa concepção paternalista da escola.

Ainda, refletindo com Conti (2012, p.97), o contrário desse modelo seria a concepção dita “democrática”, onde “o papel do diretor assume a perspectiva de propiciar a participação da comunidade e implementar o que foi determinado por ela no conselho da escola e no Projeto Político Pedagógico”. Assim, a concepção democrática seria uma extensão dos dispositivos de democracia efetivados desde o processo de redemocratização nacional e do avanço dos direitos sociais efetivados recentemente no país.

A partir da LDB de 1996, o perfil da formação do diretor escolar exigiu ênfase na participação, onde o diretor não pode ser visto só como um executor e sim como um tomador de decisão na escola. Dessa forma, de acordo com Marins (2009, p.226), “a formação deve envolver conhecimentos de diversas áreas das ciências sociais e da administração – desde a psicologia social, passando pela sociologia, dinâmica de grupo e ciências políticas, até a educação em geral”.

Dessa forma, devemos estruturar cursos de formação de diretores de modo a fortalecer nesses profissionais da educação o compromisso com a participação na escola, o domínio de saberes e atitudes

favoráveis à prática de uma gestão escolar de qualidade. E ainda, é necessário abordar questões relacionadas à gestão de pessoas, gestão de recursos públicos, de patrimônio, tecnologias, currículo, projeto político pedagógico, gestão colegiada dentre outros.

Antes de ser um gestor, o novo perfil de formação do diretor escolar exige o aprendizado do papel de líder, que envolva a todos num clima organizacional favorável, capaz de ações e resultados favoráveis para a escola pública. Para Luck (2000, p.25), “isso deve ocorrer de forma continuada e permanente”, onde o diretor adquira uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que desenvolva saberes para solucionar conflitos.

O novo perfil do diretor escolar emerge dentro de um conjunto de habilidades profissionais que mudam o eixo de formação de trabalhadores, dentre elas, podemos destacar: a capacidade de comunicar-se adequadamente; domínio de uma língua estrangeira; autonomia intelectual; formação continuada; autonomia moral, etc (KUENZER, 1998, p. 50-51).

Esse novo momento, na esteira da LDB de 1996, exigiu do diretor escolar uma formação, que articule uma formação multidisciplinar. Segundo Marins (2009, p.231),

Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre o pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, de colaboração, de integração, de respeito mútuo; atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, de teorizar e construir conhecimentos, de desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, de mobilizar grupos, enfim, de desenvolver-se como pessoa e profissional.

De acordo com dados da pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (2009, p. 216/7),

A grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública. Já na graduação no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se inverte: a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas.

E ainda,

É alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação: 72%, sendo a grande maioria composta por cursos de especialização. Apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado. Mais de um quarto (27%) dos que fizeram uma pós-graduação optaram pela área de gestão escolar.

Metodologicamente, para fundamentar esse artigo, iniciou-se com um levantamento sobre as investigações já feitas sobre os programas de formação para diretor escolar e da literatura científica nacional que trata da formação de diretores escolares. Com isso, obteve-se um conjunto de necessidades, perspectivas e possibilidades na formação de diretores. Viu-se que, no objetivo de perseguir a qualidade na educação, somente a seleção não resolve o problema da direção escolar. Portanto, a capacitação de diretores escolares contribui efetivamente na resolução dos problemas de gestão.

Para a revisão de literatura utilizou-se autores que estudam a gestão, a direção escolar e a formação continuada, dentre os quais vale citar Maria Lúcia Vasconcelos, Clovis Roberto dos Santos, Hiloko Ogihara Marins, Celso Luiz Conti, Acácia Kuenzer e Heloisa Luck, dentre outros.

Luck (2010, p.181), reflete a capacitação de diretores escolares,

Sabe-se que os diretores escolares interpretam os desafios de seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios, com base em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades. Em consequência, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares, a atenção com a qualidade e consistência de cursos de capacitação, daí porque ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido.

Desde então, reconheceu-se que o exercício das funções de diretor de escola pública demanda saberes específicos, uma preparação inicial consistente e formação continuada, como forma de aperfeiçoar a atuação dos diretores escolares. Na defesa deste propósito, Ramos (2001, p.20), diz que “a construção de aprendizagens deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta”.

Logo, a ação de um diretor escolar será consistente conforme o forem seus conhecimentos e sua formação, formando no diretor um conjunto de atributos de liderança nas escolas públicas. Segundo Abrucio (2010, p.271), a formação e a capacitação devem estar voltadas para um determinado tipo de liderança, com uma visão de empreendedorismo e avaliação de todas as ações da escola tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico.

Como regra, no Brasil, essa formação de diretores é realizada em seminários, oficinas e reuniões de trabalho, orientadas para a melhoria no desempenho, mas com cargas horárias baixas e conteudistas (MORAES E LIMA, 2000, p.464-477). Da mesma forma, Candau (1997, p. 64) também tratando essa questão, vê que a formação não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão sobre sua prática profissional.

Na literatura em torno dessa questão, viu-se que os diretores recebem uma formação muito teórica e distanciada de sua prática, em vista de não contribuírem adequadamente ao aperfeiçoamento do trabalho do diretor. De modo geral, consultando Moraes e Lima (2000, p.464-477), os cursos de formação/capacitação devem ter foco em:

desenvolvimento de competências profissionais; novas metodologias participativas e exploratórias; avaliação contínua mediante métodos qualitativos e formativos; perspectiva interdisciplinar e interativa de análise e solução de problemas; e a vinculação da teoria com a prática e a realização de trabalho de campo.

Atualmente, muitos estados brasileiros, exigem a obrigatoriedade de realizar curso de capacitação antes de assumir funções de direção escolar. Essa exigência busca mostrar ao futuro diretor escolar, uma compreensão muito clara de suas funções, dos resultados esperados e de seu papel na determinação da qualidade na escola pública.

Teixeira (2011, p.3-4) descreve objetivamente a trajetória das políticas educacionais do MEC voltadas para a formação de diretores escolares nos últimos governos

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), são implementadas políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação e, especialmente, para os diretores escolares. A Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar – RENAGESTE e o Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares – PROGESTAO, são as principais ações apoiadas pelo Ministério da Educação (MEC) na ocasião, sendo ambas destinadas a formação e a premiação de experiências exitosas em gestão escolar na educação básica pública.

E continua afirmando que

O governo seguinte, de Luis Inácio Lula da Silva, inaugura algumas modificações na formação continuada de dirigentes escolares. Entre elas, o programa de formação para diretores de escola das redes públicas de ensino, o Programa Nacional “Escola de Gestores da Educação Básica”, conduzido pelo MEC, iniciado em 2005, na gestão do ministro Tarso Genro e reorganizado em 2006, já na gestão do ministro Fernando Haddad (TEIXEIRA, 2011, p.3-4)

Assim, no caminho de uma educação pública de qualidade, o MEC tem formulado políticas nacionais de formação continuada voltada para o diretor escolar. Tendo os diretores de escolas públicas como foco e uma formação específica que contempla o administrativo e o pedagógico. No fundo, o processo consiste numa estratégia de intervenção na escola pública, especificamente, na formação ou capacitação para a gestão da escola pública, que passou a ser vista como necessária.

Essa iniciativa fomentada e avaliada pelo Ministério da Educação, visam obter novas práticas educacionais para a gestão escolar, favorecem as desejadas melhorias na qualidade da educação pública brasileira, alvo dos planos e metas deste governo atual. O objetivo principal dessa iniciativa é a qualificação do diretor escolar.

### 3. Conclusão

De forma geral, do que foi levantado até o momento nessa restrita revisão de literatura sobre o processo de formação de diretores escolares, há um consenso em alguns pontos que deverão ser desenvolvidos na formação dos diretores: a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do diretor escolar.

Considerando a centralidade da atividade do diretor escolar, faz-se necessário reformular o currículo do curso de Pedagogia, incluindo a prática e os conhecimentos que contemplem as rotinas dos

diretores escolares. Somente com esse fim, a formação do diretor implicará o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o seu trabalho, uma prática diária que exige solução de problemas educacionais.

Os conteúdos a serem abordados na formação do diretor escolar são uma prioridade, mas precisam ser vinculados a uma relação direta com a essência da função, logo uma formação com enfoque gerencial e administrativo, seguidas por uma formação pedagógica focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito à educação e à educação democrática.

A partir deste artigo, aponta-se a necessidade de se atentar, nos processos de formação de diretores, para as ênfases nas dimensões pedagógicas e administrativas neles desenvolvidas, sob a pena de constituir profissionalidades incompatíveis com as necessidades tanto de contextos quanto de sujeitos que interagem na escola neste estágio de uma sociedade do conhecimento e da tecnologia.

Nesse sentido, deve haver todo um esforço de aproximar formação e trabalho, formação da competência profissional relacionada às práticas do exercício da direção escolar. Essas competências devem ser continuamente renovadas em função das transformações na gestão educacional, para dar conta de enfrentar muitas responsabilidades numa única ocupação profissional. Enfim, para uma escola pública ser de qualidade, torna-se necessário que os seus diretores sejam competentes em seu trabalho.

Portanto, o desenvolvimento da qualidade na educação exige que os diretores escolares assumam uma postura de reflexão, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a formação e a capacitação permanentes. Sabemos como é difícil e complexo o desafio para os diretores escolares, mas há um consenso nas pesquisas nacionais de que, a formação e a capacitação da direção escolar podem potencializar a qualidade na educação.

## Bibliografía

- ABRUCIO, Luiz Fernando, 2010, "Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas", In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, no. 1, maio, São Paulo, Fundação Victor Civita.
- ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe, 2012, *História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor*, 2ª ed., Campinas (SP), Alínea.
- BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01.pdf>>. Acesso em 01.ago.2013.
- CANDAU, V.M., 1997, "Formação continuada de professores: tendências atuais" In: CANDAU, V.M. (Org.), *Magistério: construção cotidiana*, Petrópolis, Vozes.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo, 2001, *Um salto para o futuro: uma solução na capacitação do professor? Dissertação* (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, UFRN.
- CONTI, Celso Luiz Aparecido, 2012, *Organização Escolar: da administração tradicional à gestão democrática*, São Carlos, EdUFSCar.
- IMBERNÓN, Francisco, 2010, *Formação Continuada de Professores*, Porto Alegre, Artmed.
- KUENZER, Acácia Zeneida, 2013, "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.), *Gestão Democrática da Educação*, São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_, 1998, "A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação", *Educação & Sociedade*, Vol.19, n. 63, Campinas.
- LUCK, Heloísa, 2011, "Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares" In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, no. 2, novembro, São Paulo, Fundação Victor Civita.
- \_\_\_\_\_, 2010, *Cultura e clima organizacional da escola*, Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_, (Org.), 2000, "Gestão Escolar e formação de gestores". *Em Aberto*, v.17, n.72, fev-jun., Brasília. Versão eletrônica disponível em: [http://www4.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto72.pdf](http://www4.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf)  
Acesso em : 03 agosto de 2013.
- MARCHESI A. e Martín, E., 2003, *Qualidade do ensino em tempos de mudança*, Porto Alegre, Artmed.
- MARINS, Hiloko Ogihara, 2009, "Gestão Escolar: a complexa relação entre formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola", In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.), *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*, São Paulo, SENAC.
- MONTENEGRO, Instituto Paulo, 2010, "Gestão Escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras", In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, no. 1, maio, São Paulo, Fundação Victor Civita.
- MORAES, Ana Shirley & LIMA, João Marcelo Pereira, 2000, "Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação de competências e habilidades do administrador", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.81, n.199, pp.464-477.
- RAMOS, Marise N., 2001, "Qualificação, competências e certificação: visão educacional", *Formação*, n.2, p.19-28.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos, 2008, *A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade*, São Paulo, Cengage Learning.
- SOARES, José Francisco, 2009, *Qualidade da Educação: monitoramento das escolas*, Belo Horizonte, UFMG.
- TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira, 2011, *Formação Para Diretor Escolar Da Educação Básica: o Programa Nacional Escola de Gestores No Estado do Paraná*. Dissertação do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho, 2010, "Gestão e Qualidade do Ensino", In: COLOMBO, Sonia Simões e CARDIM, Paulo A. Gomes, *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre, Artmed.

## A voz do oprimido através do personagem Caliban na obra *Todo Caliban* de Roberto Fernández Retamar

Josinaldo Oliveira dos Santos<sup>1</sup>  
Alcione Correa Alves<sup>2</sup>

### Resumo

Esta apresentação mostra uma aproximação crítica sobre o personagem Caliban, na obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. O trabalho tem como objetivo central a temática sobre a voz do oprimido através da identidade latino-americana. Foi fundamentado através dos seguintes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991). Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para buscar as respostas. Os resultados dessa análise permitem concluir que: 1) Caliban é um símbolo literário que se comporta, no processo de resistência contra o opressor, valores sociopolíticos; 2) Caliban é utilizado para criticar o trato dispensado às minorias étnicas por parte de quem está no poder; 3) a literatura é o meio empregado nessa obra, *Todo Caliban*, para problematizar alguns aspectos sociais que foram motivo de preocupação por séculos; 4) A obra mostra valorizações sociais, políticas e culturais desenhadas entre as linhas defendidas por Retamar.

### Palavras-chave

Oprimido. Caliban. Identidade.

### Resumen

Esta presentación muestra una aproximación crítica sobre el personaje Caliban, en la obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. El trabajo tiene como objetivo principal la temática sobre la voz del oprimido a través de la identidad latinoamericana. Fue basado en los siguientes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991). Fue utilizada una investigación bibliográfica para encontrarlas respuestas. Los resultados de este análisis permiten concluir que: 1) Caliban es un símbolo literario que se comporta, en el proceso de resistencia contra el opresión, los valores sociopolíticos; 2) Caliban es utilizado para criticar el trato dado a las minorías étnicas por parte de quien está en el poder; 3) la literatura es el medio empleado en esta obra, *Todo Caliban*, para problematizar algunos aspectos sociales que fueron motivo de preocupación por siglos; 4) la escritura literaria muestra las valoraciones sociales, políticas y culturales dibujadas entre las líneas defendidas por Retamar.

### Palabras-clave

Oprimido. Caliban. Identidad.

---

<sup>1</sup> Aluno do mestrado em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Piauí. Professor da Universidade do Estado do Piauí-UESPI. email: [donjosinaldo@hotmail.com](mailto:donjosinaldo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientador, professor e doutor da Universidade Federal do Piauí-Brasil-UFPI. email: [alcione@ufpi.edu.br](mailto:alcione@ufpi.edu.br)

## 1. Introdução

Este artigo mostra uma aproximação crítica sobre o personagem Caliban, na obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. O trabalho tem como objetivo central a temática sobre a voz do oprimido através da identidade latino-americana. Foi fundamentado através dos seguintes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991).

Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para buscar as respostas. A problemática que será discutida é a seguinte: 1) O personagem Caliban utiliza de resistência contra o opressor e usa valores sócio-políticos? 2) Questiona a maneira como as minorias étnicas são tratadas por quem está no poder? 3) O autor de *Todo Caliban* questiona em sua obra alguns aspectos sociais? 4) Na obra *Todo Caliban*, de cunho de resistência étnica, aborda valores sociais, políticos e culturais?

A obra condensa com grande destreza, lucidez e capacidade de síntese toda uma discussão de pesquisa, reflexão e debate sobre a nossa cultura, nossas raízes e nosso horizonte político, esboçado a partir de uma visão anti-imperialista e anticapitalista.

Uma das principais virtudes dessa obra reside em seu questionamento sem nenhuma ambiguidade do eurocentrismo e a cultura especular que para poder sobressair deve refletir passivamente os brilhos, as luzes, as normas e critérios de consagração, as categorias do olhar europeu. Se existe um tipo de intelectual que recebe um golpe fulminante na escrita de *Todo Caliban* é o intelectual que fala pelo outro e o defende, que move os braços, a boca e o discurso com voz própria ou ao menos reproduzindo uma voz não alheia, sendo a voz do colonizado.

Retamar se coloca entre os intelectuais latino-americanos que realizaram um grande esforço cultural para demonstrar o desenvolvimento crescente desse processo com um fim de descolonização. Ele assume uma postura crítica sobre a visão homogeneizadora da cultura que historicamente utilizaram os países desenvolvidos, porque seria cair em posições favorecedoras de velhas e novas tentativas colonizadoras.

## 2. O debate pós-colonial

O debate pós-colonial sobre a América Latina tem uma dupla genealogia e até hoje suscita desconfiança e resistência. A partir da década de 1960, pelo menos, a preocupação pela liberação econômica e social dentro do nosso continente levou a examinar o passado colonial e suas consequências na vida moderna para entender melhor as possíveis soluções ao racismo, a exploração econômica e a dependência política dos países da região. Enquanto, com a crise dos estudos disciplinares pela academia europeia, ou seja, com a constituição do pós-estruturalismo e do pensamento pós-moderno como novos paradigmas de pesquisa e reflexão.

Análise do mundo latino-americano adquiriu um maior dinamismo e logrou em quadros comparativos com outras regiões do mundo, especialmente na África e no sudeste asiático, que tinham sofrido suas próprias experiências coloniais e conquistou assim mesmo sua independência política, embora geralmente em meados do século XX, a diferença da América Latina, que conseguiu sua independência no início do século XIX.

A crise das disciplinas acadêmicas e o questionamento da autoridade epistemológica começou a dar nas instituições europeias, sobretudo as francesas, a partir da rediscussão do sujeito humano ocidental já não como objeto de atenção e medida universal do mundo, senão como parte de um cenário maior em que outros processos tomam lugar protagônico. Os importantes trabalhos de Michel Foucault e Jacques Lacan foram mostra de uma ruptura disciplinária que transcendia os métodos e concepções das disciplinas influenciadas pelo estruturalismo e sua visão compartilhada de seus objetos de estudo.

Assim, Foucault, por exemplo, mostrou que cada disciplina criava seu próprio estudo e que, portanto, os discursos científicos ou supostamente objetivos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, eram rebatidos e transformáveis. Paralelamente, a aparição dos estudos culturais feita pela academia inglesa na mesma década de 1960 abriu o caminho para o debate dos cânones culturais para prestar maior atenção à produção popular e os meios de comunicação social.

## 3. A opressão como forma de estagnação intelectual

Logo no início do livro *Todo Caliban*, Retamar colocou uma entrevista que deu a um jornalista europeu, de esquerda, que faz a seguinte indagação:

UN PERIODISTA EUROPEO, de izquierda por más señas, me ha preguntado hace unos días: “¿Existe una cultura latinoamericana?”. Conversábamos, como es natural, sobre la reciente polémica en torno a

Cuba, que acabó por enfrentar, por una parte, a algunos intelectuales burgueses europeos (o aspirantes a serlo), con visible nostalgia colonialista; y por otra, a la plana mayor de los escritores y artistas latinoamericanos que rechazan las formas abiertas y veladas de colonización cultural y político. La pregunta me pareció revelar unade las raíces de la polémica, y podría enunciarse también de esta otra manera: “¿Existen ustedes?” (RETAMAR, 2004, p. 19)

Compreendendo o fenômeno pertinente ao lugar de Caliban dentro do mundo acadêmico poderíamos nos perguntar de quem maneira a produção literária latino-americana retoma esta representação de si mesma para, ao praticar esses espaços, situar-se dentro de um mundo marcado pelas correntes migratórias.

A partir dos anos 80 a cultura latino-americana volta à figura de Caliban como estratégia para entrar no mercado da arte e de passagem revitalizar, armados da pertinente carga de experiências periféricas, o imaginário de uma cultura ocidental agônica. Em uma interpretação de Caliban, nada alheia à postura pós-colonial, para a qual este personagem é sinal de resistência. Seguindo esta lógica, sua inserção como objeto de mudança na dinâmica do mercado denota fraqueza e traição. Curiosamente, dita fraqueza ocorre no momento em que Caliban toma para si aqueles traços da barbárie que significaram fundamento ou de sua exclusão ou de sua entrada a uma outra modernidade.

Porque o olhar da tentativa se separa das convicções logocêntricas e eurocentristas. Porém, sobretudo, porque o escritor cubano se distancia da crença em um cânon quase sagrado como fundamento da cultura ocidental. O ponto é a estratégia de inserção de Caliban dentro da cultura ocidental e a maneira em que se junta às polémicas acerca da identidade, a modernidade e o mercado.

O pós-colonial como um fenômeno discursivo estratégico, como resultado de um pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Assim, trata-se de uma reescrita do discurso do centro e além disso de uma reescrita do discurso da periferia, de um contra-discurso como discurso subversivo, de reflexão e de tipo crítico, criativo, híbrido, heterogêneo.

A periferia, por seu caráter subalterno, nunca pode fazer a história e por isso somente ficaram duas opções: por um lado o isolamento e a resistência, e por outro a aceitação reprodutora. A questão da identidade é um aspecto muito importante na cultura latino-americana, e o problema de identidade é ao fim uma reclamação de ser reconhecido, de obter uma voz e um espaço.

O pós-colonialismo é uma reação de resistência diante da colonização, ao etnocentrismo, ao eurocentrismo, à hegemonia cultural, e trata de construir e estabelecer uma identidade latino-americana. No entanto, este não é um problema próprio da região, senão um problema eterno até hoje. De todas formas se replanejou no nosso continente e outras partes do mundo no final do século XX, como reação aos fenômenos de globalização.

A literatura é uma ferramenta para interpretar, porém também reescrever a história, ou seja, que a literatura interage com a realidade. Seja real ou fictícia toma parte da história e reflete discursos literários, políticos, econômicos e culturais, mas também utiliza e os modifica. Dentro de cada discurso um autor tem o poder de definir a realidade e escrever a história, no entanto a literatura, por ser ficção, pode tomar papel como contrapartida do poder. Tradicionalmente, foi o mundo ocidental o que possuiu o poder de escrever a história e definir o desenvolvimento da mesma e por isso a história sobre o terceiro mundo, em grande parte, está escrita por um operador externo.

Quijano (2014, p. 759) declara que

Como los vencedores fueron adquiriendo durante la Colonia la identidad de “europeos” y “blancos”, las otras identidades fueron asociadas también ante todo al color de la piel, “negros”, “indios” y “mestizos”. Pero en esas nuevas identidades quedó fijada, igualmente, la idea de desigualdad, concretamente inferioridad, cultural, si se quiere “étnica”.

Conforme o que foi citado por Quijano, a violência epistêmica, orquestrada, estendida e heterogênea estratégia de construir o sujeito colonial como outro, é parte dessa maneira de controlar ao subordinado sem violência física, senão através das mentes dos colonizados.

As consequências diretas da colonização são conhecidas, tanto as culturais, como as econômicas e as sociais, mas as consequências ao longo prazo e as derivadas da descolonização ficaram mais na sombra. Como pós-colonialismo, as consequências pessoais dos colonizados receberam mais atenção e essas teorias investigam como a história criou identidades pós-coloniais, as quais estão em contraste com as identidades do poder. Podemos ver uma segunda colonização que toma lugar na mente e consiste em controlar a consciência dos colonizados e alterar sua cultura para sempre. Estas relações de poder influem em toda a sociedade e constroem superiores e subalternos em todos níveis. Trata da identidade masculina por cima da feminina, os adultos por cima das crianças, e o moderno ou progressivo por cima do tradicional ou selvagem por exemplo.

#### 4. Processo de resistência contra o opressor

Podemos discutir as dificuldades de representação de identidade e que efeitos a representação pode ter, fazendo diferença entre a representação como falar a favor de, como na política, e representação como representação, na filosofia ou na arte e se embasa nessa perspectiva em sua análise das possibilidades dos subalternos de ser escutados, discutindo o aspecto de gênero na colonização.

Há uma ideia sustentada pelos colonizadores que para ser escutado o subalterno tem que ser acessível ao primeiro mundo e se ajustar ao idioma do poder, ou seja, o idioma institucionalizado. No entanto, há um problema no paradoxo que quando chega lá, o sujeito já não é marginalizado, e tampouco subalterno, e por isso já não pode falar a favor do grupo, mas simplesmente como uma representação. Os intelectuais por isso não devem, nem podem, falar pelo subalterno porque isso reforça sua identidade como subalterna ou marginalizada.

Stuart Hall dispõe em suas obras ferramentas para identificar identidades e analisá-las, tanto no processo de controlar ou exercer poder, como para fazer resistência. Seu conceito de fixidez é útil para categorizar e generalizar os personagens selecionados, para depois analisar seu papel na resistência contra essas representações.

Darcy Ribeiro (1988, p.7), afirma que Retamar “encarna a consciência crítica latino-americana como cubano assumido, martiniano professo e fidelista fiel”.

Ele mostra uma importante contribuição ao desenvolvimento de uma cultura de resistência latino-americana, pela transcendência que dele se adquire uma visão crítica da história e a cultura no continente.

Caliban responde a uma necessidade de autodefinição associada aos grandes relatos embasados na ruptura frente ao que se considerava ingerência de alguém de fora. Nesse negociar os contornos de um eu diferenciado e diferenciável do poder - e do passado - colonizador e/ou imperialista, América Latina não somente assumiu a construção de um ser nacional, senão também a construção de um nós (essa América da que falava o pensador cubano José Martí), marcada pela tensão entre o desejo de independência e a vontade de modernização.

Nesse duplo impulso de unificação para o interior e diferenciação frente ao exterior, dito paradigma poderia aparecer como unívoco e estável passar por alto, e incluso desacreditar, as narrativas de deslocadas e hibridação que levava consigo. A busca de um espaço próprio foi dada uma postura que vê a diferença um sinal de degradação e de incapacidade para a (auto)definição, não é menos certo que a produção literária latino-americana enfrentou esta recusa tentando uma e outra vez, assumindo que o afora é parte constitutiva do adentro, reconstruir seu território.

Atualmente resulta inegável que o mesmo Caliban é, e não só no interior do drama de Shakespeare, uma figura deslocada. Sua origem é tão ocidental como o mesmo Próspero ao que se lhe opôs. É nessa assimilação consciente dos múltiplos deslocamentos do sujeito pós-colonial subalterno. Desde suas diferentes constituições narrativas se enfrentam a problemática da construção de um eu não tanto fixando os traços, mas partindo de uma prática do espaço. E sobre esse território do eu, território que é múltiplo, instável e intersticial, aparecerão as vozes desse subalterno que é, em concordância com seu lugar, dialógico, híbrido e nômade.

Caliban representa o símbolo do utilitarismo norte-americano. Segundo Rodó (1991, p. 70):

Imita-se aquele em cuja superioridade ou prestígio se acredita. É assim que a visão de uma América deslatinizada por vontade própria, sem a extorsão da conquista e logo regenerada a imagem e semelhança do arquétipo do norte, paira sobre os sonhos de muitos sinceros interessados em nosso porvir.

Suas múltiplas ambivalências poderiam ser relacionadas com uma reescrita do caráter ambíguo de Caliban, poderiam ser também, em sua insistência nos elementos discordantes, uma forma de resistência aos mecanismos de equalização do mercado. Ao construir um terceiro espaço retomam esse lugar, que é no fundo a história da América-Latina, que o ato de assimilação ou de exclusão deixaram pendente.

#### 5. A voz do oprimido através da literatura

A interpretação retamariana da obra *Tempestade*, de Shakespeare, conduz à formulação de um enorme programa político-cultural, Caliban seria a expressão simbólica do povo mestiço, branco, negro e índio da América Latina contrário ao imperialismo de todo tipo de sujeição colonial.

Para Retamar (1988, p. 29)

Nosso símbolo, então, não é Ariel, como pensou Rodó, mas Caliban. Isso se torna particularmente claro para nós mestiços que habitamos as mesmas ilhas onde habitou Caliban: Próspero invadiu as ilhas, matou os nossos antepassados, escravizou Caliban e lhe ensinou sua língua para poder se entender com ele.

De acordo com o autor não existiria sujeito popular diferente ao expressado narebelião violenta desse escravizado malformado (padrões europeus) e nem tampouco outra atitude possível para o intelectual latino-americano que a da solidariedade incondicional como mesmo. Não teria lugar para o humanismoabstrato de Ariel.

A preocupação discutida pelo autor cubano desde o primeiro momento é a de definir em que se fundamenta a identidade cultural da América Latina. Para ele, enquadra o debate no espaço mais amplo durante o ciclo da sustentação colonial de grande parte do mundo pelas potências industriais do Norte e, finalmente, pelos Estados Unidos.

Ele distingue a América Latina daqueles espaços geográfico-culturais que, como a Ásia, tendo uma identidade formada antes da chegada dos europeus, teriam embasado sua luta anticolonial na recuperação de suas culturas, como da África, que sofreu a violência escravista, se estaria, então, liberando mediante a negação total dos padrões europeus.

Conforme Retamar, América Latina tem a particularidade de ter nascido mestiça, como resultado de uma mistura étnica e cultural fomentada pelas condições da colonização e a dependência posteriores.

O que primeiro une à América mestiça é o idioma herdado dos colonizadores espanhóis e portugueses. Esta particularidade da parte do continente levou a José Martí a chamá-la de Nossa América: mestiça de nascimento, porém com a fala das duas potências coloniais.

## 6. Considerações finais

As questões foram mostradas para encerrar novamente a tarefa de fundamentar o sujeito simbólico da cultura latino-americana. Retamar nos propôs a secessão dos valores universais; a ditadura dos meios globalizados nos propõe esquecer nossa particularidade.

Somente o reconhecimento de nossa heterogeneidade e nossa subordinação nos permitirá formarmos uma imagem verídica de nós mesmos. Também a cultura globalizante hegemônica pode desse modo resultar liberada de seus próprios fantasmas.

A análise do que foi passado nesse artigo permite concluir que: 1) Caliban é um símbolo literário que se comporta, no processo de resistência contra o opressor, valores sociopolíticos; 2) Caliban é utilizado para criticar o trato dispensado às minorias étnicas por parte de quem está no poder; 3) a literatura é o meio empregado nessa obra, *Todo Caliban*, para problematizar alguns aspectos sociais que foram motivo de preocupação por séculos; 4) A obra mostra valorações sociais, políticas e culturais desenhadas entre as linhas defendidas por Retamar.

## 7. Bibliografía

QUIJANO, Aníbal, 2014, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, Clacso.

RETAMAR, Roberto Fernández, 1988, *Caliban e outros ensaios*, Trad. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader, São Paulo, Busca Vida.

\_\_\_\_\_, 2004, *TodoCaliba*, Buenos Aires, Clacson.

RIBEIRO, Darcy, 1988, "Prefácio", In:\_\_\_ *Caliban e outros ensaios*, Trad. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader, São Paulo, Busca Vida.

RODÓ, José Enrique, 1991, *Ariel*, Trad. Denise Bottman, Campinas, EdUnicamp.

## Variaciones lingüísticas del español: el caso del Lunfardo

Demócrito de Oliveira Lins<sup>1</sup>

Bianca Karolynne Gomes Bandeira<sup>2</sup>

Darcylane Matos Barbosa<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Piauí – [democritolins@hotmail.com](mailto:democritolins@hotmail.com) (UESPI)

### Resumen

En los últimos años el idioma español tuvo un sorprendente aumento en la cantidad de hablantes, no por casualidad es la segunda lengua más hablada en el ámbito profesional y la tercera en el ámbito mundial, tal crecimiento aumentó significativamente el interés de millones de personas por aprender ese idioma. Como se habla oficialmente en más de veinte países, se convirtió difícil la homogeneidad de esa lengua, visto que cada región lo pronuncia de manera distinta, aunque sea el mismo idioma. Tomamos como base de análisis de esas diferencias el español hablado en la región de Argentina que, sin duda, fue el país que más modificó el idioma español tradicional, convirtiéndolo casi en otra lengua. Ese trabajo tiene por objetivo enseñar la importancia de conocer el uso del lunfardo, como una variante de la lengua española. Partimos de algunos cuestionamientos, tales como: ¿qué conocimientos los alumnos y profesores de Lengua española poseen acerca del lunfardo? ¿Qué habilidades los mismos tienen de identificarlo en textos escritos en español? Esa investigación es de bibliográfica, cualitativa y exploratoria, y para la investigación de campo hicimos un cuestionario con docentes y discentes del curso de Letras/Español de la Universidad Estadual de Piauí – UESPI. Para cumplir nuestro objetivo tomamos por base teórica los estudios de Cañas (1976), Fernández (2005) e Boedo (2007). Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los alumnos ya oyeron hablar del lunfardo, pero pocos lo lograron identificar en textos escritos.

### Palabras-clave

Argentina, variaciones Lingüísticas, lunfardo.

### Resumo

Nos últimos anos o idioma espanhol teve um surpreendente aumento na quantidade de falantes, não por acaso é a segunda língua mais falada no âmbito profissional e a terceira no âmbito mundial, tal crescimento aumentou significativamente o interesse de milhões de pessoas em aprender esse idioma. Como se fala oficialmente em mais de vinte países, tornou-se difícil a homogeneidade dessa língua, visto que cada região o pronuncia de maneira distinta, embora seja o mesmo idioma. Tomamos como base de análise dessas diferenças o espanhol falado na região da Argentina que, sem dúvida, foi o país que mais modificou o idioma espanhol tradicional, tornando-o quase uma língua diferente. Esse trabalho tem por objetivo mostrar a importância de conhecer o uso do lunfardo, como uma variante da Língua espanhola. Partimos de alguns questionamentos, tais como: Que conhecimentos os estudantes e professores da Língua Espanhola possuem acerca do lunfardo? Que habilidade os mesmos têm em identificá-lo em textos escritos em espanhol? Essa pesquisa é de cunho bibliográfico, qualitativo e exploratório e para a pesquisa de campo fizemos um questionário com alunos e professores do curso de Letras/ Espanhol da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Para cumprir o nosso objetivo tomamos por base teórica os estudos de Fernández (2005) e Boedo (2007). Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos alunos e professores entrevistados já ouviu falar do lunfardo, porém, poucos conseguiram identificá-lo em textos escritos.

### Palavras-chave

Argentina, variações linguísticas, lunfardo.

---

<sup>1</sup> Orientador, profesor especialista de la Universidad Estadual de Piauí - UESPI

<sup>2</sup> Autora, estudiante del 5º bloque del curso de letras/español de la Universidad Estadual de Piauí – UESPI

<sup>3</sup> Co-autora, estudiante del 5º bloque del curso de letras/español de la Universidad Estadual de Universidad Estadual de Piauí - UESPI

## Introducción

Es extremadamente notable el crecimiento del idioma español como opción de segunda o tercera lengua para mucha gente, sea por creerlo más bonito, sea por necesidad profesional, o simplemente por creer que es más fácil que inglés o francés, por ejemplo. El hecho es que no se puede negar el tamaño del crecimiento de ese idioma en el ámbito mundial. La pregunta que permea la cabeza de mucha gente es: ¿cuál español aprender? Esa cuestión se debe al hecho de que existen variaciones significativas dentro de ese mismo idioma, y de que hay más de veinte países que tienen el español como lengua materna con sus particularidades y gran parte de los profesores hablará o enseñará el idioma a su manera, causando la duda arriba.

Entre tantas variaciones nos encontramos con una que puede ser considerada como la más singular, está ubicada en el continente sudamericano, más específicamente en Argentina, segundo mayor país en términos de extensión territorial. En este país el idioma castellano sufrió inúmeros cambios, convirtiéndose casi en otra lengua. El origen del acento argentino deriva de muchos de los inmigrantes italianos que contribuyeron de manera significativa en la construcción del español tal como lo vemos hoy en esa región. Existen influencias también del portugués que se deben, tal vez, a la proximidad que hay entre Brasil y Argentina.

El hecho es que tales variaciones tomaron proporciones tan significativas que fueron oficializadas como parte integrante de ese idioma en la región, haciendo con que cualquier persona, que conozca bien el español, identifique fácilmente un argentino a través de su acento y de sus variaciones que son las más singulares posibles.

### 1. Variaciones Lingüísticas

Para un mayor entendimiento acerca de las variaciones presentes en una determinada lengua necesitamos partir desde el punto inicial, pensando en la base de todo, es decir, ¿Qué es una lengua? ¿Qué es habla? ¿Qué es una variante y cómo ocurre? Sabemos que desde el inicio de las civilizaciones el hombre tuvo la necesidad de comunicarse, al principio a través de dibujos en piedras o en cualquier sitio que fuera posible y, como todo en la vida sigue una línea de desarrollo, con la lengua no sería distinto. Ella evolucionó hasta llegar a los recientes códigos de comunicación que varían de un sitio a otro, obedeciendo a un arsenal de reglas. Bajo un aspecto técnico, podemos denominar lengua como un sistema de comunicación que es creativo, fundamentalmente oral y que posee rasgos gráficos con símbolos ajustados dependiendo de cada región, ocurriendo dentro de una determinada cultura y completamente al alcance de cualquier ser humano.

Con base en la definición técnica mencionada anteriormente, tenemos una clara noción de que la lengua no es estable, al contrario, sufre inúmeras variaciones a lo largo de su trayecto, sea en el aspecto temporal (desarrollo con el pasar de los años), cultural o todavía regional. El hecho es que cada ser humano puede comprender una determinada lengua a su modo y reproducirla como mejor le conviene, pero para que haya mejor caracterización de lo que es una lengua se hace necesario aún otros elementos tales como: la lengua idealizada en forma escrita, un reconocimiento oficial, su realización a través de un diccionario, una ortografía y aún un reconocimiento y aceptación social. A partir del momento en que tenemos en mente la definición de lo que es una lengua, viene a nuestras cabezas el siguiente cuestionamiento: ¿qué sería habla?

Podemos afirmar que el habla es la real concretización de una lengua, es la forma como cada integrante de una sociedad realiza su lengua; podemos clasificar el habla como una parte de la lengua que a la vez es independiente de ella, cuando afirmamos eso hacemos referencia al hecho de que tenemos los debidos conocimientos acerca de una lengua, pero podemos utilizarlos de la manera que mejor nos conviene.

El concepto de habla nos lleva a pensar, por un lado, en la expresión particular e individual de la lengua [...] y, por otro, en una manifestación Lingüística característica de un grupo o de un lugar muy restringidos. En este caso, además de no contar con un número de usuarios amplios, tampoco se dan las condiciones de escritura, normalización, prestigio y homogeneidad que caracterizan a una lengua (FERNÁNDEZ, 2005.)

Para Fernández (2005) el habla puede ser vista de dos maneras, una donde es la pura expresión individual de cada persona y la otra que puede ser característica de un grupo. Este pensamiento del autor a principio nos puede llevar a una pequeña confusión pero que puede ser fácilmente aclarada cuando pensamos en la región rioplatense que abarca algunos países de América de Sur con su propia manera de hablar, pensamos en los individuos de cada uno de estos países singularmente y de pronto vemos

que, aun dentro de un grupo, cada uno hablará a su manera, es como pensar en un círculo y después en otro aún menor dentro del primero que retomamos el pensamiento del párrafo arriba lo cual dice que el habla depende de la lengua para existir pero a la vez es independiente de ella.

Concluidas las explicaciones sobre la lengua y el habla vamos ahora a entender de la mejor forma posible qué es una variación Lingüística. Se entiende por variación Lingüística los diferentes usos de una misma lengua sea en la modalidad escrita, sea en la modalidad oral. Sabemos que ninguna lengua es estática, es decir, está siempre pasible de modificaciones. Estas variaciones ocurren en todos sus niveles: léxico-semántico, fonético-fonológico y morfosintáctico. Este tipo de variación ocurre por muchos factores, entre ellos los más comunes son: regionales (relacionados con cada localización geográfica), históricos (cambios ocurridos con el pasar del tiempo), clase social (creencia de que ricos hablan “mejor” que pobres) y otros que contribuyen para el surgimiento de una “nueva manera de hablar”. A este respecto Boedo (2007) dice

Considero que romper los prejuicios existentes en torno a las falsas creencias sobre la uniformidad y homogeneidad del español, así como también la creencia que considera la variante madrileña como la variedad estándar o de prestigio, es una de las responsabilidades más importantes de nuestra labor como profesores de E/LE en Brasil. También es nuestra responsabilidad sensibilizar al alumno sobre la existencia de variedades dialectales, pero sin caer en imágenes estereotipadas ni en meras muestras de lengua o modelos fijos, sin una reflexión más profunda. (BOEDO, 2007, p. 22)

Como dice Boedo (2007), un profesor que se propone a enseñar el idioma español como segunda lengua debe tener plena consciencia de las diversas variaciones existentes dentro de este idioma, para poder desmentir la imagen que muchos alumnos iniciantes tienen de que el español de España es más correcto y bonito que el español de México, por ejemplo. Este tipo de pensamiento debe ser eliminado del medio educacional y al profesor cabe ese papel, durante sus clases debe enseñarlo qué es variación Lingüística y mostrar la importancia de respetar la manera de hablar de cada persona, sin criticar o hacer mención a cualquier tipo de variación, también es su papel estimular el interés de cada alumno para que solamente después de conocerlas pueda elegir la variante que utilizará.

Hablar de variaciones Lingüísticas engloba muchos otros asuntos, pues es un área muy extensa y llena de hilos para ser mínimamente estudiados. Dentro de esta diversidad de opciones, resolvemos fijarnos para explicar el lunfardo, variación Lingüística existente en Argentina. Vamos a ver qué es, donde se realiza, si todavía es existente y otras curiosidades acerca de esta variación.

## 2. Variaciones Lingüísticas: El Lunfardo

Utilizado inicialmente en las zonas periféricas de Buenos Aires, el lunfardo es una especie de jerga que llegó al país a través de inmigrantes italianos y españoles a mediados del siglo XIX. El lunfardo se convirtió muy conocido posteriormente a causa de que gran parte de las letras de tango, que hoy son consideradas verdadero patrimonio artístico-cultural, poseen palabras y expresiones lunfardas. Eso se debe al hecho de que el tango, cuando surgió, era danzado en arrabales y en las zonas más pobres de Buenos Aires, donde los inmigrantes recién llegados se instalaban primero.

El lunfardo se popularizó entre las capas más pobres de la población a causa del aislamiento social y educacional en los que vivían. Con la ascensión del tango, pasó a ser reconocido y considerado patrimonio cultural del país. Hasta hoy se hace presente en las letras del ritmo musical más popular de Argentina.

Según ha establecido Cañas (1976), el primer vocabulario lunfardo en nuestro medio, se publicó el 6 de julio de 1878 en el diario La Prensa, bajo el título “El dialecto de los ladrones”. El autor anónimo del mismo -que él reprodujo- mencionó como fuente de información de la nueva lengua que se incubaba en el seno mismo de Buenos Aires, a un comisario de la Policía de la Capital (hoy Policía Federal Argentina) que no identificó, consignando 29 voces y locuciones con sus respectivas traducciones. Entre las primeras figura lunfardo= ladrón, con lo que apareció por primera vez escrita la expresión como comprensiva del delincuente que hurta o roba, más tarde ampliada a estafador (cuentero), y luego a malviviente en general, pasando después el nuevo léxico a ser utilizado por el compadrito (Individuo del suburbio porteño provocativo, pendenciero, vanidoso, valentón, de actuar afectado y vestimenta llamativa -pantalón a la francesa, saco corto y ajustado ribeteado con trencilla, pañuelo largo anudado al cuello, sombrero de ala ancha y baja adelante, y botines de taco militar) bonaerense, y más tarde por el bajo pueblo, para luego avanzar sobre el centro de la ciudad, terminando por ser una forma coloquial y popular porteña de comunicación, en constante aumento y desarrollo en todas las clases sociales, a punto de que quienes no lo usan en su habla, al menos lo comprenden en gran parte. Así dejó de ser

exclusiva jerga delincuente e irradió al Gran Buenos Aires, a las principales ciudades del interior del país, y al Uruguay.

Como un ejemplo del uso del lunfardo tenemos abajo una letra de un tango, esta canción es escrita por Pascual Contursi y musicalizada por Samuel Castriota:

**Primera Estrofa:**

Percanta que me amuraste  
en lo mejor de mi vida,  
dejándome el alma herida  
y espina en el corazón,  
sabiendo que te quería,  
que vos eras mi alegría  
y mi sueño abrasador,  
para mí ya no hay consuelo  
y por eso me encurdelo  
pa' olvidarme de tu amor.

**percanta:** sustantivo femenino, mujer joven (*término lunfardo en desuso*).

**amuraste:** segunda persona del singular (tú) del pretérito perfecto simple del verbo “amurar”, abandonar (*término lunfardo en desuso*).

**encurdelo:** participio pasado del verbo “encordelarse”, embriagarse (*término lunfardo*).

**Tercera estrofa**

De noche cuando me acuesto  
no puedo cerrar la puerta,  
porque dejándola abierta  
me hago ilusión que volvés.  
Siempre llevo bizcochitos  
pa' tomar con matecitos  
como si estuvieras vos,  
y si vieras la catrera  
cómo se pone cabrera  
cuando no nos ve a los dos.

**catrera:** sustantivo femenino, cama (*término lunfardo*).

**se pone cabrera:** de la expresión “ponerse cabrero/a”, la que remite a “cabrearse”, enojarse.

3. Análises de los datos

Sabemos de la importancia que es el estudio de las variaciones Lingüísticas para los alumnos y profesores del curso de español, con base a eso hicimos una investigación de campo con los discentes y docentes de la Universidad Estadual do Piauí, acerca de los conocimientos que tienen en cuanto al lunfardo. Las preguntas fueron:

1 – ¿Ustedes ya escucharon la expresión “Lunfardo”?

( ) Sí

( ) No

2 - ¿Qué crees que es el lunfardo?

( ) Segundo idioma de un país hispano-hablante.

( ) Una jerga argentina.

( ) Una regla gramatical.

3 – Identifique el lunfardo en las frases abajo:

a) Los otros días un farabute me quiso chamuyar en principio pensé que era un bacán pero resultó un chorro que me quiso chorear la poca biyuya que yo tenía. Y yo que pensé que era un gavión.

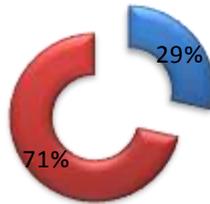
b) Buen ... me voy para el boliche a encurdelarme con el berretín que me había agarrado!... acá te dejo y me pego el espiente.

c) ¿Te diste cuenta qué mishiadura hay? ¡No tengo un morlaco y estamos a principios de mes!

Nuestros resultados fueron los siguientes:

### 1 – ¿Ustedes ya escucharon la expresión “lunfardo”?

■ Sim ■ Não



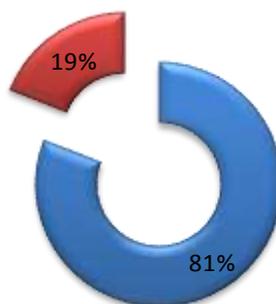
### 2 - ¿Qué crees que es el *lunfardo*?

■ Segundo idioma de un país hispano-hablante.  
■ Una jerga argentina.



### 3 – Identifique el lunfardo en las frases abajo

■ Identificaram ■ Não identificaram



Debemos llevar en cuenta que en la pregunta 3 donde ponemos las frases para que los alumnos y profesores identificaran el lunfardo, los 81% reconocieron una palabra de cada frase, pero había en ellas mucho más que una sola una palabra, además que el mismo grupo de personas nos ha contado que marcaron la palabra que pensaban ser el lunfardo por nunca haber visto esta misma palabra en cualquier contexto que fuese dentro del español, o sea marcaron casi que por casualidad y no por un conocimiento concreto de qué realmente es el lunfardo.

Y todo el grupo de personas al cual hicimos el cuestionario al principio no sabían lo que era el lunfardo, fueron marcando las alternativas por casualidad o por similitud, pero cuando se encontraron con las frases tampoco supieron reconocer todos los lunfardos que existían allí, marcaban como ya hemos dicho por casualidad o por no reconocer la palabra como una palabra española.

#### 4. Consideraciones finales

Llegamos a conclusión de que el estudio de las variantes Lingüísticas del español es de fundamental importancia para los dos lados (docente y discente), y que como profesores y futuros profesores de E/LE debemos tener un conocimiento bien amplio acerca de todos los tipos de variaciones que una misma lengua puede tener, como es el caso del español, para que a la hora de hacer nuestra elección de cuál variante española enseñar a nuestros alumnos, podamos hacerla de la mejor manera posible.

En caso del lunfardo, además de estar en muchas letras de tango y ser una jerga bastante utilizada en Argentina, llegamos a la conclusión que pocos alumnos de la graduación del español tienen conocimiento de que es de hecho el lunfardo y con eso pocos pudieron identificar el lunfardo en diversos contextos, eso nos lleva a pensar que los profesores tienen que repensar sus clases cuando el contenido es variación, el caso es que pocos hablan en sus clases sobre el lunfardo y como esta jerga es importante para el español hablado en América del Sur, no podemos dejar de estudiarla o incluso conocerla, dando el debido valor a la heterogeneidad de la lengua española.

## Bibliografía

SANTOS et. al., 2004, *Vademécum para la formación de profesores*, LOBATO, JESÚS SÁNCHEZ; GARGALLO, ISABEL SANTOS.

<http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/variacion-site.pdf>

<http://www.mibuenosairesquerido.com/Tango3.htm>

<http://grammaramaspanshclasses.com/esp/articlesesp-tango-mi-noche-triste-II.html>

[http://www.agenciaelvigia.com.ar/historia\\_del\\_lunfardo.htm](http://www.agenciaelvigia.com.ar/historia_del_lunfardo.htm)

<http://www.todotango.com/comunidad/lunfardo/intro/>

## A diversidade linguística do espanhol e fenômenos de variação linguística: um desafio ao professor de espanhol língua estrangeira (E/LE)

Júlio César Lima Moreira  
Instituto Federal do Piauí

### Resumo

Apresentamos no presente trabalho considerações sucintas sobre o papel do professor de E/LE quanto à abordagem da diversidade linguística e da variação linguística do espanhol. A partir da perspectiva da língua em uso e da concepção da variação como inerentes ao sistema linguístico, concebendo a heterogeneidade no sistema linguístico fruto de uma sociedade igualmente heterogênea, propomos a reflexão sobre as dificuldades do fazer docente ao considerar as diferentes variedades do espanhol ao redor do mundo. Considera-se imprescindível uma abordagem descritiva da língua em uso, privilegiando a realização no vernáculo e não prescritiva, como propõem os manuais baseados na tradição normativa.

### Palavras-chave

Variedade linguística do espanhol; variação linguística; desafios do professor E/LE.

## 1 Introdução

A língua espanhola, inegavelmente, é uma língua de grande abrangência no cenário mundial, seja por sua influência nos negócios, nas manifestações culturais, turismo, lazer e etc<sup>1</sup>. É falada em 21 países como língua oficial e cada um deles possui sua peculiar trajetória sociopolítica e histórica que se reflete diretamente na língua que está em constante processo de variação e mudança.

Reconhecemos a variedade linguística do espanhol ao concebermos a língua como um artefato cultural, ao mesmo tempo processo e produto da interação comunicativa e do percurso sociohistórico de dada comunidade linguística, ou seja, inerentemente em constante mutação. Com isso, a partir de uma perspectiva macrolinguística, reconhecemos o fato de que o espanhol falado nos diferentes países possui suas peculiaridades e distinções.

A partir de uma perspectiva funcionalista da linguagem e concebendo o componente social no entendimento das relações do sistema linguístico, esse se nos apresenta como um sistema cujos níveis estão intimamente interligados e interdependentes, ordenados hierarquicamente tendo o componente pragmático, o qual reflete condicionamentos do meio social, como o mais relevante.

Com isso, fenômenos de variação observáveis na fala, peculiares da estratificação social de cada comunidade, motivados pela adequação pragmática nas distintas situações de interação podem acarretar reanálises e a reorganização do sistema com vistas a sua adequação à norma instituída no vernáculo da comunidade e possivelmente em mudança linguística<sup>2</sup>.

Buscamos apresentar neste breve estudo, valendo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que concebe a variação como inerente ao sistema linguístico, considerações concisas voltadas aos professores de espanhol, acerca da variação linguística e um breve panorama da diversidade linguística do espanhol nos diversos países onde se fala o idioma, que embora possuam a mesma origem, desenvolveram nos diversos níveis do sistema (morfológico, sintático, fonológico e no léxico) variedades específicas motivadas pelos diferentes contextos socioculturais e de interação específicos de cada comunidade linguística.

Objetivamos, com isso, expor as prováveis dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino de Español/Lengua Extranjera (E/LE) decorrentes dessa variedade e dos fenômenos de variação vistos como inerentes ao sistema linguístico e, desse modo, esboçar o desafio iminente para o professor em sua aula de E/LE, convidando à reflexão sobre como abordar a variedade linguística do espanhol em suas aulas, defendendo uma postura descritivista da língua em uso e não prescritivista como prevê a tradição gramatical.

## 2 Sociolinguística Variacionista

Esse modelo teórico-metodológico, também conhecido como Teoria da Variação e Mudança, compartilha dos pressupostos básicos do paradigma funcionalista (NEVES, 1997) no qual se insere o Funcionalismo Linguístico. Por exemplo, parte do pressuposto inicial de análise da língua em uso, cujo sistema disponibiliza aos falantes escolhas de codificação linguística de acordo com seu objetivo comunicativo. Os falantes de dada comunidade, que são estratificados socialmente, partilham normas linguísticas<sup>3</sup> e essas, por sua vez, estão estreitamente associadas ao contexto sócio-histórico e cultural no qual vivem.

O modelo leva em conta na análise linguística tanto os aspectos linguísticos como os extralinguísticos, nesses inserida a escolha do falante com vistas a cumprir uma dada função comunicativa (apreensível no nível pragmático), e considera relevante o enquadramento do contexto social para entender a variação linguística observável no ato comunicativo e o que influencia a seleção de uma variante de dado fenômeno variável em uma comunidade de fala. Os objetivos do pesquisador na Sociolinguística Variacionista, segundo Cezario e Votre (2008, p. 141), podem ser assim resumidos:

---

<sup>1</sup> Atualmente, o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo, perdendo apenas para o mandarim e para o inglês. Assim, é possível encontrar falantes do idioma nos Estados Unidos, nas Filipinas (antiga colônia espanhola) e até mesmo na África.

Nos Estados Unidos, o espanhol é usado como língua de comunicação entre a maioria dos anglo-saxões dos estados do Colorado, Arizona, Califórnia e Novo México, e também por numerosos grupos de Nova Iorque e da Flórida. Além disso, é a língua estrangeira mais estudada em escolas e em universidades do país.

Na África, desde 2001, o espanhol é considerado uma das línguas oficiais da Organização da Unidade Africana (OUA), juntamente com o árabe, o francês, o inglês, e o português.

Devido à proximidade geográfica, à similaridade linguística e a motivos econômico-comerciais, o espanhol é tido como segunda língua em países como França, Itália, Portugal e Brasil. Na Comunidade Econômica Europeia, a língua espanhola, ao lado do inglês, é utilizada oficialmente em acordos comerciais.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que conforme o próprio Labov nem toda variação incide em mudança no entanto toda mudança prescinde um estágio de variação. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968], 2006).

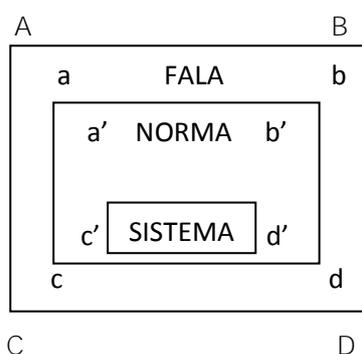
<sup>3</sup> A norma é a realização da fala da comunidade, o que é mais comum, normal e não se deve confundir com prescrição gramatical, conforme Coseriu, em sua obra: *Teoría del lenguaje y linguística general*, 1967.

O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. O estudo procura verificar o grau de estabilidade de um fenômeno, se está em seu início, ou se completou uma trajetória que aponta para mudança.

O modelo plantea uma abordagem da língua que privilegia o caráter quantitativo, uma vez que se baseia em dados empíricos, e com o emprego de tratamento estatístico visa à análise das variáveis em foco para atribuir regularidades e peso relativos que podem sugerir e apontar ao pesquisador generalizações sobre o fenômeno variável. Criou-se um novo ponto de vista sobre o objeto, de modo a contemplar a variação inserida no sistema linguístico.

A Sociolinguística tem uma concepção de língua como objeto histórico culturalmente compartilhado que se constitui da interação social entre os membros de determinada coletividade. Desse modo, a pluralidade sociocultural dessa coletividade estratificada reflete uma estrutura linguística igualmente diversificada. Por isso, em essência, o foco do estudo da Teoria da Variação é o falar da coletividade, concebendo-a uma comunidade de fala.

Conforme Labov (1972) e Guy (2000), a preocupação maior da Sociolinguística é com a língua em uso, atualizada, com a variação em curso em dada comunidade de fala, grupo visto não como homogêneo, mas sim como um grupo de indivíduos que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outro e se comunicam mais entre si do que com outros e compartilham normas e usos diante do uso da linguagem. Nesse tocante, com relação à norma linguística da comunidade de fala, convém destacar que se alinha à concepção de Coseriu (1967, p. 95-96). Veja o esquema proposto de norma linguística em dada comunidade de fala em relação ao sistema (a língua):



Quadro 1. Sistema, norma e fala

Nesse sentido, a fala (por extensão, a escrita individual), no primeiro estrato (a'), está composta das particularidades estilísticas, fisiológicas e de desempenho de cada falante. No segundo estrato se constitui (a), tanto na fala como na escrita, aquilo que é composto da repetição dos modelos anteriores de dada comunidade de fala. Ou seja, a tradição continuada, modificada e reiterada de falar e escrever de dada comunidade linguística. No terceiro estrato (A), temos os elementos indispensáveis da estrutura da língua, as oposições funcionais do sistema. Nesse caso, a partir desse esquema se nos mostra que os espanhóis usam o mesmo sistema do espanhol mexicano, o que os diferencia, e os deixa cada vez mais distantes, é a norma do espanhol de cada comunidade de fala.

Portanto, são fundamentais essas concepções de comunidade de fala e de norma linguística aos propósitos dos estudos sociolinguísticos, uma vez que é a partir do desenho do linguista sobre o fenômeno a ser estudado que deverá relacioná-lo adequadamente à comunidade de fala, observando como os estratos sociais e características sociais de dada comunidade de fala correlacionam-se à variável em foco.

Difícil realizar a tarefa de investigar a variação observável na fala, aparentemente caótica, se pensarmos em explicar como a língua muda enquanto a usamos, bem como o que motiva a mudança e quando essa ocorre.

A Sociolinguística, segundo Labov (1972; 1982; 1984), pauta-se em dois princípios teóricos fundamentais: (i): o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções, rompendo-se assim, a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade; (ii): os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos

padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso.

Nesse sentido, a abordagem variacionista privilegia o vernáculo, cuja realização é espontânea. Concebendo a variação dentro do sistema, a atualização no eixo sintagmático de uma variação entre formas alternantes de dizer a mesma coisa incide em considerar que os falantes de dada comunidade de fala, ou até se tratando do mesmo falante, possuem no repositório do eixo paradigmático formas diferentes de dizer “a mesma coisa” que se atualizam (são selecionadas e codificadas) de acordo tanto com o contexto sintagmático (interno ao sistema, condicionamento linguístico) como de acordo com o contexto situacional (condicionamento social). Nesse sentido, para dado fenômeno variável se revelam os padrões sociolinguísticos dessa comunidade de fala.

### 3 Dialeto, sotaques ou variantes do espanhol?

É comum escutarmos os termos “espanhol argentino”, “espanhol cubano” e nos questionamentos sobre o caráter do espanhol nos diversos países. Questões relativas a diferenças de pronúncia se cada um representaria um sotaque do espanhol ou se dialetos diferentes. Inclusive, há aqueles que tratam como línguas diferentes considerando dadas mudanças mais significativas ocorridas no sistema em dada variante do espanhol falado em um país ou em outro.

Para comentar esta dúvida recorrente, trazemos, inicialmente, considerações acerca da distinção entre sotaque e dialeto. Sobre isso Lyons (1987) considera: “A diferença mais óbvia entre os termos sotaque e dialeto é que o primeiro é restrito a variedades de pronúncia, enquanto o segundo inclui também diferenças de gramática e vocabulário” (LYONS, 1987, p.246). Nesse sentido, está claro que sotaques diferentes não caracterizam necessariamente diferentes dialetos e, ademais, diferentes dialetos podem apresentar padrões de realizações fonéticas semelhantes. Na definição de Houaiss e Villar (2001) um dialeto é qualquer variação regional de um idioma que não chegue a comprometer a inteligibilidade mútua entre o falante da língua principal com o falante do dialeto. As marcas linguísticas dos dialetos podem ser de natureza semântico-lexical, morfossintática ou fonético-morfológica.

Sendo assim, sotaque é um termo de cunho não-científico que se refere a diferenças perceptíveis de produção oral e não contempla as diferenças sistêmicas da língua.

Considerando o que diz Lyons (1987, p. 247 -248), ao tratar sobre as diversas realizações do inglês (australiano, britânico, americano etc.), para o autor é mais prudente nomeá-los todos variantes do mesmo sistema linguístico por manterem alta padronização, tanto quanto à gramática como quanto ao léxico. Do mesmo modo, atribuímos ao espanhol nos diferentes países haver essa alta padronização de correlações no sistema linguístico observável na produção dos falantes, seja na modalidade oral ou escrita.

Partindo de uma visão macro do espanhol no mundo, propomos, considerando coerente a noção de norma linguística, exposta acima no quadro 1, que nos diferentes países em que se fala o espanhol temos o mesmo sistema linguístico (o que não se quer dizer que seja imutável) e que diferem nas normas, tendo suas peculiaridades gramaticais e de vocabulário, o que as caracterizaria, assim, em variantes do espanhol-padrão ou estándar (esse, geralmente, associado ao espanhol falado e escrito da Espanha<sup>4</sup>). Há autores que chamam as diferentes variantes do espanhol de variedades dialetais. Nesse caso, o espanhol argentino, o mexicano o cubano seriam variedades dialetais do espanhol-padrão. Aqui adotamos a nomenclatura de variantes do espanhol, ou seja, expressões distintas do mesmo sistema linguístico.

Já a partir de uma visão micro, considerando uma língua um conjunto de dialetos que que possuem sua unidade baseada em aspectos como unidade política, regional, histórica e cultural, que caracterizam uma nação, teríamos, por exemplo, no espanhol falado em um país como México, dadas as distinções de léxico, gramática e sotaque, diferentes dialetos regionais.

Cremos haver esclarecido quanto a essa confusão terminológica entre sotaque, dialeto e variantes do espanhol. Passamos a seguir à contrastação entre variedade linguística e variação linguística.

### 4 Variedade linguística Versus variação linguística

No título deste artigo trazemos os termos diversidade linguística do espanhol e fenômenos de variação. Isso nos leva às seguintes perguntas: 1) O que caracteriza a variedade linguística do espanhol? 2) O que

---

<sup>4</sup> Normalmente essa associação não está fundamentada em quesitos linguísticos mas sim de ordem extralinguística, por exemplo, a noção conservadora em prescrever a forma de falar e escrever semelhantemente ao país de origem do idioma; questão de prestígio etc. Ver discussão levantada semelhantemente sobre a relação entre português brasileiro e português de Portugal em Bagno (2002).

diferencia variedade linguística de variação linguística? Impõe-se-nos como imprescindível, desse modo, tratar o que aqui concebemos como diversidade (ou variedade) linguística do espanhol e desse modo contrastar com o conceito de variação linguística.

A partir de uma perspectiva macro, consideramos que dentre os diversos países onde se fala o espanhol, cada um possui uma trajetória histórica na composição e de fundamentação do idioma em que incidem distintas variáveis extralinguísticas nesse processo, que é peculiar a cada nação. Por sua vez, em uma perspectiva micro, concebemos que para a variante do espanhol de cada país e sua concretização no vernáculo de dada comunidade de fala, correspondem fenômenos de variação, onde duas ou mais formas concorrem na codificação do mesmo significado e que podem representar um cenário de variação e mudança linguística.

Passamos à consideração da primeira pergunta. Bem, no recorte sincrônico atual, temos 21 países onde o espanhol é língua oficial. Imaginemos um exemplo a nível de léxico. A partir do qual, suponhamos que na Argentina e na Espanha, para representar um determinado significado tenhamos duas formas diferentes de dizer a mesma coisa A e B, respectivamente, ou seja, variantes linguísticas. No entanto, vale destacar que cada uma dessas variantes seria a forma normalmente usada por seus falantes em seu país e não concorreriam umas com as outras. Isso configuraria a variedade linguística do espanhol. Uma visão macro da diversidade linguística que não ocorreria, necessariamente, na mesma comunidade de fala, desse modo não seria sistemática em dada comunidade de fala sem a possibilidade de uma correlação entre o sistema linguístico e a estratificação social.

Portanto, variedade linguística é um termo mais generalizado de se referir a diferenças linguísticas entre falantes do mesmo idioma. Nesse sentido, a visão macro sobre a diversidade linguística do espanhol, dada a sua amplitude, abrange as diversas manifestações nas distintas variantes do espanhol (espanhol argentino, espanhol mexicano, etc.) e seus distintos dialetos regionais sem preocupar-se em apontar qual a variante-padrão e sem buscar analisar o que ocasiona(ou) a variação e mudança linguísticas, nem como estas se encaixam social e historicamente, o que caracteriza escopo da Sociolinguística Variacionista.

Respondendo à segunda pergunta, como já exposto, temos a diferença entre uma perspectiva macro e uma micro sobre o idioma espanhol. A perspectiva macro abrange a variedade linguística do espanhol contemplando as diferentes variantes do idioma nos diversos países sem a preocupação de descrever e analisar como as variantes se encaixam social e historicamente na comunidade de fala em foco e o que favorece uma ou outra. Sob a perspectiva macro, o linguista não se dispõe a analisar a concorrência regular entre duas variantes numa mesma comunidade de fala. Por sua vez, a variação linguística caracteriza-se quando duas ou mais variantes em uma mesma comunidade de fala concorrem na codificação do mesmo significado referencial com mesmo valor de verdade, ou seja, uma variável linguística, escopo da Sociolinguística Variacionista.

## 5 Tipos de variação linguística

Considerando a perspectiva micro como abordada anteriormente tratamos da variação linguística situada em um dado território nacional, onde se concebe uma uniformidade política e cultural. Tradicionalmente os estudos linguísticos nos legaram os seguintes tipos de variação linguística:

I - Geográfica ou diatópica – diz respeito à variação percebida entre uma região e outra. Pensemos como exemplo a região Norte e Sul do território peninsular da Espanha. O que contribuiria na identificação dos dialetos regionais.

Os estudos que versam sobre a variação e mudança linguística, por exemplo da Dialetoлогия<sup>5</sup>, enfrentam problemas quanto à definição de limites de dialetos e isoglossas<sup>6</sup>, ou seja, que critérios usar e considerar para delimitar limites geográficos entre um dialeto e outro. A Sociolinguística Variacionista se vale do conceito de comunidade de fala que consiste em grupo de falantes que interagem mais entre si e compartilham traços culturais. E essas comunidades de fala não necessariamente coincidem com os limites geográficos de um município<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> É o estudo científico dos dialetos linguísticos, um campo da sociolinguística que estuda as variações idiomáticas baseadas primordialmente na distribuição geográfica e características associadas. A dialetoлогия trata de tópicos como a divergência entre dois dialetos locais a partir de um ancestral comum, e sua variação sincrônica, descreve comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço e lhe estabelece seus limites. (DUBOIS, 2007).

<sup>6</sup> Uma isoglossa é a fronteira geográfica de uma certa característica linguística, por exemplo, a pronúncia de uma vogal, o significado de uma palavra ou o uso de uma característica sintática. Os dialetos são tipicamente demarcados por enormes fronteiras de isoglossas.

<sup>7</sup> Como exemplo, no trabalho de Carvalho (2007) no tratamento da variável linguística da alternância subjuntivo/indicativo na fala do Cariri cearense. A autora valeu-se do corpus do Profala (disponível em [www.profala.ufc.br](http://www.profala.ufc.br)) que compreende

II - Grupo social ou diastrática – em uma mesma comunidade considerada com certa homogeneidade, nos termos da Sociolinguística uma comunidade de fala, há diferentes estratos. E dentro dessa estratificação social correspondem padrões regulares de expressão. A Sociolinguística, segundo Labov (1972; 1982; 1984), concebe que o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções, rompendo-se, assim, a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade.

III – Contextual ou diafásica – esse tipo corresponde à variação observável, tomando o indivíduo como foco. Nesse sentido, o mesmo indivíduo em determinada situação com os amigos em uma mesa de bar usa variantes linguísticas mais informais e, em outra situação, em um almoço com o chefe, usaria uma variante de mais prestígio, por exemplo. Isso nos remete, oportunamente, aos conceitos de comunidades de práticas e de identidade linguística abordados por Eckert (2000) e de redes sociais propostos por Milroy e Milroy (1997)<sup>8</sup>. Essas concepções teriam em relação à noção de comunidade de fala da Sociolinguística Variacionista tradicional, uma análise mais qualitativa em que se contemplariam as particularidades de registro de cada indivíduo de acordo com suas diversas atribuições na sociedade e nos distintos âmbitos de interação.

A abordagem variacionista, quantitativa por excelência, amparada em um instrumental estatístico, nos permite recortar a variável linguística e a partir das hipóteses e as respectivas variáveis independentes testar os fatores condicionadores, e, assim, mapear o que propicia determinado fenômeno de variação e se esse se caracteriza como mudança linguística.

Passamos à continuação ao questionamento prático que se fundamenta no embasamento teórico exposto até então.

## 6 A diversidade linguística do espanhol: um panorama

Expomos, a seguir, de forma sucinta alguns casos mais emblemáticos de fenômenos de variação nos níveis fonológico, morfológico e semântico do sistema linguístico, denotando, com isso, a diversidade linguística do espanhol com a qual deve lidar o professor de E/LE em sua sala de aula.

### 6.1 Léxico

Indubitavelmente, esse é o mais documentado fenômeno de variação linguística observável no vernáculo. Oportunamente, evocamos a concepção de arbitrariedade do signo linguístico proposto por Saussure, que concebe a língua como um artefato sociocultural compartilhado socialmente. Nesse sentido, o signo compreende uma relação convencional entre significante e significado, cuja instauração é suscetível à influência do contexto sociocultural. Logo, o repositório lexical de uma língua em dada comunidade está sujeito às peculiaridades dessa e, com isso, uma língua natural como o espanhol em suas diferentes variantes nos diferentes países, que sofre o inerente processo de mudança em seu percurso histórico, tende a apresentar diversos significantes para um mesmo significado.

Temos alguns exemplos na seguinte tabela:

	Estándar	Variantes B e C	Português
Item 1	<i>falda</i>	<i>pollera, enagua</i>	Saia
Item 2	<i>autobús</i>	<i>camión, guagua</i>	Ônibus
Item 3	<i>rubio</i>	<i>güero, gatuso</i>	Loiro
Item 4	<i>muchacho</i>	<i>chamaco, chivo</i>	Rapaz
Item 5	<i>foco</i>	<i>bombilla, faro</i>	Lâmpada, farol

Tabela 1- Variedade lexical do espanhol

Como já comentamos há um caráter convencional e aspectos extralinguísticos que incidem na composição lexical de uma variante de uma língua. Tomemos como exemplo o espanhol mexicano. Do ponto de vista lexical, tem as seguintes características:

I - Uma grande quantidade de palavras de origem indígena. As palavras como cacahuete, huacal, molcajete, escuincle, huarache e mais.

---

falantes de uma microrregião que engloba vários municípios que compartilham traços culturais entre si e interagem mais entre si do que com outros.

<sup>8</sup> Para maior aprofundamentos sobre os conceitos de identidade linguística, comunidade de prática e redes sociais em relação com o tratamento da variação e mudança linguísticas em diferentes abordagens sugerimos a leitura de Gorski (2007).

II - Uso de anglicismos devido à proximidade do México com os Estados Unidos. Se incorporaram ao léxico nacional palavras de origem inglesa como: carro, suéter, checar, folder, clóset, pôster e outras.

Além disso, no próprio país há variações dialetais regionais. Um exemplo de diferença léxica no México é a palavra “bolillo”, no espanhol estándar se diz “pan” ao que em Veracruz se chama “cojinillo” que em Baja California e Michoacán se diz “virote”.

## 6.2 Fonológico

Os fenômenos variáveis de ordem fonológica são vários e comumente encontrados em língua espanhola. São bem característicos e servem muitas vezes como forma de identidade de dada comunidade.

Exemplificaremos um fenômeno altamente produtivo em língua espanhola apoiados na pesquisa de Pinho (2006).

### 6.2.3 Yeísmo.

O proceso de desfonologização<sup>9</sup> entre os fonemas /  $eɾ$  / e /  $ɲ$  /, cujo resultado é a prevalência do /  $eɾ$  /, com sua variante [  $eɾ$  ] é comumente chamado de yeísmo. Além desta variante podemos encontrar o alófono /  $ɲ$  / o /  $ɲ$  / na região denominada Rio da Prata (compreende os territórios da Argentina, Uruguai e Paraguai). O yeísmo está presente em extensos territórios do sul da Espanha e da América. Originalmente, o fonema /  $eɾ$  / corresponde à letra y e ao dígrafo hi em posição inicial de palavra; o fonema /  $ɲ$  / corresponde ao dígrafo ll, de modo que não há dúvida no uso de y e ll. Com a neutralização, y e ll passam a representar o mesmo som, o que resultará em dúvidas na hora de escrever. Por ejemplo, yave por llave o mallo por mayo. Pode ocorrer confusão na interpretação do de significado causada pela variação, tanto na escrita como na fala, entre o uso de /  $eɾ$  / e /  $ɲ$  / como no par distintivo cayó y calló. Caso não haja pistas contextuais, pode haver dúvidas de compreensão.

Destacamos que o yeísmo já foi condenado, porém atualmente, assim como ocorreu com o seseo, já é aceito pela Real Academia. Sua presença é massiva, mais de 90% do mundo hispânico é yeísta (PINHO, 2006).

## 6.3 Morfológico

Dentre vários fenômenos de variação em nível morfológico, trazemos o voseo, típico da América do Sul.

### 6.3.1 Voseo

Além da forma tú há outra forma de tratamento informal, muito comum na Argentina, Uruguai, Paraguai e nos países de América Central é o voseo, que consiste na substituição de tú por vos.

Sob uma perspectiva diacrônica na avaliação da variação e da mudança linguística descrevemos de forma sucinta que o vos atual provem do antigo vos com o qual os espanhóis se referiam a Vuestra Merced.

O voseo é um registro informal, e a forma verbal que o acompanha deriva de modificações na 2ª pessoa do plural. Convém destacar que existem variantes do voseo nos países onde é utilizado.

Esta peculiaridade do espanhol sudamericano, em particular da região do Rio da Prata, denota um fenômeno de variação concretizado, concebendo que toda mudança linguística prescinde um estágio de variação mas que nem toda variação linguística incide em mudança (LABOV, 1972). Nesse sentido, houve estágios anteriores em que coexistiam nessa comunidade de fala as duas formas de referir-se a segunda pessoa do discurso, tú e vos e suas respectivas formas verbais. Seria necessário um estudo de cunho sociolinguístico para um maior detalhamento desse fenômeno variável o que ora foge de nosso escopo.

## 7 O papel do professor de E/LE na abordagem da variedade linguística.

Ao pensar a variedade linguística da língua espanhola e no desafio do professor de E/LE naturalmente surgem os interrogantes: Qual deve ser a postura do professor diante dos fenômenos de variação? Como

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma neutralização entre dois fonemas em contextos particulares, onde a pronúncia de um ou de outro é distintiva para o falante.

abordar a variação linguística nas aulas de E/LE? O que devo ensinar, exclusivamente da forma prevista pelos manuais didáticos e gramaticais? Qual a variante a ser privilegiada em dado fenômeno variável?

Concebendo os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista se expõe de forma definida qual a postura desejável do docente na abordagem dessa diversidade da língua espanhola em suas aulas de E/LE.

Idealmente, o docente, a partir dos objetivos estabelecidos para a sua aula de E/LE considerando os objetivos e proposta do curso, deve reconhecer e familiarizar-se com o fenômeno de variação e: i) delimitar quais as variantes que compõem a variável; ii) apontar em que comunidade acontece; iii) dentro de dada comunidade de fala em qual gênero textual ou âmbito comunicativo é mais recorrente; iv) fazer o encaixamento social da variável linguística, ou seja, em qual estrato social há maior incidência de uma ou outra variante; v) reconhecer se há avaliação negativa dos falantes para dada variante, ou seja, se é estigmatizada. vi) contrastar com o que prediz a normatividade gramatical.

A partir deste recorte e do reconhecimento do variável linguística, o professor será capaz de melhor contextualizar e direcionar a aula descrevendo o uso de uma e outra variante, indicando seu uso ao aprendiz de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Tomemos um exemplo simples:

Suponhamos que um aluno brasileiro que viajará em breve para a Argentina. O professor deve prever que irá deparar-se com em situações comunicativas de apresentação pessoal e, consequentemente, com as formas de tratamento de segunda pessoa discursiva. Logo, o falante perceberá a ocorrência de tu e vos e suas respectivas formas verbais. Nesse caso, o professor, embora o material não traga exposto, priorizará o uso da forma vos como a variante usual, de maior prestígio e recorrente naquela comunidade de fala, e deve, assim, sugerindo simulações de uso deixando claro a presença das duas variantes na codificação do mesmo significado referencial.

## 8 Conclusões

Tendo em vista o exposto sobre a diversidade linguística da língua espanhola e concebendo a variação linguística inerente ao sistema linguístico, consideramos que é imprescindível que o professor esteja consciente da diversidade linguística do espanhol e que em suas aulas ela deve ser integrada ao currículo formal que contempla as noções linguísticas necessárias previstas no manual didático. A postura didática do docente deverá pautar-se em função dos agentes e objetos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, desse modo, ao reconhecer em uma aula de E/LE o perfil dos alunos e objetivos de cada um deve, necessariamente, ajustar estratégias que incluam e prestigiem a diversidade linguística do espanhol bem como os fenômenos de variação observáveis no vernáculo.

O professor não deve basear-se somente na prescrição gramatical e na consideração de um espanhol-padrão, como normalmente se considera o espanhol da Espanha, mas sim, na grande riqueza do idioma em suas distintas variantes, as quais refletem as peculiaridades socioculturais e trajetória histórica de cada país. A consideração de uma variante como a forma correta e melhor de dizer algo está muitas vezes baseada em uma concepção externa ao mérito linguístico, sendo de ordem política, de prestígio e que incorre muitas vezes infelizmente em preconceito linguístico.

Ademais, o professor que não pesquisa e não considera os fenômenos de variação linguística observáveis no vernáculo, acaba incidindo no ensino da língua descontextualizada do uso real, e isso, sem dúvida, acarreta ao aprendiz que entrará em situações efetivas de interação, dificuldades na compreensão e produção divergentes com a realidade sociolinguística da comunidade, resultando possivelmente em insucesso comunicativo.

Bibliografía

- BAGNO, Marcos, 2002, *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, 15 ed., Loyola, São Paulo. Dubois, Jean, 2007, *Dicionário de Linguística*, Editora Cultrix, 8ª ed., p. 185.
- ECKERT, P., 2000, *Linguistic variation as social practice: the linguistic construction of identity in Belten High*, Malden/Oxford, Blackwell.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S., 2001, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro, 2.925p
- LABOV; HERZOG, M.; WEINRICH, U., 2006, *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, 2 ed., Ed. Parábola, São Paulo, [1968], [Traduzido por Marcos Bagno. Coleção: Linguagem, nº 18].
- MILROY, J.; MILROY, L., 1997, *Varieties and Variation*, In: COULMAS, F. (org), pp. 47-64.
- PINHO, José Ricardo Dordron, 2006, “Dificuldades ortográficas em espanhol debidas a fenómenos fonéticofonológicos”, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, ReVEL. v. 4, n. 7, agosto, ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- SEVERO, Cristine Gorski, 2007, “A questão da identidade e o lócus da variação/mudança<sup>1</sup> em diferentes abordagens sociolinguísticas”. In: *Revista Letra Magna*, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 04 n.07, 2º Semestre, ISBN 1807-5193.

## Un análisis de memoria en el comic de Mafalda

Eliene da Silva Dias  
SEDUC

Luiz Sergio Meneses  
SEDUC

Sandra Helena Andrade de Oliveira  
IFPI

### Resumen

La memoria sirve para resguardar, transmitir y propagar hechos pasados, no sirve solamente como actos conservadores, sino que necesario para el cambio de ideas y actitudes, generando una nueva construcción de identidad que refleja en determinados grupos sociales. Para trabajar esta memoria hemos apropiado del género textual comic Mafalda, por ser popular y por estar involucrados en las prácticas de lecturas en el ámbito educacional. Hoy en el ámbito de la intertextualidad hemos tenido varios medios de examinar estos géneros tiras que ayuda en un método práctico, rápido y a veces facilita a explorar el discurso lingüístico presentado en ellos. El objetivo del trabajo es analizar la memoria presente en algunos comics. El análisis del corpus permitió verificar la presencia de las distintas voces que atraviesan el proceso discursivo. Se espera que esta pesquisa haya podido auxiliar a los profesores ofreciendo subsidios para trabajar con este recurso didáctico pedagógico, en el planeamiento de actividades que envuelvan dicho género. Para embasarnos teóricamente esta pesquisa, pautamos en el pensamiento Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Hall (1999), Orlandi (1990) entre otros.

### Palabras Llaves

Género textual, Mafalda, Intertextualidad, Memoria.

## 1 Introducción

La comunicación es indispensable dentro de la sociedad, visto que las personas viven en grupos y necesitan interactuar unas con las otras. Y hay varios medios en que los seres humanos hacen esta interacción, sea ella a través del lenguaje oral o de textos, entre otros mecanismos que sirven para registrar los acontecimientos socio históricos siguiendo un abordaje de las necesidades de una época y sitio.

Las representaciones sociales, son producidas a partir de acontecimientos pasados que están agregados a un contexto de naturaleza social y a un tiempo que abarca una construcción histórica. Construcción esta que se manifestó a través de los discursos orales de las personas, fuentes documentales, entre otros. En que se puede notar la presencia fuerte de las manifestaciones memorialistas ejerciendo una función estratégica en la constitución de una hegemonía social.

La memoria es un recurso constituido de la realidad y al mismo tiempo que la reconstituye, atribuyendo nuevos conceptos, actitudes, sentidos a la realidad producida. Habiendo una modificación de identidad en el portador, consolidando una fragmentación del ser.

Como se comprueba en las palabras de Hall

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável ao mundo social (HALL, 1999, pg.7).

Se vive en una época en que los discursos ya no están prontos y terminados, necesitan ser reformulados. Las informaciones adquiridas a lo largo de la vida, son guardadas en la memoria, y ya no son repasadas como eran, sufren frecuentes transformaciones. Es importante estar atentos al debruzarnos en las lecturas, como las interpretamos y vivenciamos. El lector a partir de la comprensión produce su discurso con las informaciones captadas en el mundo, o sea la memoria discursiva. Pêcheux (1999) afirma que la memoria discursiva sería una interpretación amplia de aquello que va allá de la muestra del texto. Lo que está en la memoria, puede ayudar en lo que no está legible en una simple lectura, dejando una posibilidad de renovación y actualización en la enunciación, o sea una relectura de la misma.

El objeto de estudio del Análisis del Discurso es multifacético, esto es, hay una correlación entre las dimensiones Lingüística e histórica, haciendo con que la historia no se quede aislada del funcionamiento de la lengua. Por lo tanto, el análisis del discurso está entremediada por diversos abordajes teóricas y sirviendo de apoyo a los diversos campos del saber.

A Análise de Discurso – quer se considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto se compreendendo o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico que constitui a materialidade específica do discurso (ORLANDI, 1990, p. 8).

Los géneros son esenciales en el contexto educacional, pues con la diversidad de ellos, nos ayudan a envolver a los alumnos a este mundo de la interpretación, propiciando a expandir el dominio de la lectura, como también de producción e interpretación de texto.

Bazerman o define como:

A definição de gênero textual apenas como um conjunto de traços textuais, além de ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, não considera o fato de que é possível se chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossocial, como parte do processo de atividades socialmente organizadas. (BAZERMAN, 2006, p.31)

Concordando con Bazerman que la definición de género va además de rasgos textuales, es importante tener en cuenta que la interpretación de cualquier género depende del interlocutor, de conocimiento que ya posee de aquel texto que va a analizar, o sea lo que ya está su memoria, los conocimientos sociales que ayudarán a hacer la comprensión.

En la historia de la humanidad son muchas las formas de representar las esferas de comunicación, y en cada sociedad hay una infinidad de cosas para que sus miembros sean reconocidos. En especial el lenguaje es el diferencial que constituí la construcción de la identidad de un pueblo en

una determinada cultura. Los géneros textuales y/o discursivos desempeñan las manifestaciones culturales de esas sociedades.

En las expresiones orales y escritas hay un género específico para cada práctica social en que las situaciones no son estancadas y se desenvuelve en cada una siendo a través del lenguaje que el ser humano se torna actuante en la comunidad.

Así, Bakhtin aclara que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (1997, p. 280).

Los géneros discursivos son constituidos a partir de un pronunciamento en el contexto social, diversificando las varias maneras existentes de estos. Ellos están asociados a cada interlocución del autor y lector, reconociendo que la lectura y escrita son actividades que implican en la junción de elementos lingüísticos y extralingüísticos. En el lenguaje el término discurso es justamente la relación entre el uso de la lengua y los hechos extralingüísticos expresados en el contexto usual.

## 1.2 La Intertextualidad en las historietas de Mafalda: análisis de memoria

La intertextualidad representada en el texto puede ser presentada por una nueva postura del lector y por la posibilidad de una mirada de él en la observación de todo que está explícito e implícito en el universo textual. Esa concepción se muestra no aún en su característica estructural o estilística, pero se revela como un elemento indispensable en el proceso de lectura. Ya que ella es un componente primordial en el seguimiento de interacción del lenguaje

En cualquier texto se puede observar que los sentidos evidenciados en la dimensión de esto solamente serán apropiado por los lectores se ya tuvieron almacenados en su memoria discursiva.

Las historietas de Mafalda son representadas por la intertextualidad que envuelve la relación del texto con otro texto, este que hace parte de la memoria social y colectiva o de una memoria expresiva del oyente. De cierto modo el interlocutor rescata en su memoria hechos para producir el sentido del texto. Lo que nos afirma Le Goff (2003) que la memoria está aproximándose cada vez más del lenguaje y para que esta idea sea hablada o escrita, es necesario está almacenada en la memoria. Siendo así, la interpretación del texto depende de las informaciones memorialistas.

El comic en cuanto género está ligado a una especie de humor efémero diario con objetivos vueltos al entretenimiento o para retractar una crítica o determinadas situaciones políticas, por eso solamente puede ser comprendida en una esfera discursiva que mantiene una recurrencia de acciones similares, no hay un hecho aislado y el discurso describe siempre algo común, sea en el lenguaje, en los comportamientos sociales y o culturales.

Se puede constatar que la intertextualidad en todo proceso de lectura y escrita ocurra de dos maneras; explícita o implícitamente. La explícita cuando se es posible identificar la fuente del intertexto, o sea, ella es citada claramente, es el caso del discurso relato, las citas, las referencias, resúmenes, y también en los discursos orales. Ya la implícita se presenta cuando no ocurre las citas de la fuente, el receptor al leer el texto activará en su memoria los conocimientos almacenados con la finalidad de desvelar el intertexto, como comprender la consecuencia de una lectura efectiva que objetivó el productor/autor al utilizarlo

## 2 Análisis del Corpus

En la construcción del corpus, fueron seleccionadas y catalogadas en la internet, historietas que tienen características que hace referencia a la memoria.

[...] a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus, já é decidir acerca de propriedades discursivas. (...) Em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista. (...) e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. (...). não dizemos da análise que ela é objetiva mas que ela deve ser o menos subjetiva possível (...). Concluída a análise, o que podemos avaliar é a capacidade analítica do pesquisador, pela habilidade com que ele pratica a teoria (...) e sua capacidade de escrita (...). Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. (...) o dispositivo analítico pode ser diferente

nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, (...) isso conduz a resultados diferentes. (ORLANDI, 1999, p. 63-64).

Iniciaremos en este ítem los análisis de algunas historietas que contengan el rescate de la memoria, además de auxiliar en otros factores de observancia de la intertextualidad que va a preservar la importancia de estos géneros textuales.



Fuente 1. <http://www.mafalda.net>

Los géneros no son estáticos, ellos surgen y cambian de acuerdo con las necesidades específicas, como ejemplo tenemos los géneros que circundan en internet. Hace mucho tiempo las personas se valían de cartas para comunicarse con las otras. Después de la tecnología, las cartas fueron desapareciendo y dando lugar a mensajes cortos como un correo electrónico.

En esta podremos percibir la ingenuidad del niño que se utiliza de la carta para comunicarse, siendo que él ya es uno que nació en la era digital y aún no está conectado, no sabe hacer uso de la misma. Él podría tener elegido otro camino para dialogar con su receptor, pero no lo hizo. Aunque en nuestros días recorremos a menudo a los mensajes electrónicos, esto no significa que las cartas tengan desaparecidos, aún existen las personas que no tienen acceso a la internet y las usan para hablar con personas lejanas.

Con esta actitud tuvimos la posibilidad de remeternos a una época en la memoria en que las personas se correspondían a través de cartas y que a lo largo de los años se cambió de manera que solamente escuchamos hablar de cartas nos acordando de un tiempo en el pasado, donde tenemos la oportunidad de hacer un paralelo entre el pasado y el presente.



Fuente 2- <http://www.mafalda.net>

En esta tira se percibe un discurso que aunque no sea adecuado, es muy usual en nuestros días. El desacato de los niños para con sus padres es creciente, debido al cambio de costumbres de la sociedad contemporánea, en que los padres no se hacen tan presentes en la vida de los niños. Cuando recordamos al pasado en una sociedad patriarcal, en que la familia era todo, seguía una tradición rigurosa en que los niños detenían respetos a los mayores.

En este texto podemos observar marcas de valores que se perdieron en el tiempo, dónde una hija pequeña habla con autoridad sobre su madre. Se observa que la madre no tiene una postura adecuada cuando enfatiza en voz alta que es ella la dueña de la verdad, haciendo una muestra del uso de autoritarismo al contrario de autoridad. Se sabe que en la actualidad los chicos son muy distintos de

los de antes. Estas distinciones son observadas desde su nacimiento dónde ellos ya nacen con los ojos abiertos, hablan, caminan, ingresan en las escuelas más temprano, teniendo un contacto precoz con los medios audiovisuales. Dónde se concluye que esta generación de hoy ya no juega solamente miran a los electrónicos, siendo que la consecuencia de todo eso es una alteración en sus comportamientos. Y con eso sus actitudes son diferenciadas de los niños del pasado.



Fuente 3- <http://toda-mafalda.blogspot.com.br/2010/11/tiras-de-mafalda.html>

Se constata la interferencia de la lengua inglesa en el hablar y en los pensamientos de los jóvenes de hoy, en este caso, la influencia de una jerga de los Beatles. La profesora de historia hace una referencia a la historia nacional de su país, acuerda a los alumnos que ellos tuvieron contacto en los años anteriores con esta misma historia, que consistiría no solamente en los hechos históricos como también en la cuestión Lingüística y la formación del pensamiento nacional a través de la lengua. Se percibe que el personaje Mafalda se sorprende al ver que los alumnos, en lugar de contestar con “sí” en su propia lengua, contestaron a la profesora con una jerga en inglés.

Hacer un rescate de la historia nacional es revelar la construcción de la identidad de una comunidad, en la cual deduce la junción de la informaciones provenientes de otras culturas, generando un exagero de la heterogeneidad de esa sociedad, dónde la identidad nacional sufre cambios, causando un dislocamiento en consecuencia de esa influencia.

Reiteramos através das palavras de Hall que nos diz:

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento (HALL, 2005)

Podremos también identificar en la marca discursiva “queridas” la información textual en que nos revela la relación de género, dónde existían escuelas específicas para los niños y para las niñas. Haciendo una rememoración del pasado, en que existía esta separación en las escuelas.

Veamos el discurso de Mafalda en la historieta siguiente que destaca el papel de la mujer en los tiempos remotos, hace una crítica a la atribución por ella vivida en décadas pasadas.



Fuente 4- <http://www.mafalda.net>

En esta primera tira se observa la imagen de la madre mirando al uniforme de su hija rememorando la época del colegial que le remete a un futuro distinto de aquel en que ella hace parte. Y en el último recuadro se constata la frustración de toda una vida en que las mujeres se encaminaban simplemente al papel de madre y dueña de casa, totalmente entregue a esa realidad, conformada y sin cuestionamientos. Con esa actitud, ella está repitiendo el modelo de la mujer de los siglos anteriores.

Nas décadas de 1940 a 1960, por exemplo, quando a imagem da mulher como dona de casa perfeita era muito valorizada, os textos traduziam, por meio de expressões específicas (rainha do lar, anjo do lar, mãe exemplar, esposa perfeita, santa senhora, etc) próprias da formação ideológica e discursiva de un determinado grupo social, características femininas vistas como positivas na época... (ABAURRE, 2012, p. 14)

Del siglo XX a los días de hoy las mujeres tienen logrado un papel de destaque en la sociedad y hay superado los prejuicios enfrentados a lo largo de los años. Según ZINANI (2006) “as crenças e concepções estabelecidas desde antes abalou o estatus da mulher por uma perspectiva de liberdade e realização pessoal”, dichas palabras nos dice que: aquellas mujeres que se sentían oprimidas resolvieron adoptar una nueva postura y luchar por su espacio, igualdad de derechos, satisfacción personal trayéndole el reconocimiento en la sociedad contemporánea.



Fuente 5- <http://toda-mafalda.blogspot.com.br/2010/11/tiras-de-mafalda.html>

En esta historieta tomando de su realidad infantil, todavía engajada en los problemas sociales y que siempre está reflejando las tendencias ideológicas promovidas por el comunismo, Mafalda de manera desdeñosa evalúa la necesidad de tomar la sopa con la necesidad de que no se debe apoyar el comunismo. Para esto, ella haz un paralelo: Sopa / infancia, el comunismo / democracia, estableciendo una relación entre sí, porque para un niño se convierte en una opresión por parte de los padres tomar la sopa, y el comunismo a la democracia puede llegar a ser una opresión, que tanta la sopa como el comunismo no está de acuerdo con los intereses de las personas (la sopa para los niños y para el estado democrático el comunismo). Y por lo que su declaración nos lleva a entender que tanto la sopa y el comunismo no debe ser un acto de opresión, sino que debe convertirse en un acto de fortalecimiento del niño y de la democracia.

Refiriéndose a la parte memorial el término “comunismo” nos remete a régimen no muy usual y actuante hoy, por el hecho de que la gran mayoría de los países son democráticos.

### 3 Conclusión

La realización de nuestras pesquisas nos permitió a una consideración sobre la importancia de la memoria, bien como reflejar que la intertextualidad es fundamental en el proceso discursivo de una lectura en lo cual destacamos estos elementos a través de este género como instrumento de estudios.

De esa manera, percibimos que las historietas de Mafalda, no es un género textual a ser solamente leído en el sentido de decodificar, pero sirve para un gran enriquecimiento en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva, relectura y reflexión social, producción escrita y la expansión de las competencias Lingüísticas y discursivas, habiendo también en estos analices una rememoración de hechos pasados.

No se puede dejar de añadir la relevancia del reconocimiento de la base del desarrollo de este trabajo que fueron: género textual, intertextualidad y memoria. Que nos permitieron hacer los analices del corpus haciendo uso de una interpretación crítica. Con eso se espera que este trabajo pueda auxiliar en futuras pesquisas relacionadas a esta temática.

Bibliografía

- ABAURRE. M. L.M, ABAURRE, M. B. M., 2012, *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*, 1 ed., São Paulo, Moderna.
- BAKHTIN, M., 1997, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- BAZERMAN, C., 2005, *Gêneros textuais, tipificação e interação*, São Paulo, Cortez.
- BRASIL. MEC, 1998, *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília.
- HALL, Stuart, 1999, *A Identidade cultural na pós-modernidade*, 3 ed., Rio de Janeiro, DP&A.
- \_\_\_\_\_, 2005, *A Identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A.
- LE GOFF, J., 2003, "Memória", In: *História e Memória*, Trad. Bernardo Leitão, 5. ed., Campinas, UNICAMP.
- ORLANDI, E. P., 2007, *Análise de discurso: princípios e procedimentos. No movimento dos sentidos*, São Paulo, Ed. da Unicamp, Edição original: 1999.
- PÊCHEUX, M., 1999, "Papel da memória". Em: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.), Campinas, Pontes.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert, 2006, *Literatura e história na América Latina: representações de gênero*. MÉTIS: história & cultura.

## Reflexões sobre a importância do leitor estratégico para a compreensão da prova de espanhol do exame nacional do ensino médio

Dilma Menzes Dias (autora)

UNEB

Roberto Matos Pereira (co-autor)

UNEB – Universidade de Alcalá

### Resumen

El presente estudio reflexiona sobre la importancia del lector estratégico para la comprensión de las cuestiones de español del Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). En ese contexto, a la luz de la Lingüística Aplicada, como objetivo específico, se definen la lectura, la literacidad y las estrategias de lectura. También se observa a través de informes del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) que los estudiantes en las escuelas públicas no tienen un nivel satisfactorio de lectura por diversos factores socioeconómicos. Se entiende que la metodología de esta investigación es de naturaleza cualitativa y bibliográfica puesto que analiza los textos y documentos oficiales como los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (PCNEM), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), las Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria (OCEM). En cuanto a la fundamentación teórica, las aportaciones de Celani (1992), Cassany (2001), Brito (2003), Kleiman (2004), Soares (2004), Zilberman (2007), Solé (2009) y Castro y Tiezzi (2013) nos han ayudado a argumentar sobre las ventajas de una educación significativa y reflexiva. Por último, a modo de conclusión, se comprende que las dificultades cognitivas de los alumnos de la escuela secundaria en lo concerniente a la comprensión lectora se reducirán a través de la interacción entre profesores y estudiantes estratégicos.

### Palavras-clave

Linguística Aplicada. Literacidad. Estrategias de lectura. ENEM.

## 1 Introdução

O processo de compreensão leitora implica a construção de sentido(s). Para tanto, o leitor deve ser competente, possuir habilidades de leitura que os faça ter êxito nesse procedimento. Por outro lado, ensinar a ler é dar oportunidade ao aluno de se apropriar do conhecimento de construção e produção de textos, pois o desenvolvimento de leituras em sala de aula “forma” indivíduos para o mundo exigente sobre a escrita e a leitura.

Nesse contexto, percebe-se que os alunos da rede pública de ensino necessitam adquirir habilidades que os façam ser leitores estratégicos para compreender uma prova de língua estrangeira como o Exame Nacional do Ensino Médio, posto que, no ano de inclusão da língua estrangeira moderna espanhola, em 2010, após sua realização e publicação de resultados gerais por escolas, identificou-se uma disparidade entre as notas alcançadas entre escolas da rede pública e privada de ensino.

Diante dessa realidade, com o suporte da Linguística Aplicada (doravante LA), questiona-se qual é a importância do leitor estratégico, estudante da escola pública brasileira, para compreensão da prova de espanhol do ENEM de 2010?

## 2 Letramento e leitura sob a ótica da linguística aplicada

É inegável a importância da LA para as reflexões sobre a leitura nos últimos anos. Esse dado pode ser comprovado nos estudos de Celani (1992), Almeida Filho (1993), Cavalcanti (1996), Moita Lopes (1996), Santos Gargallo (1999), Rojo (1999), Marcos Marín (2004), Kleiman (2004), entre outros teóricos. Esses autores entendem a LA como uma disciplina que estuda a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira.

A LA é uma área de investigação que tem um objeto de estudo e uma metodologia para identificar e analisar questões de linguagem na prática escolar ou fora dela. Além disso, reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, assim como desenvolve estudos sobre diversos problemas relacionados, por exemplo, com o letramento e a formação do leitor estratégico.

Nesse entendimento, Kleiman (2004) ressalta que a LA estuda a leitura como prática social subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Reflete que os usos da leitura estão ligados à situação,

[...] quer sejam determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. (KLEIMAN, 2004, p.14).

Em suma, à luz das ideias anteriores, propõe-se refletir sobre os elementos necessários para a formação do leitor estratégico. Para isso, abordam-se os conceitos de letramento e de leitura, além das estratégias de leitura. Por último, será analisada a relação existente entre o leitor estratégico e a leitura.

Todos os dados apresentados ao longo das considerações nos levarão a pensar em quais seriam os elementos indispensáveis para a formação dos leitores (estratégicos) das provas de espanhol do ENEM de 2010.

### 2.1 Letramento: conhecimento prévio?

Atualmente na educação, usa-se o termo letramento para destacar o nível em que se encontra uma pessoa que foi alfabetizada. Considera-se que não basta mostrar que se sabe ler e escrever, mas fazer bom uso da leitura e da escrita, desenvolver e compreender o que se lê e se escreve de forma prática, aplicada, articulando a linguagem e as ações cotidianas.

Observa-se que o letramento pode ser desenvolvido mesmo por pessoas não alfabetizadas. Embora elas não saibam ler e escrever, manifestam conhecimento sobre a organização de bilhetes, cartas, receitas culinárias, quando precisam “sobreviver” em determinadas situações comunicativas. No entanto, formalmente, ainda se entende que alfabetizado é aquele indivíduo que aprendeu a ler e a escrever através do exercício do alfabeto da sua língua e o utiliza como código na comunicação.

Segundo Soares (2004), as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

A autora mencionada explica ainda que o letramento é:

[...] uma palavra que vem do inglês literacy; letra do latim litera, e o sufixo -mento denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, o resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita. (SOARES, 2004, p.18, grifo da autora).

Zilberman (2007) traz outra importante reflexão acerca do assunto, ela entende que:

[...] o letramento ultrapassa a alfabetização, na medida em que corresponde ao “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”. O que implica também habilidades várias, entre as quais a de se orientar pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, sendo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (ZILBERMAN, 2007, p.246).

Em concordância com as autoras supracitadas, o letramento é um processo que deve ser iniciado antes mesmo da alfabetização dos alunos. Por exemplo, quando estes cursarem o nível médio, evidentemente, serão capazes de refletir sobre o processo de construção do conhecimento, de forma facilitadora, contextualizada, conseguindo ultrapassar as fronteiras que muitas vezes separam a escola e a sociedade.

Outro termo também usado na atualidade é o letramento crítico. Este se desenvolve através de um engajamento crítico com e através dos textos e da prática social ativa. Observa-se que o leitor questiona as maneiras como os textos são construídos, pois eles não são neutros, mas representam visões particulares que influenciam outros pontos de vistas nas pessoas.

No contexto da escola pública, são comuns os argumentos de que, a maioria dos alunos, não compreende com desenvoltura os textos lidos, no sentido de fazer uso social da escrita e da leitura em relação com o meio em que vivem.

De acordo com o relatório do SAEB de 2006, existe uma deficiência em leitura de alunos da rede pública desde a 4ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Esse fato, também foi descrito nos relatórios anteriores de 1995 a 2003, o qual enunciou que em virtude do baixo nível em leitura, houve queda nas médias de desempenho em Língua Portuguesa.

O documento mencionado considera o prazo para a aquisição efetiva de conhecimentos e habilidades lenta, em comparação ao período de dois anos, que é a periodicidade deste relatório. Devido a esse fator, esses documentos citam que não foram alcançados resultados imediatos dos projetos implementados.

Reitera-se, assim, que o letramento é indispensável para a vida do ser humano, como ressalta Soares (2004):

[...] Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas sejam obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. Os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores. (SOARES, 2004, p. 73, grifo nosso).

As escolas deveriam pensar no desenvolvimento do letramento desde o ensino básico, com atividades significativas, “ensinando” como ler e compreender diferentes textos, reconhecer os gêneros textuais, assim como, preencher uma ficha, um formulário, como fazer um bilhete, uma carta, etc. Fazer uso, sempre que preciso, no dia a dia, de leituras que exerçam cidadania e socialização.

No que diz respeito ao ensino de LE - no contexto desse trabalho, o Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) - o letramento se realiza através de práticas que contextualizem o idioma estrangeiro, que tratem de temas conhecidos do cotidiano do discente. Produzir significado(s), linguagem, em outra língua, dá-se à medida que o estudante exercita a escrita de vários gêneros textuais e realiza a leitura dos mesmos, compreendendo o sentido de cada um deles. Percebe-se que alfabetizar e “letrar” em LE exigem destrezas e paciência por parte dos docentes em especial; já que, na maioria das vezes, o estudante de LE “já foi alfabetizado” na Língua Materna.

## **2.2 Leitura: conhecimento “adquirido”**

Analisada sob a ótica da LA, considera-se que a leitura é um processo técnico (decodificação de letras, sílabas e palavras) e, ao mesmo tempo, subjetivo (produção de sentido, de significados) que leva o aprendiz a conhecer (cognição) e a refletir sobre o conhecer (metacognição). Enfatiza-se que o aspecto cognitivo é um processo do pensamento para a aquisição de conhecimento. Já a metacognição é o que permite que o aluno se conscientize sobre seus próprios conhecimentos e sua capacidade de compreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender.

Diante do exposto, entende-se que a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções e abrange cinco dimensões: a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica, como define Jouve (2003).

A dimensão neurofisiológica decorre do funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. A dimensão cognitiva se realiza ao buscar entender de que se trata um determinado texto; concentra-se nos encadeamentos dos fatos.

Por outro lado, a afetiva ressalta que as emoções são provocadas no leitor à proporção que ele lê. A argumentativa é sempre uma dimensão analisável na qual o leitor é sempre interpelado; assume ou não para si próprio a argumentação desenvolvida. Quanto à última dimensão, a simbólica, o que predomina é o sentido que se tira da leitura, já que toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. Segundo Jouve (2003), a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo; quer os recuse, quer os aceite.

No contexto da LA, são muitas as definições sobre a leitura. Entre as selecionadas, apresenta-se o pensamento de Brito (2003). Este define a leitura como um processo de interação,

[...] em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto. nesse sentido, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ ou sobre o autor. (brito, 2003, p.24).

Efetivamente, a proximidade entre leitor e autor nos faz examinar a importância do conhecimento prévio do leitor para a leitura. É somente considerando-o (o conhecimento) que se permitirá a existência de interlocução entre emissor e receptor.

A terceira definição importante sobre leitura é a dos PCNs- 2000. Segundo o documento, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção. Não se trata simplesmente de “extrair informações da escrita”, decodificando-a letra por letra, mas de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão.

Dessa maneira, de acordo com as três definições anteriores, infere-se que o processo de leitura é um ato ativo que busca o entendimento do que está escrito. No caso do ENEM de 2010, por exemplo, questiona-se se os alunos compreenderam a tessitura dos textos de forma que a “técnica” e a “subjetividade” produzissem sentido.

Previamente, o que se percebe é que, se para a LM a complexidade da leitura perpassa pelas dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica, essa mesma orientação persegue o ensino de (estratégias de) leitura em LE, pois a aprendizagem da LM serve de suporte para o ensino de outros idiomas. Observa-se, assim, que a dificuldade em ler textos em LE é resultado de uma incerta e insegura prática da LM.

Compreende-se, por último, que ler em LE exige uma habilidade linguística precisa, seja pela diferença da ortografia, da gramática; seja pela diferença sócio-discursiva. Também vale considerar que a prática da leitura de textos em LE pode favorecer que a LM seja vista sob outros (novos) olhares. Cabe à escola refletir sobre a leitura de forma mais epistemológica a fim de que ler não se torne uma obrigação, um mero objeto a ser “adquirido”.

### 3 A (Re) construção do leitor estratégico

Marcos Marín (1988) e Sánchez Lobato (1999) discutiram as técnicas de leitura indispensáveis para a compreensão de textos objetivos e subjetivos em LM e LE. Passou-se, então, a pensar mais na construção do leitor enquanto leitor.

#### 3.1 O Composto “leitor estratégico”: conceitualização

Compreende-se que o leitor estratégico é aquele que utiliza recursos (da leitura) de forma consciente e inconsciente para desenvolver cognição e metacognição. É aquele capaz de reconhecer as implicaturas discursivas e, ao mesmo tempo, de refletir sobre as estratégias de leitura que desenvolve para ler

determinado texto. A sala de aula, nesse sentido, deve ser um meio para promover reflexões sobre a formação do leitor mencionado.

Para entender a construção leitor + estratégico, faz-se necessário repensar a palavra estratégia.

Estratégias são os meios utilizados para a aprendizagem, são passos, etapas seguidas pelos indivíduos com o objetivo de aperfeiçoar ou alcançar um resultado em qualquer área. Também é a forma encontrada pelas pessoas para efetuar determinada tarefa. Existem vários tipos de estratégias a depender da área profissional do indivíduo, como: estratégias de comunicação, de vendas, de empresas, de indústrias, de aprendizagem, de leitura.

As estratégias de leitura são utilizadas para adquirir a informação de forma precisa, para facilitar o processo de compreensão leitora. As estratégias mais utilizadas no ensino de LE são as leituras rápidas de *skimming* (o estudante busca captar conceitos e ideias principais, sem se deter em um ponto específico) e *scanning* (estratégia de leitura breve, para encontrar algo particular, selecionar informações).

Além das apresentadas, os alunos podem fazer uso de estratégias antes, durante e após a leitura. De acordo com Solé (2009), seis passos podem ser feitos na leitura: 1) procurar as ideias gerais do texto; 2) ter motivação para poder ler; 3) ter bem claros os objetivos da leitura que irá fazer; 4) fazer a revisão “no” e “do” texto; 5) ver se conhece palavras aparentemente “desconhecidas”; e 6) ativar o conhecimento prévio, que é seu conhecimento adquirido ao longo do tempo de leitura. No entanto, em contexto de ensino e aprendizagem, precisa desenvolver os seguintes passos: pré-leitura, leitura de desenvolvimento e pós-leitura.

Ainda no entendimento de Solé (2009), as estratégias têm o papel de motivar as crianças; oferecer-lhes finalidades para a leitura, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas, entre outras motivações.

As estratégias de leitura são formas organizadas com objetivos específicos de acordo com cada tipo de leitura que se deseja fazer. Segundo Nuttall (1982), em LE as estratégias são as mesmas usadas para a leitura de textos em LM:

[...] previsão (*prediction*) para ativação dos esquemas; confirmação, rejeição ou acomodação das hipóteses levantadas; estudo de títulos e cabeçalhos; informação bibliográfica sobre o autor; *Skimming* e *Scanning*; estudo das convenções gráficas (*layout*, margens, espaço entre palavras, fontes, maiúsculas e minúsculas, etc.); pontuação; análise de elementos não verbais (figuras, gráficos, tabelas, símbolos etc. (NUTTALL, 1982, p. 25, grifo do autor).

Na estratégia de previsão, o leitor lê o título e faz indagações mentais sobre o assunto que deve ser tratado no texto. Após essa observação, ele lê para confirmar se as suas previsões de fato ocorreram ou não. Ao usar as estratégias de *skimming* e *scanning*, ele procura olhar como o texto está distribuído. Percebe se há palavras que chamam a sua atenção, escritas de forma diferenciada, e, depois, procura uma informação específica, buscando pistas, comportamento típico de um leitor estratégico, aquele que busca entender o significado, os sentidos do texto.

Para a construção de significado durante a leitura, de acordo com Widdowson (1983), na teoria de uso da linguagem, infere-se que o leitor estratégico precisa reconhecer o conhecimento sistêmico e o esquemático.

[...] Conhecimento sistêmico tem a ver com competência linguística em linguística tradicional e envolve o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico, o funcionamento da língua (conectivos e referentes,) através de semelhanças e convergências (palavras cognatas e falsos cognatos, por exemplo) entre a língua estrangeira e a língua materna. Conhecimento esquemático: esquemas formais do conhecimento da organização retórica de textos (ou dos gêneros textuais) orais ou escritos, tais como entrevistas, cartas, artigos, receitas, entre outros, já construído socialmente em situações semelhantes na língua materna. Esquemas de conteúdo: o pré-conhecimento, o conhecimento de mundo, a visão de mundo; o conhecimento já adquirido sócio-historicamente que constitui as experiências vividas anteriormente. Daí a importância do professor criar espaços para ouvir a voz dos alunos, possibilitando assim, a projeção de suas visões. (WIDDOWSON 1983, p.73, grifo nosso).

O leitor estratégico, além de saber usar as estratégias apropriadas para cada forma de leitura, precisa ter conhecimento da organização sintática, conhecer as palavras e seu significado na língua do texto, assim como, entender o emprego dos conectivos, reconhecer os gêneros textuais, para então ter êxito no ato conclusivo da leitura, que se chama *interlocução*.

Acredita-se, portanto, que, conhecendo-se como leitor estratégico, o estudante do Ensino Médio, compreenderá melhor o(s) texto(s) lido(s) no ENEM. Produzirá linguagem tanto na LM como na LE. Afinal, ser estratégico significa saber usar meios e objetivos adequados para ler; procurar fazer da

leitura uma forma de (re)conhecer o “novo”, um caminho para unir conhecimento sistêmico e esquemático. Reitera-se que cabe ao professor entender que o estudante faz um esforço cognitivo para processar e compreender o texto. O conhecimento prévio do aluno compõe os esquemas de pensamento que vão influenciar nessa compreensão. Diante do exposto, para que se compreenda um texto, os sujeitos (professor e estudante) envolvidos no processo de “aprendizagem” da leitura, precisam estabelecer objetivos para a leitura, como procurar textos que abordem temas relevantes, significativos. Em linhas gerais, é importante que a sala de aula motive o estudante a “querer aprender”. Por isso, a necessidade de fomentar um estudo sobre as estratégias de leitura.

#### 4 O ENEM no ensino público brasileiro: relevância social e pedagógica

Os documentos regulamentados pela educação no Brasil, a LDB, os PCN os PCNEM e a OCEM estabelecem entre outras coisas, o ensino da leitura como um dos objetivos prioritários que levam os estudantes à compreensão dos textos verbais, orais e escritos, além da ampliação dos conhecimentos gerais, fator determinante para a vida cultural e social dos discentes.

O Ensino Médio, no qual se apresenta o ENEM, é a etapa final da Educação Básica. Tem a duração mínima de três anos e, segundo a LDB 9394 (1996) tem como finalidades:

I-A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 9394, 1996, p.14, grifo nosso).

Nesse nível de ensino, o aluno deve demonstrar a consolidação dos estudos anteriores, principalmente na questão de aquisição das habilidades e competências em leitura, para prosseguir os estudos em Nível Superior.

#### 4.2 O ENEM: história em construção

O ENEM foi implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) do Brasil, em 1998, com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos oriundos do Ensino Médio das escolas públicas e, a partir dos resultados dessa avaliação, promover alterações nos currículos através do PCN e PCNEM.

O ENEM é um exame nacional de caráter individual, voluntário, criado para os discentes do Ensino Médio do 2º e 3º ano, de todas as escolas do país, seja de natureza pública ou particular.

É um incentivo para a maioria dos estudantes do Ensino Médio porque: a) confere certificação de conclusão da Educação Básica aos alunos do 3º ano não concluintes do Ensino Médio e b) permite que os estudantes ingressem no nível superior. Vale ressaltar que o exame faz parte do Programa Universidade para Todos (ProUNI), benefício criado para que os estudantes adquiram bolsas de estudos parciais ou integrais para admissão no Ensino Superior.

É inegável a importância do ENEM para a educação brasileira. No entanto, questiona-se se o país não estará transformando o Ensino Médio em um simples cursinho preparatório para o exame.

No que concerne à leitura de LE, interroga-se ainda sobre o lugar que ocupa a leitura no contexto da prática do ENEM. Haverá leitura por obrigação ou por deleite? Sendo por obrigação, que também é um estilo de leitura, os estudantes aprendem a ser estratégicos para conseguir lidar com o “universo consciente e inconsciente” da leitura?

No contexto do ensino e aprendizagem de ELE, em especial, é preciso preparar os estudantes para uma educação condizente, motivadora, que os faça aprender a importância de uma segunda língua, assim como, dar suporte ao professor de LE para que se atualize quanto à forma de ensinar e aprender a referida língua. O ENEM pode ser uma ferramenta para a solução de muitos problemas sociais e históricos, (ainda) presentes na educação brasileira tais como as desigualdades de aprendizagem entre os alunos de escola pública e os de escola particular, o que distancia as oportunidades de inserção ao Ensino Superior. A leitura, portanto, deve ser analisada como uma necessidade social.

#### 4.2.1 Objetivos e importância do ENEM para o EPB

O ENEM foi criado para ter como referência nacional o Ensino Médio em todo o país, ajustar os currículos, melhorar a qualidade de ensino, oferecer possibilidade de ingresso dos estudantes do Ensino Médio das escolas brasileiras às universidades, porque é um exame que atualmente substitui o vestibular na maioria das universidades brasileiras, seja pública ou privada. É, efetivamente, o maior exame do Brasil.

Segundo Castro e Tiezzi (2013) o objetivo principal do ENEM é:

Proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera que tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna. (CASTRO; TIEZZI, 2013, p.54, grifo nosso).

Para Castro e Tiezzi (2013), o que está presente no ENEM é uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, diminuindo currículos e que estes permitam às escolas se concentrarem no que é importante ensinar.

Surge, assim, a seguinte pergunta: como os alunos da escola pública podem obter pontuações satisfatórias no ENEM, se não adquiriram as habilidades para enfrentar o nível de aprendizagem proposta, com a competência leitora suficiente para demonstrar o raciocínio lógico na escolha da proposição correta de cada questão?

Argumenta-se que o governo federal tem a dimensão efetiva do nível de ensino que está sendo ofertado no país, através dos dados que esse exame fornece anualmente. Assim sendo, o governo citado, através do MEC deveria nortear uma mudança significativa, para aprimorar as habilidades leitoras, a fim de obter maiores resultados no exame em discussão.

#### 4.2.2 A inclusão do espanhol como língua estrangeira

Corroborando com a importância da língua espanhola, em 2010, o ENEM incluiu o idioma como uma das línguas estrangeiras, fato que despertou o interesse também dos alunos em escolher esse idioma para estudar e realizar o exame.

Devido à importância do espanhol e sua implantação no ENEM, em 2009, houve a publicação da matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias para o ano de 2010, na qual a competência exigida era a de conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) como instrumento de acesso à informação e a outras culturas.

Segundo a matriz de referência para o ENEM (2009), as habilidades para a LEM eram/são:

H5-Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6-Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7-Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8-Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e Linguística (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM, 2009, p.2, grifo nosso).

Nesse contexto, percebe-se que as habilidades exigidas podem não ter sido trabalhadas na íntegra, devido à reduzida carga horária do componente espanhol e a distribuição do currículo dessa disciplina, além da falta de recursos da escola pública para propiciar uma aula com textos contextualizados para a matéria. Isso pode ter dificultado a obtenção do conhecimento das questões culturais, foco das habilidades, segundo a matriz de referência para a LEM.

Portanto, diante da importância pedagógica (acadêmica) e social do ENEM para o ensino público brasileiro, é necessária uma política educacional voltada ao resgate das habilidades em leitura, tanto na base (Educação Infantil) quanto no percurso do Ensino Básico, para melhor preparação dos alunos da rede pública para a seleção do ENEM. Fomentar um currículo para o ensino da língua espanhola que possibilite uma transformação na visão sobre a leitura na língua alvo, ensinando aos discentes estratégias apropriadas para entender o sentido dos textos: as implicaturas discursivas presentes nos enunciados das questões e os aspectos interculturais inseridos nos mesmos, a modo de exemplo.

## 5 Considerações finais

A reconstrução dos sujeitos (professores e estudantes) envolvidos no processo de leitura não depende apenas da reflexão do professor, mas de uma política educacional favorável ao ensino, que diminua o baixo desempenho em leitura divulgado nos relatórios do SAEB, com políticas educacionais que

contemplem as dificuldades de leitura e compreensão desde os anos iniciais, quando se formam os conhecimentos básicos. Assim, quando os alunos chegarem ao Ensino Médio, apresentarão diferentes estratégias leitoras consolidadas.

Compreende-se ainda que o problema de leitura está associado à forma como se objetiva a relação entre o Estado e a sociedade. A política educacional expressa a contradição da Política Pública Nacional; ao mesmo tempo em que esta cria ações para garantir a melhoria da qualidade no ensino público; na prática, reforça-se o problema ao construir um exame que não condiz diretamente com a realidade leitora do aluno da escola pública.

Outra consideração importante é a inclusão da língua estrangeira a partir de 2010 no ENEM. É inquestionável a importância que essa ação teve para os estudos da LA. Além de desfazer a ideia de que o vestibular é inalcançável, permitiu que os estudantes considerassem o idioma estrangeiro importante, já que no Brasil durante anos se difundiu a ideia de que LE é para aqueles que têm poder aquisitivo ou ganham bolsas de estudo. Em contrapartida, o ENEM também trouxe um problema para os estudantes da rede pública quanto à capacitação de professores e estudantes.

É necessário que sejam tomadas medidas preventivas, no intuito de fornecer uma base sólida nos anos iniciais através da concretização das competências e habilidades em leitura; e, no decorrer do Ensino Médio, preparar os alunos para exames como o ENEM.

Espera-se que este estudo sirva como incentivo para futuras pesquisas que estimulem a compreensão leitora dos alunos da rede pública brasileira e que argumentem sobre a relevância do ensino das estratégias para a leitura. Um leitor estratégico poderá ser um leitor competente.

## Bibliografía

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica, 2000, *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, *Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 de jul. 2013.
- BRITO, Eliana Vianna (org), 2003, *PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*, São Paulo, Arte e Ciência.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glória, 2001, *Enseñar lengua*, 7ª. ed., Barcelona, Grão, p. 193-256.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães e TIEZZI, Sergio, *A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil*, Disponível em: <<http://www.scwartzman.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2013.
- JOUBE, Vincent, 2003, “O que é leitura”, *In: A leitura*, trad. Brigitte Hervor, São Paulo, ed. UNESP, p.17-33.
- KLEIMAN, Ângela, 2004, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 9 ed., Campinas, Pontes.
- NUTTALL, C., 1982, *Reading skills in a Foreign Language*, Cambridge, CUP.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues, 1998, “O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista”, *In: Alfabetização e letramento*, Campinas, Mercado de Letras.
- SOARES, Magda, 2004, *Alfabetização e Letramento*, 2 ed., São Paulo, Contexto.
- SOLÉ, I., 1998, *Estratégias de leitura*, 6 ed., Porto Alegre, Artmed.

## A educação de jovens adultos e a escolha da língua estrangeira

Jociano Coêlho de Souza  
UEPB

Secundino Vigón Artos  
UFCEG

### Resumo

Sabe-se que no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está previsto o estudo semanal de duas horas letivas de Língua Estrangeira (LE). Na maioria das escolas do país essa língua estrangeira é a língua inglesa; mas, no entanto, a após a publicação da Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 o Ministério da Educação brasileiro oferece a possibilidade de que essa língua estrangeira seja também o espanhol, como oferta obrigatória no ensino médio e facultam, também, a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Neste artigo, pretendemos apresentar as percepções dos alunos de várias turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) baseando-nos numa análise das necessidades dos alunos da Escola Estadual do Camará em Matinhas-PB quanto à pertinência do estudo das LE no currículo e as preferências destes sobre a eleição entre as duas línguas possíveis de estudo: inglês ou espanhol, assim como discutir quais os motivos que lhes levam à escolha duma língua ou outra.

### Palavras-chave

Língua estrangeira, EJA, abordagem comunicativa.

## 1. Introdução

São componentes curriculares obrigatórios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino fundamental e médio: o estudo de Língua Portuguesa e de Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da Arte e o conteúdo obrigatório da Música; a Educação Física, respeitados os dispositivos da Lei nº 10.793/2003; o ensino de História que considerará as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e a língua estrangeira moderna, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, sendo uma de caráter obrigatório e outra optativa para o aluno.

Ainda, o Ministério de Educação (2000) acrescenta que se vê, pois, que a base de ambos os ensinos é a “nacional comum” integrada com o que se pode denominar de “nacional diversificada”. Este princípio aplica-se também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece esta integração e “nacionaliza” a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela “nacionalização” deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino. A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno. (BRASIL, 2000)

A aprendizagem de línguas estrangeiras compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social – também tem papel fundamental na formação dos estudantes, em geral, e dos jovens e adultos, em especial.

Sabemos que a língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual, cada vez mais globalizada; mas, no entanto, os alunos da EJA, de uma maneira geral, não conseguem ver, em um primeiro momento de aproximação a LE, a importância ou pertinência do estudo da mesma.

Se partimos de que o ensino de LE tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e que além pode favorecer a participação social, permitindo que os estudantes ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir, temos que ser conscientes de que o desenvolvimento linguístico dos alunos deve ir direcionado a ajudá-los a aperfeiçoar as competências tanto de compreensão como de expressão orais e escritas, bem como a compreender as estruturas Linguísticas e discursivas – inclusive da língua materna. Contudo, as abordagens tradicionais de ensino de línguas estrangeiras no Brasil fazem com que apenas se trabalhe dentro da sala de aula conteúdos puramente gramaticais ou lexicais esquecendo-se, na maioria dos casos, de desenvolver atividades comunicativas que vão muito mais ao encontro das necessidades reais dos estudantes. Isto acontece, na maioria dos casos, pela forte tradição metodológica no ensino de línguas estrangeiras vinculada às metodologias gramática-tradução ou próximas de concepções estruturalistas como acontece com os seguidores dos métodos audiolinguais.

Partindo, então, de que o ensino da língua estrangeira pode colocar algumas dificuldades iniciais ou problemas específicos ao docente e aos alunos, já que a sua resolução se dá de acordo com o locus e com os sujeitos envolvidos na aprendizagem (BARRETO, 2009) e que esse ensino ainda se pode ver condicionado por outras variantes como a utilidade ou a pertinência de estudo de uma matéria que, poucas e quase nenhuma vez terão oportunidade de pôr em prática, deveremos então tratar de que o estudante se localize diante de situações comunicativas de ensino-aprendizagem requeridas pela comunidade na qual ele pretende atuar com sujeito transformador da práxis existente.

Por este motivo, defendemos que o ensino de línguas estrangeiras é um dos domínios do vasto campo das ciências da linguagem que enfrenta, ainda hoje, um problema de identidade. Embora o PCN-LE deixe claro a sua importância para o desenvolvimento sócio-linguístico dos estudantes, uma vez que é a partir da aquisição de uma segunda língua que os aprendizes ampliam seus horizontes culturais nesse mundo contemporâneo cheio de diálogos entre as múltiplas linguagens das culturas globalizadas (BARRETO, 2009); podemos afirmar que ainda há resistência por parte dos alunos das escolas públicas, e especialmente das EJA para o estudo dessas línguas estrangeiras. Mas será que essa resistência realmente vem dos alunos ou das metodologias que usam os professores? Podemos citar a Freire para afirmar que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2004, p. 45).

É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2004, p. 39) e assim os nossos professores de LE ou futuros professores de LE na modalidade EJA precisam convencer-se de que a sua ação pedagógica se pauta na reflexão de que o ensino de LE nas escolas brasileiras tem enfrentado grandes dilemas, posto que se trata de uma disciplina na qual os saberes até então se pautaram na transmissão do conhecimentos puramente léxico-gramaticais, os quais vêm sendo apresentados no ensino-aprendizagem de LE na atualidade como a principal maneira de se aprender LE (BARRETO, 2009). Mas claro que as abordagens tradicionais puramente gramaticais ou lexicais contrariam tanto os interesses dos alunos da modalidade da EJA, como as novas tendências das abordagens comunicativas de ensino de LE ou até o próprio pensamento de Freire já que afirma que a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeitas, supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 2004, p. 25).

## 1- A escolha da LE na EJA

Com esse intuito, em fevereiro de 2014, realizamos a aplicação de um questionário aos cerca dos 80 alunos da EJA da Escola Estadual de Camará no Município de Matinhas-PB sobre a importância ou pertinência de estudo da LE e sobre as suas preferências na escolha da língua estrangeira.

Esse questionário foi distribuído a todos os alunos do sexto ao nono ano, contendo algumas perguntas objetivas referentes aos conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais que se possam trabalhar na sala de aula de LE, e outras de resposta subjetiva referente à justificação da escolha da língua estrangeira, caso existisse essa possibilidade na sua escola.

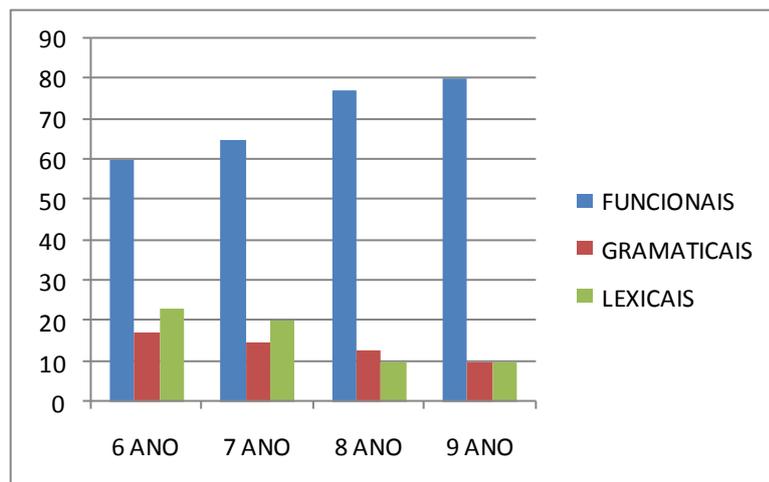
Dos 78 alunos da Escola que estudam na EJA, participaram livremente e de forma anônima no preenchimento do questionário 74. Foram, ainda, considerados nulos dois desses questionários, por falta de preenchimento, já que estes dois alunos devolveram o questionário sem nenhuma informação.

Surpreendentemente, a análise dos resultados apresentados nos 72 questionários restantes demonstra que os alunos apenas apontam necessidades comunicativas concretas dentro das suas necessidades no estudo de LE. Isto é, apenas consideram objetivo de aprendizagem aspectos funcionais da língua tipo tanto de expressão oral e escrita, como de compreensão leitora e auditiva ou até de interação.

- a) saber mandar um email
- b) entender uma notícia
- c) escrever uma mensagem no celular
- d) conseguir preencher um questionário
- e) navegar por páginas de internet
- f) entender músicas
- g) poder participar num chat
- h) ver um filme
- i) realizar telefonemas...

Em poucos ou nenhum caso, referem ou apontam a pertinência de tratar aspectos puramente gramaticais ou lexicais. Também assinalam nas respostas subjetivas que a metodologia que seguem os seus professores de língua estrangeira continua centrada e focalizada em conteúdos puramente lexicais ou gramaticais, o que parece contraditório com as suas necessidades comunicativas em língua estrangeira.

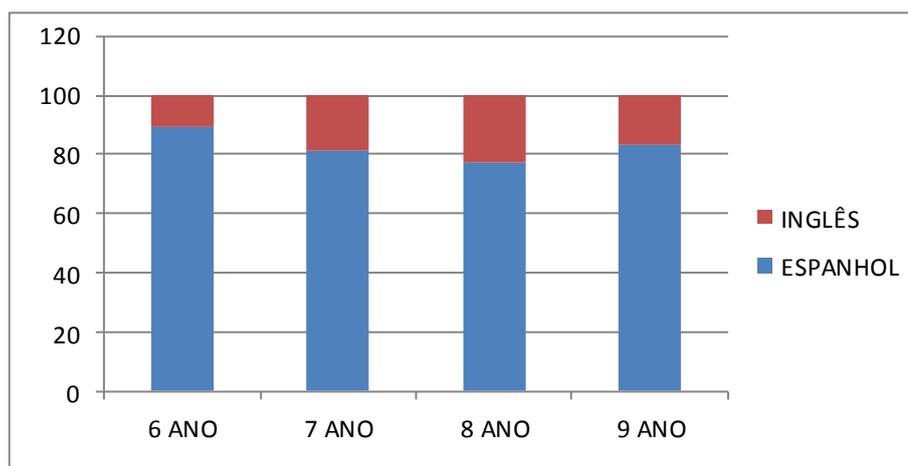
No seguinte gráfico, apresentamos alguns desses resultados analisados nas turmas de 6º ao 9º ano:



Ainda, como dado pertinente e curioso deste questionário devemos acrescentar que em grande percentagem – mais de 80% – os alunos consideram muito mais pertinente o estudo do espanhol frente ao do inglês (língua lecionada na maioria das escolas com EJA), já que dentro das necessidades comunicativas em LE que estes alunos referiram nas suas respostas, estas seriam realizadas em espanhol, uma vez que os interlocutores com os que eles interagem ou imaginam que poderiam chegar algum dia a interagir em língua estrangeira procedem de países de língua hispana tipo Argentina, Bolívia, Uruguai, Peru, Venezuela, etc., como é apresentado no gráfico a seguir.

No entanto, também existe uma percentagem importante que prefere o inglês à língua espanhola, nomeadamente 15% no 6º ano; 20% no 7º ano; 22% no 8º ano e 18% no 9º ano, e justificam essa escolha como a importância internacional desta língua no mundo científico e empresarial e apontam ainda a possibilidade de uso com os falantes dos Estados Unidos da América.

No seguinte gráfico são apresentados os dados analisados, de maneira a visualizar a escolha dos alunos das turmas da EJA da Escola Estadual do Camará em Matinhas-PB.



## 2- Conclusão

Para concluir e considerando que, desde 2005, o governo brasileiro a partir da Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 dispõe no Art. 1º que o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio, consideramos que, na escolas que contam com estudos da EJA, esta seria uma língua a ter em conta frente ao inglês, uma vez que tal como se apresenta nos resultados do questionário vai mais ao encontro com as necessidades de interação com o mundo dos estudantes da EJA, pelo que as escolas federais, estaduais e municipais deveriam ao menos facultar a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio e fundamental das EJA, mas insistindo, não como uma língua morta com uma programação tradicional de gramática-tradução, e sim como uma língua viva que permita atender as necessidades comunicativas destes estudantes.

## Bibliografía

BARRETO, Robério P, 2009, “Ensino de língua estrangeira: ação progressiva de Freire”, *Revista Digital: Partes*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *Orientações curriculares para o ensino médio. Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Línguas estrangeiras*,1999, MEC/SEB.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *Orientações curriculares para o ensino médio: Volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias*,2006, MEC/SEEB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, PARECER CNE/CEB 11/2000: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso: 20 de Janeiro de 2014.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia*, 2004, 30ª ed., São Paulo, Paz e Terra.

## Tradução – A teoria implícita na prática

Professora Dra. Eronilma Barbosa da Silva Beux  
IFAL – Instituto Federal de Alagoas

### Resumo

Este artigo trata, de forma sucinta, os aspectos teóricos da tradução e suas inter-relações com o ato tradutório. As perspectivas teóricas abordadas nesse texto são as seguintes: a teórico-semântica a partir dos estudos Newmark (1995); a teórico-literária com base nos estudos de Rose (1996), que entende como indispensável a relação que deve existir entre tradução, teoria, crítica literária e a própria literatura; a teórico-linguística com base nos estudos de Larson (1989); a teórico-descritiva que foi favorecida por uma nova maneira de interpretar as relações entre os sistemas e as noções de interferência e transformação funcional; a abordagem discursiva que parte dos elementos constitutivos da estrutura textual e sua relação com os processos discursivos na prática tradutora considerando a linguística, a pragmática, a semiótica textual e intertextual; a perspectiva teórico-cultural, pautada na concepção de Steiner (1975); e a perspectiva teórico-tradutológica, baseada nos estudos de Antoine Berman (2002).

### Palavras-chave

Tradução. Teoria. Prática. Semântica. Literatura. Linguística. Processos discursivos. Cultura. Tradutologia.

## 1. Introdução

A tradução é um dos gêneros textuais mais antigos. Pode-se dizer que a tradução se deu a conhecer no primeiro confronto entre línguas, do qual não existe registro, evidentemente. Ou seja, o ato de traduzir surgia partir do momento em que o homem sentiu necessidade de entender ideias, conceitos e histórias já disseminados em outra língua. A tradução nos permite acessar conhecimento de diversas áreas do conhecimento humano. É também dela que lançamos mão, quando fazemos uma versão, por exemplo, de um texto em nossa própria língua escrito em uma época distante da contemporaneidade.

Partindo de um texto base sobre tradução, o de Jakobson (1959), “Aspectos linguísticos da Tradução”, temos três tipos de tradução: a intralingual, a interlingual e a tradução intersemiótica. Desses três tipos, parece mais complexa a intersemiótica, não é? Se for o caso, para esclarecer um pouco a complexa tradução intersemiótica, me parece interessante expor os exemplos de Oustinoff (1956), a arte da linguagem para a música, para o cinema ou para a pintura. Para esse autor,

a dimensão intersemiótica é um dado essencial, a começar pelo campo dos próprios significantes, que são polivalentes por natureza: as palavras escritas em uma página são significantes visuais, mas podem ser traduzidas como significantes auditivos pela fala, em gestos na linguagem dos sinais, em significantes táteis no alfabeto Braille.

A depender da tipologia do texto que se traduz e das finalidades que esses textos devem cumprir, a tradução atende a campos ou áreas de conhecimento específicas e se fundamenta em teorias também específicas. Assim, de forma genérica, a tradução pode ser: econômico-comercial, jurídica, técnico-científica ou literária.

Ao longo da história, a teoria da tradução se caracteriza por seu caráter empírico, por reunir impressões, metáforas, e instruções pessoais, mas não por isso é carente de profundidade. Porém, um dos aspectos problemáticos da tradução é delinear quais são os processos mentais que são ativados quando se inicia uma tradução e como esses se organizam.

A complexidade do ato tradutório reside em seu caráter multidimensional, isso implica estudá-lo interdisciplinarmente. Desse modo, pode-se dizer que, para além da dimensão linguística e interlinguística, traduzir correlaciona as seguintes dimensões: i) filosófica; ii) social; iii) profissional; iv) psicológica; v) tecnológica; e, vi) comunicativo-cultural, especialmente. Logo, pode-se deduzir que traduzir implica grandes desafios que imbricam questões tanto teóricas quanto práticas.

Diante do exposto, uma coisa é certa, a tarefa primordial do tradutor deve ser a de apropriar-se de conhecimentos teóricos, selecionar critérios de uma ou de outra teoria e adotar a que corresponda à sua prática de tradução, considerando o texto a ser traduzido.

Existe uma diversidade significativa de abordagens teóricas que, pautam o desenvolvimento dos estudos e teorias sobre tradução e sua relação com a prática. Abranger com amplitude e profundidade essa temática não é uma tarefa simples. Evidentemente, este artigo não pretende alcançar tal abrangência.

Nesse sentido, é importante esclarecer que, o presente artigo é um estudo sucinto, cuja pretensão é apresentar os aspectos teóricos gerais que envolvem e delimitam a prática tradutória. Cabe ressaltar que, em toda atividade de linguagem e de tradução estão implícitos procedimentos científicos. Assim, por uma parte, é importante considerar que traduzir, não deve nunca ser considerado um fazer mecânico, pautado apenas em conhecimento de línguas. Por outra parte, é necessário registrar que traduzir é muito mais que uma operação técnico-linguística, uma vez que a língua é indissociável da cultura dos povos que a utilizam.

## 2. Algumas abordagens teóricas e suas correlações com a prática tradutória

A tradução numa perspectiva teórico-semântica, de acordo com Newmark(1995), deve considerar dois componentes, um gramatical e outro lexical. Esta abordagem dá ênfase à palavra em contexto e dá importância aos seus significados contextuais e extra contextuais para efeito de tradução. A tradução semântica pode ser aplicada a textos filosóficos, religiosos e políticos.

A contribuição de Newmark consiste especialmente no tratamento da tradução com enfoque no conteúdo semântico do texto fonte. Ou seja, a preocupação principal, dessa abordagem teórica, está centrada no texto original e não na cultura receptora.

A abordagem teórico-literária da tradução é discutida por diversos autores. Neste texto serão apresentados os que consideramos mais representativos.

Rose (1996), por exemplo, defende a relação indispensável que deve existir entre tradução, teoria e crítica literária e a própria literatura. Os estudos dessa teórica são de base descritiva.

Os estudos de Rose partem de exemplos como a obra de Leranger de Camus e de suas traduções ao inglês por Stuart Gilbert (1945) e Matthew Ward (1983). Nesses estudos, a autora mostra como, em diferentes traduções, se refletem época e história que explicitam a perspectiva do tradutor.

Segundo a autora, a leitura crítica implica a avaliação e a interpretação da obra literária e deve incluir também a leitura de suas traduções. Esse procedimento é definido por Rose como leitura “estereoscópica”. Para esclarecer essa noção ela incrementa os termos “neoliteralismo” e “estrangeirização da tradução”.

Já Larrosa (1998), entende a leitura literária como parte integral da formação do indivíduo. Para esse autor, a crítica literária e a hermenêutica são inseparáveis. Em sua obra, *A experiência da Leitura, Estudos sobre literatura e formação*, Larrosa deixa transparecer uma visão da tradução e em particular a tradução literária como um exercício que vai além do aspecto didático. Essa formação do indivíduo implica uma integração do pensamento e de culturas mediados pelas diferentes línguas e pelos diferentes horizontes que a tradução possibilita.

Na tradução de textos literários, o tradutor, além de recorrer aos seus conhecimentos técnicos, precisa dar ao texto os efeitos artísticos necessários para alcançar os efeitos estéticos do texto na língua de origem. Esse trabalho implica a escolha de palavras que obedeçam a critérios estéticos específicos, adequação métrica e rítmica, sonoridade, rima e harmonia.

A partir dos textos de Novalis, Larrosa apresenta três divisões relacionadas à tradução intralinguística: a tradução gramatical<sup>1</sup>, a tradução transformante<sup>2</sup> e a tradução mítica<sup>3</sup>.

Segundo Mildred Larson (1989), a tradução na perspectiva teórico-linguística consiste em transferir, sem distorções, o significado da língua fonte para a língua meta. Nessa perspectiva, a forma representa a estrutura superficial da língua, enquanto que o significado faz referência às estruturas profundas. Desse modo, pode-se entender que, a tradução, baseada na estrutura semântica da língua considera a situação comunicativa, o contexto histórico e cultural e a intenção do autor. Ou seja, além do significado referencial e estrutural, o significado situacional é considerado como elemento que permite o tradutor interpretar a cultura do autor ou a informação cultural dada no texto.

Larson diferencia a tradução literal da tradução idiomática. Em outras palavras, defende que a tradução deve soar natural na língua meta. Assim, o ato tradutório deve partir de um projeto que integre língua e cultura meta, equipe de pessoas e ferramentas. E deve seguir os seguintes passos: rascunho inicial, avaliação do rascunho inicial, consulta e pesquisa e rascunho final.

A autora apresenta estratégias para identificação dos componentes de significado nos elementos léxicos de uma língua. Em seu texto se detém também nas estruturas gramaticais e analisa proposições que incluem conceitos simples e conceitos complexos. Para ela, em muitos casos, os conceitos exigem do tradutor a reformulação dos conteúdos com a finalidade de conseguir maior equivalência em sua tradução. O tradutor deve reconhecer as relações genéricas e as específicas entre as palavras para poder encontrar a equivalência precisa, principalmente quando a língua meta tem um contexto cultural muito divergente da língua de partida.

A contribuição de Geroge Mounin para a abordagem linguística da tradução, diz respeito ao seu interesse pela ação do tradutor e o reconhecimento de que no estudo tradutivo é necessário considerar suas intuições pessoais.

São três as principais dificuldades que o tradutor pode enfrentar na atividade tradutória: a questão do sentido, as diferentes formas de ver o mundo, e a multiplicidade cultural.

A questão do sentido como dificuldade na atividade tradutória é inquestionável. Nesse âmbito, creio que é pertinente, propor uma reflexão a partir de algumas teorias linguísticas. Para Saussure (1916), por exemplo, a superfície conceitual das palavras muda de uma língua para outra. Mounin acentua a concepção de Saussure sobre o aspecto língua-repertório. Bloomfield, por sua vez, entendia que, o sentido tem estreita relação com a situação em que se encontra o locutor na ação comunicativa. Segundo este teórico, isso faz com que o enunciado permaneça inacessível, o que implica a impossibilidade da tradução. Já Hjelmslev (1928), defendia que a linguagem contém duas substâncias: o conteúdo que comporta nele mesmo a forma, e que pode variar em cada língua. Dito isso, observa-se que essas teorias linguísticas problematizam a noção de sentido e a possibilidade de apreendê-lo de forma certa.

Detectar as unidades mínimas de significação que constituem o sentido de um termo implica considerar a noção de campo semântico - de acepções variadas, ou seja, os campos conceituais que existem no pensamento humano. As diferentes noções de conotação afetam também o sentido. Para

---

<sup>1</sup> Tem relação direta com a erudição e a capacidade discursiva.

<sup>2</sup> Nesse tipo de tradução, o tradutor se mimetiza como espírito poético do autor para poder expressar na língua de chegada o sentido poético do autor e do leitor-tradutor.

<sup>3</sup> Considera o texto como um símbolo, que exige do tradutor talento poético e filosófico.

Mounin, nesse aspecto, existem separações consideráveis entre as línguas. Dito isso, surgem questionamentos tais como: as conotações devem ser traduzidas? E, como traduzí-las?

Quanto à segunda dificuldade da ação tradutiva, vale analisá-la considerando o que Wilhelm von Humboldt (1909) defendia. Para esse teórico, nossa visão de mundo é uma visão construída a partir da nossa linguagem. Isso quer dizer que, uma língua não reflete a mesma experiência de mundo que outra. Dai o desafio de traduzir considerando a visão de mundo na perspectiva da língua-alvo.

Soma-se às dificuldades descritas anteriormente, o desafio de traduzir considerando-se diferentes culturas. Isso envolve, sem dúvidas, problemas bastante complexos.

Diante do exposto, consideramos pertinente explicitar concordância com Mounin. Para esse teórico, a tradução não deve estar circunscrita apenas à teoria baseada na linguística descritiva e ou linguística estrutural. A etnografia, por exemplo, permite penetrar em outras visões de mundo e civilizações. E, sendo a tradução uma operação que transcende o linguístico, o tradutor deve considerar em sua prática, aspectos relacionados a equivalência numa perspectiva etnográfica. Desse modo, a dificuldade relacionada a questões de multiplicidade culturais se minimiza.

Do ponto de vista prático, o tradutor enfrenta também outro grande desafio, o de se fiel ao texto que traduz ou ao seu autor, se assim se preferir dizer. Segundo Chavarría (1985/1986), no âmbito das traduções comerciais, jurídica e técnico-científica, a fidelidade textual é de extrema importância.

Nessas modalidades tradutivas, do ponto de vista linguístico, a linguagem é objetiva quanto aos aspectos gramaticais e terminológicos. Assim, pode-se dizer que, nos âmbitos mencionados esse desafio exige prática e domínio linguístico e cultural das línguas imbricadas. No entanto, na literatura, a questão da fidelidade textual tem um peso ainda mais significativo. Isso porque, na tradução literária, é necessário, além de todo o conhecimento linguístico, o conhecimento e as habilidades artístico-estilística e o cuidado de não incorrer na prática da infidelidade textual. É necessário reconhecer que, na tradução literária, a interpretação é mais subjetiva que nos outros tipos de tradução. Evidentemente, é preciso delinear essa subjetividade considerando por um lado a prosa e por outro a poesia.

Por outra parte, e, em concordância com Chavarría (1985/1986), pode-se dizer que, a unidade de tradução é a obra completa. Dito de outro modo, a unidade de tradução não é palavra nem a oração. Assim, traduzir significa ir além das estruturas superficiais, é descobrir a estrutura profunda do texto. Paraphrasing Rosemarie Waldrop (2005), é encontrar o código genético da obra.

Segundo Hermans (1985), foi por volta dos anos 70, que se começou a considerar a literatura como um polisistema em constante transformação. Esses estudos foram favorecidos pela tradução numa abordagem teórico-descritiva e pelas novas maneiras de interpretar as relações entre os sistemas e as noções de interferência e transformação funcional.

A abordagem discursiva da tradução diz respeito a um modelo de tradução que parte dos elementos constitutivos da estrutura textual e sua relação com os processos discursivos na prática tradutora, considerando a linguística, a pragmática, a semiótica textual e intertextual. Hatim e Masom (1990), mesmo reconhecendo o impacto da linguística no trabalho do tradutor, abordam a linguagem como texto dentro de um contexto situacional e cultural seguindo a perspectiva de Halliday (1967).

Para a teoria da tradução numa perspectiva teórico-cultural, pautada na concepção de Steiner (1975), traduzir

não é uma simples atividade linguística, é um ato de entendimento, um assunto pessoal mais que teórico. Que tem conotação com a curiosidade pelo conhecimento desenvolvimento da sensibilidade e com a convicção de que o intercâmbio entre culturas propiciado pela tradução é inerente ao espírito humano.

Antoine Berman (2002), estudioso da tradução numa abordagem tradutológica, analisa Luther, Herder, Goethe, Schlegel, Schelermacher e Humboldt e sugere um repensar dos conceitos tradutológicos a luz da nossa época. Para Berman, a tarefa de traduzir, na atualidade, é considerada objeto de saber e que tem como função abrir o caminho a outras culturas por meio dos recursos de cada língua em particular e confrontar esses outros modos de saber e de experiência.

### 3. Reflexão conclusiva

À guisa de conclusão deste artigo, pode-se dizer que, a tipologia do texto a ser traduzido e as finalidades que esse texto deve cumprir, é à priori, o que deve determinar a perspectiva teórica a ser adotada no ato tradutório.

Por outra parte, sendo a língua indissociável da cultura dos povos que a utilizam, o ato de traduzir é mais que uma operação técnico-linguística.

Bibliografía

- BERMAN, Antoine, 2002, *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica*, [trad. Maria Emília Pereira Chanut] Bauru, SP: EDUSC.
- CHAVARRÍA AGUILAR, Osear, 1985/1986, "Reflexiones sobre la traducción", *Letras*, 15-16-17, pp. 21-35.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood, 1967, "Notes on transitivity and theme in English", Part 2. *Journal of Linguistics*, 3.
- HATIM, Basil, e Ian MASON 1990, *Discourse and the Translator*, Londres, Longman.
- HERMANS, Theo, 1985, *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*, Londres, Croom Helm.
- HJELMSLEV, Louis, 1928, *Principes de grammaire générale*, Copenhague, Host & Son.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, 1909 [1816], *Einleitung zum Aeschylus Agamenonmetrisch übersetzt*, Gesammelte Schriften, Erste Abtheilung, Berlin, Reimer: 207-45.
- LARROSA, Jorge, 1998, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, 2 ed., Barcelona, Editorial Laertes.
- LARSON, Mildred, 1989, *La Traducción Basada en el Significado*, Argentina, Eudeba.
- MOUNIN, Georges, 1977, *Los problemas teóricos de la traducción*, Trad. J. Lago Alonso. 2 ed. Madrid: Gredos.
- NEWMARK, P., 1995, *Approaches of translation*, United Bible Societies.
- OUSTINOFF, Michael, 1956, *Tradução : história, teoria e métodos*, 2011, tradução de Marcos Marcionilo, São Paulo, Parábola Editorial.
- JAKOBSON, Roman, 1959, "Aspects linguistiques de la traduction", *Essais de linguistique générale*, tradução de Nocolas Ruwer (1963), Paris, Éditiones de Minuit, p. 71-86.
- ROSE, Marilyn Gaddis, ed. 1996, *Translation Horizons: Beyond the Boundaries of Translation Spectrum: A Collection of Essays Situating and Proposing New Directions and Major Issues in Translation Studies*. Binghamton, Center for Research in Translation, SUNY at Binghamton.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1916, *Cours de linguistique general*, Paris, Payot.
- STEINER, George, 1975, *After Babel: Aspects of Language and Translation*, Oxford, Oxford U.P.
- WALDROP, R., 2005, *Dissonance (if you are interested)*, Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.

## El aprendizaje de los heterosemánticos o falsos amigos: un desafío a la hora de interpretar textos

Juliana da Silva Galvão  
Katiussa Lacerda Carvalho

### Resumen

Las discusiones y reflexiones presentadas en este estudio tuvieron la intención de afirmar y tener bases teóricas para mostrar la importancia de conocerse los heterosemánticos o falsos amigos. Teniendo como objetivo descubrir el porqué de muchos estudiantes de la lengua española sentir dificultad en leer y por consecuencia interpretar textos en español, verificando si es posible que al conocer el real significado de las palabras heterosemánticas, disminuyan los errores en las interpretaciones de textos, descubriendo qué el lector tiene que hacer para no cometer tantos errores al leer e interpretar textos. El método utilizado fue la investigación bibliográfica y la visión de algunos autores acerca de este tema. Se concluye que existen soluciones para tal problema, según las cuales podemos destacar que el conocimiento de los falsos amigos es importante a la hora de interpretar correctamente los vocablos dentro de los textos así como ayuda a tener una buena comunicación.

### Palavras-clave

Heterosemánticos – interpretación de texto – español

### Resumo

Este trabalho procura mostrar a importância de se conhecer os heterosemânticos ou falsos amigos. Tendo como objetivo descobrir o porquê de muitos estudantes da língua espanhola sentir dificuldades em ler e por consequência interpretar textos em espanhol, verificando se é possível que ao conhecer o real significado das palavras heterosemânticas, diminuam os erros nas interpretações de textos, descobrindo que o leitor tem que fazer para não cometer tantos erros ao ler e interpretar textos. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a visão de alguns autores sobre este tema. Se conclui que existem soluções para tal problema, segundo os quais podemos destacar que o conhecimento dos falsos amigos é importante na hora de interpretar corretamente os vocábulos dentro dos textos assim como ajuda a ter uma boa comunicação.

### Palavras –chave

Heterosemánticos – alunos – espanhol

## Introducción

La comunicación es el instrumento fundamental que permite el funcionamiento de la sociedad, o sea, es la base de la vida de los seres humanos. En el mundo globalizado en que vivimos actualmente es necesario ampliar nuestro conocimiento a cerca de las culturas de otros mundos, por eso es imprescindible conocer otras lenguas, sobretodo, la lengua española en que gran parte de los países vecinos hablan español, además poseen rasgos semejantes con nuestra lengua tornándose un medio atractivo para el aprendizaje, por eso es muy importante un conocimiento más amplio de sus vocablos, como estudiaremos ahora en este trabajo.

Los Heterosemánticos o como también son llamados Falsos amigos y/o Falsos Cognatos son palabras parecidas a ciertos vocablos portugueses, pero que tienen significados distintos, por ejemplo, el vocablo español 'exquisito' significa delicioso en la lengua portuguesa, mientras que el mismo vocablo en portugués significa algo que é raro, extravagante, estos problemas lleva los estudiantes a pensar precipitadamente que el significado es el mismo en la Lengua Portuguesa debido las tales semejanzas que poseen las dos palabras, o sea, la falta del conocimientos de los Heterosemánticos lleva los discentes a confundir estas palabras.

Por lo tanto, conocer estos vocablos que causan muchas dudas en los estudiantes de la lengua española es de fundamental importancia, pues va a hacer con que disminuyan los errores en la lectura y por consecuencia en la comprensión de texto haciendo así con que ellos tengan un mejor conocimiento de la lengua estudiada.

Para hacer la investigación fue hecho el siguiente cuestionamiento. ¿Por qué los alumnos de forma general tienen dificultades en leer e interpretar textos en español?

La probable hipótesis es la falta de conocimiento de los heterosemánticos existentes en la lengua española. Esto lleva los estudiantes a hacer traducciones incorrectas, o sea, dar un significado diferente del real significado.

A partir de este tópico se desarrolla los siguientes objetivos que es demostrar lo porque los alumnos posean esta dificultad en entender los heterosemánticos para la consolidación de este estudio, siendo que en primer lugar haremos una definición de los conceptos heterosemánticos mostrando la importancia de conocerlos, pues hará con que gran parte de los errores disminuyan.

## Definición

Los Heterosemánticos, Falsos Amigos o como también es llamado Falsos Cognatos son palabras iguales o semejantes tanto en la grafía como en el sonido en ambas las lenguas, esto es, Español y Portugués, por ejemplo, el vocablo español 'jornal' es gráficamente escrito igual al Portugués, pero, tiene significado distinto, o sea, traduciendo para lengua portuguesa significa salario de un día de trabajo, mientras que el mismo vocablo para nosotros brasileños, significa escrito en que se relatan los acontecimientos del día a día, ya el vocablo 'taza' tiene el sonido igual que en portugués, pero posee significado distinto, significando 'xícara', mientras que en portugués es un recipiente pequeño que es usado para servir bebidas calientes como café, té.

Sin embargo, son varias las definiciones dadas a los Heterosemánticos. Según Neta en su artículo publicado en Cuadernos de Cervantes Año III em 2012 "Los Falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en forma gráfica y fonética, pero que divergen parcialmente o totalmente en cuanto a su significado en las dos lenguas."

Los Heterosemánticos, o comúnmente denominado falsos amigos, son palabras que poseen semejanzas ortográficas y/o fonéticas en portugués y en español, pero que presentan significados distintos en los dos idiomas. (MILANI 2006, p.332)

De acuerdo con Romanos e Jacira, (2004 p. 12) "son palabras parecidas a ciertos vocablos portugueses, pero que tienen significados distintos" ya Martín Ivan (2010, p. 96) define los heterosemánticos como "palabras semejantes en español y portugués pero que tienen significados distintos".

En otras investigaciones (1) se afirma que son:

- Palabras o expresiones de otro idioma que pueden ser entendidas incorrectamente por ser muy similares a otras de la propia lengua.<sup>2</sup>
- Palabras muy semejantes en la grafía y en la pronunciación del portugués y del español, pero poseen significados diferentes en cada lengua.<sup>3</sup>
- Palabras de la lengua española que tienen la grafía igual o semejante a la del portugués, pero que poseen significado distinto.<sup>4</sup>

- Los vocablos idénticos o muy similares que en distintas lenguas pueden adquirir diferentes significados, llevando a confusiones o malentendidos.<sup>5</sup>

Los Heterosemánticos se componen de los llamados falsos amigos o falsos cognados muy abundantes entre las dos lenguas y también los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los Heterosemánticos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.

### Clasificación

De acuerdo con Fernández Bechara y Gustavo Moure (1998), clasifican los diferentes casos de Heterosemánticos o falsos amigos en tres grupos presentados a seguir.

#### 1. Formas semejantes con significados totalmente distintos.

Algunos vocablos presentan formas semejantes o idénticas en las dos lenguas, sin embargo, difieren totalmente en cuanto al significado empleado en las dos lenguas. No ofrecen ningún significado común en las dos lenguas confrontadas. Por ejemplo.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Polvo	Pó, poeira
Pulpo	Polvo

En el ejemplo presentado se puede observar que la palabra 'polvo' existe en las lenguas, presentan formas idénticas, sin embargo, no comparten el mismo significado. 'Polvo' por lo tanto, es un falso amigo (vocablo heterosemántico) con forma idéntica pero con significados totalmente distintos.

#### 2. Formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos.

Los vocablos que componen este grupo pueden compartir uno o varios significados, pero presentar otro u otros distintos que no se corresponden en las lenguas confrontadas.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Acordar	Fazer un acordo
Acordar	Lembrar

Por ejemplo, el vocablo 'acordar' en ambas lenguas presenta equivalencia como 'ponerse de acuerdo'. Sin embargo, van a presentar significados muy diferentes en ambas lenguas. En español podrá significar también 'decidir, acordarse' (portugués, lembrar-se). En portugués podrá significar también 'despertarse'. En esos casos no hay equivalencia de sentido.

#### 3. Formas semejantes con significados distintos en el uso actual.

Hay vocablos que tienen un origen común y que han llegado a compartir el mismo significado en fases anteriores de ambas lenguas. Por ejemplo:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Latir	Pulsar, latir (el corazón)
Ladrar	Habla del perro

En la palabra latir originada del latín que significaba 'pulsar, latir' (el corazón) y también "ladrar" (el perro). Actualmente, en portugués sólo mantuvo el sentido de "ladrar" mientras que en español sólo se mantuvo con el sentido de 'latir, pulsar'.

Helder Montero define los Heterosemánticos como aquellas palabras que, por la igualdad o semejanza ortográfica y/o fonética parecen a primera vista fáciles de ser entendidas, traducidas o interpretadas, pero que acaban por ser auténticas trampas para lectores y traductores. El mismo autor clasifica los falsos amigos como:

**Falsos amigos ortográficos:** son palabras que coincidiendo en ambas lenguas en la ortografía, no coinciden o pueden no coincidir en la pronunciación.

**Falsos amigos fonéticos:** palabras que no coincidiendo en la ortografía, coincide o pueden coincidir (por una pronunciación errada) en la fonética. Incluidos aquí, aquellos que poseen distintos acentos.

Koeseler y Derocquigny (1928) apud Galisson y Coste, 1976) clasifican los falsos amigos en tres clases, siendo estas: falsos amigos semánticos, falsos amigos estilísticos y falsos amigos de estructura. Como vemos, esta clasificación apunta a los diferentes tipos de heterosemánticos parecidos en diferentes niveles, tanto semánticos como formales, para Nascentes (1939 apud Pacheco Vita 2005), ofrece una clasificación en cuatro clases: palabras diferentes, palabras iguales con significado diferente, palabras españolas “que no son decentes en portugués”, palabras parecidas que comparten significados, siendo algunos de ellos arcaicos en la otra lengua y finalmente, palabras iguales cuyo sentido sería absurdo contextualmente en la otra lengua.

Sigue abajo ejemplo de los heterosemánticos más conocidos.

Español	Portugués	Portugués	Español
aceite	Óleo, azeite	aceite	Aceptado
acordar	concordar	acordar	Despertar
borrar	apagar	apagar	Apagar
asignatura	Disciplina, materia	assinatura	Firma
ala	asa	alça	Asa
azar	acaso	azar	Mala suerte
Alejar(se)	Distanciar(se)	aleijar	Lesionar, lisiar
apellido	sobrenome	apelido	Apodo
aposento	hospedagem	aposento	Jubilación
aula	Sala de aula	aula	Clase
batata	Batata doce	batata	Papa
berro	agrião	berro	Grito
balón	bola	balão	Globo
bolsa	Sacola plástica	bolsa	Bolso
brincar	saltar	brincar	Jugar
cena	jantar	cena	Escena
chato	liso, plano	chato	Aburrido
copo	floco	copo	Vaso
cachorro	filhote de mamífero	cachorro	Perro
calzada	pista	calçada	acera, vereda
camada	ninhada	capa	Camada
cartón	papelão	carta	Tarjeta
cola	fila, rabo	cola	Pegamento
corrida	tourada	corrida	Carrera
crianza	criação	criança	Niño
cuello	pescoço	coelho	Conejo
doce	doze	doce	Dulce
dirección .	endereço	direção	Dirección
distinto	diferente	distinto	distinguido, ilustre
engrazado	engraxado	engraçado	Chistoso
escoba	vassoura	escova	Cepillo
escritório	escrivania	escritório	Oficina
esposas .	algemas	esposas	Esposas
experto	Experto, especialista	esperto	Astuto, ingenioso
exquisito	saboroso	esquisito	Raro
flaco	fraco	fraco	Débil
fechar	datar	fechar	Cerrar
gallo	galo	galho	Rama
ganancia	lucro	ganância	Usura
garrafa	botijão	garrafa	Botella
grasa	gordura	garrafa	Botella
habitación	quarto	habitación	Vivienda
jornal	diária	jornal	Periódico
largo	comprido	largo	Ancho

La metodología utilizada en el presente proyecto de pesquisa, que visa la construcción de un estudio de cuño bibliográfico, donde se hablará de la importancia de los heterosemánticos, según la opinión de algunos autores, proporcionando así un mayor conocimiento sobre el tema. Según Ribeiro y Pinheiro en su artículo “Elaboración de Trabajos Académicos”.

A pesquisa bibliográfica consiste no exame da literatura científica, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema e tem como objetivo o domínio da Bibliografia especializada, conhecimento mais profundo daquilo que já foi publicado (...)

En este trabajo presentamos una definición sucinta de lo que son los Heterosemánticos y de cómo ellos pueden perjudicar una comunicación y también una traducción perfectamente correcta.

Sin embargo, después del análisis hecho podemos constatar que los frecuentes errores ocurridos en la comunicación acontecen debido a varios factores, entre ellos destacamos:

- La falta de conocimiento sobre los heterosemánticos.
- Por considerar el español una lengua fácil, ya que las dos lenguas son muy parecidas.
- En virtud de las semejanzas existente entre las dos lenguas llevan los alumnos a traducir literalmente las palabras o frases, o sea, muchos de los aprendiente no van por el contexto de la frase, bien como la facilidad de mezclar las palabras con su lengua materna.

Con todo, a lo largo de este trabajo se concluye que hay soluciones para este problema, los cuales destacamos a seguir:

- El conocimiento de los Heterosemánticos y/o Falsos amigos ayuda a tener una buena comunicación.
- Facilita las interpretaciones de textos contribuyendo al dominio de la lengua española.

Llevando en cuenta todo lo que fue dicho hasta ahora podemos concluir que el conocimiento de los Heterosemánticos o Falsos amigos es esencial para un buen aprendizaje de la lengua española, pues conocerlos nos ayuda a tener un mejor dominio del idioma y ampliando así su vocabulario.

Por lo tanto, de acuerdo con el análisis se comprende que la principal causa de los errores es la falta de los conocimientos a cerca de los Heterosemánticos y la interferencia de la lengua materna, con eso podemos concluir que es necesario familiarizarse con esos vocablos para que se pueda tener un mejor aprendizaje de la nueva lengua e así evitar equívocos.

## Bibliografía

MILANI, Esther Maria, 2010, *Gramática de Espanhol para Brasileiros*, 3ª ed., São Paulo, Ed. Saraiva.

ROMANOS, Henrique & CARVALHO, Jacira Paes de, *Expansión: Español en Brasil*.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do., 2011, *Aprender e praticar Gramática*, Volume único, São Paulo FTD.

DICCIONARIOS:

BECHARA, Suely Fernández & MOURE, Gustavo Walter, *Ojo con los Falsos Amigos. Diccionario de falsos cognatos en español e portugués*

HOME-PAGE

[www.guiapraticodeespanhol.com.br/2010/08/los-heterosemanticos-ii.html](http://www.guiapraticodeespanhol.com.br/2010/08/los-heterosemanticos-ii.html)

[WWW.carloshbrack.tripod.com/](http://WWW.carloshbrack.tripod.com/) Heterosemánticos

Heterosemánticos - Falsos amigos - Colégio Cenecista Dr. José ..

## Ethos y Pathos en el discurso político de Dilma Rousseff

Maria Márcia Kaline Silva Veloso  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI  
[mk.veloso@hotmail.com](mailto:mk.veloso@hotmail.com)

Dr: Margareth Torres de Alencar Costa  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI  
[margazinha2004@yahoo.com.br](mailto:margazinha2004@yahoo.com.br)

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo el análisis del discurso político de Dilma Rousseff. Los discursos políticos son construidos con recursos persuasivos que poseen el propósito de convencer al auditorio, hacer con que ellos adhieran las ideas del enunciador. En esta investigación se analizó, cuanto al orador, el *Ethos*, o sea, la imagen construida por el enunciador dentro del discurso y se consideró también la imagen que el auditorio hace antes mismo que el orador hable, en este caso, el *Ethos previo*, que dentro de la política es esencial para la construcción de imagen del político, que está constantemente en la escena mediática. Quanto al auditorio, se analizó *Pathos*, que es un recurso que se vale de las emociones para conseguir adhesión. La metodología utilizada en el presente trabajo fue basada en estudios bibliográficos. Los principales teóricos de la investigación fueron Maingueneau (2008) y Amossy (2008) a través de los cuales se hizo un recorrido por las características del *ethos*; Fairclough (2001) que teoriza sobre discurso como mudanza social; Charaudeau (2006) habla sobre el discurso político y de *Ethos* en el mismo, y otros que sirvieron para nortear la investigación. Al fin del estudio se verificó que hay sí influencia del *ethos* previo en los discursos de los mencionados políticos, que estos además de intentar construir una imagen positiva de sí, buscan aun mostrarse como competentes, exponiendo un gobierno de desarrollo, caracterizado en el discurso por la exposición de sus hechos. En relación a *Pathos* se constató que hacen uso de estos recursos en las propagandas publicitarias, las imágenes jugando con los sentimientos del auditorio, que es de hecho, la esencia de estos recursos.

### Palabras-clave

Ethos. Pathos. Discurso Político.

## Introducción

Analizar el discurso político significa estudiar los recursos persuasivos contenidos en el mismo, que traen consigo la intención de convencer al auditorio a adherir a su ideología, a sus ideas. Llevándose en consideración el método discursivo, la embrionaria de este estudio está basada en principios establecidos por Aristóteles durante la antigüedad clásica, tales recursos son Ethos y Pathos que se movilizan dentro del discurso para conseguir la adhesión de los oyentes.

Esta investigación, se refiere al análisis del discurso político de Dilma Rousseff, su constituyente principal es el análisis de la constitución e identificación del Ethos, que se refiere a la construcción de imagen del orador en el discurso y de Pathos, que corresponde al apelo a los sentimientos y emociones del auditorio, a fin de convencer por el lado emocional. Para tal análisis se llevará en consideración también el Ethos previo puesto que aunque se afirme que el Ethos se hace en el discurso, “não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2008, Pág. 15.) ocurriendo principalmente en el medio político, donde hay demasiada exposición mediática.

Esta investigación parte de la siguiente pregunta : ¿Cómo se Constituye/presenta Ethos y Pathos en el discurso político de Dilma Rousseff? Para llegar a la respuesta de esa pregunta se hizo un recorrido por los conceptos y definiciones de Ethos, Pathos, discurso y discurso político. El objetivo general de este trabajo es investigar de qué manera se da la construcción del Ethos y del Pathos en el discurso político Dilma Rousseff. Ya los objetivos específicos presentados son:

- Hacer el marco teórico sobre Ethos y Pathos;
- Exponer el Ethos previo de Dilma Rousseff.
- Analizar el discurso político de la presidente investigada
- Analizar el discurso publicitario de la mencionada presidente.

## Marco teorico

Al hablarnos estamos automáticamente construyendo una imagen de nosotros, el propio acto de comunicación interactiva produce un autorretrato de uno mismo, la imagen construida es algo involuntario, es algo inherente al discurso, a la enunciación. Desde la Grecia antigua se habla de este autorretrato producido por el discurso, nombrado de Ethos, como un recurso que garantiza lo que pronuncia el orador. Este autorretrato fue caracterizado de diversas maneras durante la antigüedad clásica, pero la caracterización griega, con Aristóteles es la que prevalece. Aristóteles habla, además de Ethos como recurso persuasivo, de otro recurso que al contrario de este que es direccionado para el orador, se vuelve para el auditorio que es el Pathos, que utiliza las emociones para alcanzar sus objetivos.

Para analizar el discurso de la susodicha presidente se hizo necesario explicar conceptos, definiciones y teorías, que circundan la temática en estudio. Se define conceptos como: discurso con Foulcault (1970), discurso político y Pathos con Chauradeau (2006), Ethos con Amoussy (2008) y Mangueneau (2008) y Fairclough (2001) que habla del discurso direccionado para la sociedad, como medio de cambio social. El corpus de esta investigación es el discurso de Dilma Rousseff en el cual se buscará identificar el Ethos e el Pathos.

## Discurso

A través el poder de lenguaje el ser humano busca además de informar, hacer con que otro adhiera a su opinión, sus conceptos, buscan persuadir al otro acerca de su punto de vista. Este arte de persuadir por medio del habla existe desde la antigüedad clásica y se hace por medio de la argumentación retórica Aristotélica, que puede ser definida según Amossy (2008, pág. 10), como “el arte de persuadir”.

Cuanto a la emisión del discurso, si observarnos nuestra sociedad percibimos que no se puede decir todo, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia o momento, se hace necesario elegir qué decir, cómo decir y en qué lugar se puede decir. Se hace necesario seleccionar qué, cómo y cuándo decir de acuerdo con el oyente y ambiente donde se profiere el discurso, en el medio político en especial se debe tener mucha atención con lo proferido, puesto que este es en demasiado persuasivo y un medio de dominación en masa.

Aun acerca del poder del discurso es interesante observar dicho poder dentro del discurso en la sociedad. Para el teórico Fairclough (2001) el discurso y el lenguaje están dentro de las prácticas y procesos sociales, este lenguaje mencionado es tenido como forma de práctica social y esencial cuando se habla de discurso como práctica en sociedad. Fairclough dice:

O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas; além disso, o poder “é tolerável somente na condição que mascare uma grande parte de si mesmo. Seu sucesso é proporcional à sua habilidade para esconder seus próprios mecanismos” (1981:86). FAIRCLOUGH (2001, pag. 75)

El poder es encontrado frecuentemente en nuestras prácticas cotidianas como forma de dominación. El discurso es algo constitutivo, que actúa de manera a construir y constituir la sociedad, esta constitución se hace de diferentes modos y posicionan los individuos como sujetos sociales. Siguiendo esta línea de raciocinio se puede cuestionar como se da la formación del sujeto social dentro del discurso. Acerca de esto Fairclough (2001) nos dice:

A principal tese de Foucault com respeito à formação de modalidades enunciativas é a de que o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora e independente do discurso, como a origem do enunciado (seu autor/sua autora), mas é, ao contrário, uma função do próprio enunciado. Isto é, os enunciados posicionam os sujeitos – aqueles que os produzem, mas também aqueles para quem eles são dirigidos – de formas particulares, de modo que “descreve uma formulação como enunciado não consiste em analisar a relação entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar que posição pode e deve ser ocupada por qualquer indivíduo para que ele seja o sujeito da fala” (1972: 95-96). FAIRCLOUGH (2001, pag. 68)

Existe una relación crucial entre sujeto social y enunciado, donde el primero no se hace fuera del segundo, no es independiente, no es algo como un autor sino algo intrínseco al discurso. El enunciado es que posiciona el sujeto social. Aun dentro de este contexto Fairclough (2001, pág.69) pone que lo que es más significativa dentro de la teoría de Foucault es el papel del discurso en la constitución del sujeto social, llevando en consideración la subjetividad, identidad social y dominio del yo, que son puntos importantes tanto en las teorías del discurso y lengua como en el análisis del discurso y Lingüística.

### Discurso político

Influenciar, persuadir y el deseo de hacer con que el oyente adopte nuestras ideas o a asumir determinado posicionamiento propuesto son característicos del discurso político. Este tipo de discurso es puramente argumentativo y cargado de persuasión y aparentemente direccionados para la colectividad, para el auditorio. Este posee un carácter mutable o sea, cambia de acuerdo con la necesidad y los oyentes, no es hecho de realidad más de acuerdo con el propósito que se desea alcanzar por medio de él, tiene mayor preocupación con la seducción del auditorio que con la verdad y este se realiza por medio del juego de máscaras. Estas tales máscaras son constructoras de identidad no es algo como un signo de disimulación o de fraude, sino una construcción de identidad delante de lo que se quiere reparar al oyente, es una identidad que se construye en el discurso.

En el medio político se observa que varias máscaras son posibles, necesarias, delante de las varias situaciones enfrentadas por los políticos o por ciudadanos comunes. Se hace necesario poseer varias máscaras puesto que no se puede ser de la misma manera en todas las situaciones, y a través de estas máscaras se constituye la “identidade em relação ao outro. Em outros termos no que é dito, há sempre o que é dito e o que não é, um não dito que entretanto, também se diz” como afirma Charaudeau (2006, pág. 13) cuando se pronuncia algo se está también diciendo lo que no se pronunció, en el momento que afirmamos algo estamos negando otro, o sea, incluso cuando no me pronuncio estoy diciendo algo que de hecho no dije, estoy asumiendo una posición y negando otra contraria o no.

O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz. Jamais deve ser tomada ao pé da letra, numa transparência ingênua, mas como resultado de uma estratégia cujo enunciator nem sempre é soberano. (CHARAUDEAU, 2006, pág. 13)

Lo que dice el político en su discurso no debe ser considerado exactamente como él lo dijo puesto que su discurso es una estrategia de persuasión de los oyentes, está direccionado para conseguir adhesión, no es algo verosímil incluso por ser en este ambiente, el político, donde las máscaras se manifiestan con mayor frecuencia y es aun, donde el discurso es considerado no solo por lo que se pronuncia, sino también por lo que no se dice y este es un factor al que se debe prestar atención puesto

que la adhesión por lo que se dice se hace para lo que los oyentes comprendan y si el político es comprendido también por lo que no pronuncia puede no conseguir la adhesión que quiere.

El sujeto político utiliza de las más diversificadas estrategias persuasivas para conseguir la adhesión del auditorio, para hacer con que los oyentes adhieran a sus ideas, a su política y conceptos, siendo una de esta basada en el enfoque pragmático donde se utiliza de la experiencia con relación al otro para influenciarlo. El discurso pasa así de a la subjetivación, a llevar en cuenta afecto y racionalidad, historias personales y colectivas, sexo y poder de entre otros, además de eso el político lleva en consideración la historia individual del individuo-ciudadano. Así el discurso oscila entre razón y emoción, respectivamente logos y pathos no olvidandonos del ethos.

## Ethos

El Ethos viene del griego y quiere decir modo de ser, carácter. Su noción varió mucho de acuerdo con el investigador que lo estudiaba. Según Aristóteles estaría ligado a una imagen construida de sí en el discurso en cuanto para los romanos es algo intrínseco al orador, algo que se apoya en su autoridad individual e institucional, algo como la reputación de su familia, su manera de vida y otros. Comprendido como carácter, argumentación de la vida de un hombre y unión de carácter moral a la capacidad de manejar el verbo, son nociones de Isócrates, Quintiliano y Cícero respectivamente.

La noción del ethos es retomada nuevamente en la antigüedad clásica y más adelante Aristóteles escribe la Retórica, donde se ubica el Ethos retórico, este está ligado a la enunciación, no a un saber extra discursivo del locutor. En el análisis del discurso y la pragmática encontramos el Ethos discursivo que se desarrolla articulado con la escena de enunciación y además de esto se une también a la legitimación del locutor por medio del habla.

## Ethos retórico

La imagen construida por nosotros mismos es nombrada de Ethos, este es caracterizado por ser algo que no es dicho, ni es representado sino mostrado, presentado. El Ethos retórico está ligado al orador y a la construcción de una buena imagen capaz de garantizar el éxito de su habla por medio de la oratoria persuasiva. Para Roland Barthes (apud AMOSSY 2008 pág.10) el ethos puede ser definido como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o jeito” o sea, es la impresión que el orador ofrece de sí mismo, mediante su discurso y no su carácter real, es la imagen que se construye por medio de este discurso, no son atributos reales del locutor.

El Ethos está ligado a la propia enunciación, no a un saber extradiscursivo sobre el locutor, se hace por medio del carácter mostrado en el discurso que torna el orador digno de fe, no acerca de algo que se sepa sobre él. Siguiendo esta línea de raciocinio, Maingueneau (2008, pág. 56) señala que el orador debe causar buena impresión en la construcción del discurso, debe construir una imagen capaz de convencer al auditorio de que es digno de confianza. Para eso busca hacer un discurso que sea capaz de conquistar los oyentes, un discurso que les muestre que él es digno de confianza, de fe.

Persuade-se pelo caráter [ethos] quando o discurso é considerado de forma a tornar o orador digno de fé; nós confiamos, de fato, mais rapidamente e de preferência em pessoas de bem em todos os assuntos em geral, e completamente em questões que não comportam nada de certeza, mas deixam um lugar pra dúvida. ( MAINGUENEAU, 2008, Pág. 57)

El discurso debe mostrarse confiable. La confianza se realiza por medio del discurso y no en una previsión sobre el carácter del orador. Y, en esta línea de raciocinio Maingueneau (2008, pág. 57) apunta tres cualidades fundamentales para construir una imagen positiva de sí mismo, para inspirar confianza, son ellas phronesis (parecer ponderado, prudente), areté (presentarse como un hombre sincero, simple y virtuoso) y eunoia (dar una imagen agradable de sí, ser benevolente).

## Ethos discursivo

El Ethos discursivo como el propio nombre dice es vuelto para el discurso, no más a los caracteres presentados en el discurso. Este recurso es además de un recurso de persuasión argumentativa, una reflexión acerca del proceso de adhesión de sujetos a respecto a una determinada posición discursiva, “não têm por objetivo uma adesão imediata, mas devem conquistar um público que tem o direito de ignorá-los ou de recusá-los” (MAINGUENEAU apud AMOSSY 2008, pág. 70) esto de poder ignorar,

recusar o aceptar determinado posicionamiento ocurre a menudo en el discurso político, corpus de esta investigación.

El Ethos discursivo no se relaciona solamente al enunciador, hasta mismo porque este no es algo estable sino que, es algo que se manifiesta de manera interactiva, ligado a una configuración cultural, ni se atiene únicamente a persuasión, esta nueva perspectiva de Ethos se articula directamente a una escena enunciativa. La escena de enunciación integra tres tipos de escena, que son escena englobante, escena genérica y escenografía, como ella mismo nos explica.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva” : o editoria, o sermão, o guia turístico, a visita médica...quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (AMOSSY, 2008, Pág. 75)

Se puede observar a medida que conocemos los tipos de escenas que hay en los discursos, que poseen solamente la escena englobante y la genérica, que son los discursos que no admiten escenografías variadas y existen los que al contrario de esos no solo permiten, sino exigen la elección de una escenografía, que es el caso de los discursos políticos donde el político puede presentarse como demócrata o anarquista, como un operario o ejecutivo etc., o sea el político confiere distintos lugares según el auditorio. Este uso de escenografías variadas según el auditorio se hace con el propósito de persuadir a los oyentes, captar la identidad del auditorio y se invoca una escena enunciativa valorada por él. La escenografía se construye articulada al Ethos discursivo, el habla pide una escena de enunciación que va continuamente a validar esta enunciación.

En relación a los aspectos políticos el Ethos se realiza por medio de una dupla identidad, de un lado el sujeto presenta su identidad social de orador y por otro presenta una imagen de orador, que es una identidad dentro del discurso. Estas dos identidades se funden en la construcción del ethos.

### 2.3. Pathos

En la antigüedad ya se hablaba del uso de los sentimientos como medio de persuasión, eso además de los argumentos lógicos o de los ligados a credibilidad del orador. El pathos es el recurso persuasivo atado a los sentimientos, emociones y pasiones para conseguir la adhesión del auditorio, es un recurso completamente direccionado a los oyentes, para despertarles las emociones que convengan al orador. Aristóteles define Pathos como:

As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, a dor e outras semelhantes, assim como suas contrárias [...] Todos aqueles sentimentos que causando mudanças nas pessoas, fazem variar seu julgamento e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e as outras paixões. (ARISTÓTELES, 2005, p. 05-160)

El pathos es jugar con las emociones del auditorio, donde se despiertan las emociones necesarias para conseguir adhesión, es interesante puntuar que se debe conocer el auditorio para poder saber qué tipo de emoción provocar, que tipo les tocará más, puesto que de nada va a valer mostrar un tipo de emoción que no conmueven los oyentes, que ellos no se identifican. De esta manera no se conseguirá persuadir.

Los discursos presentan emociones que se originan “de una racionalidad subjetiva” porque – e isso nos vem da fenomenologia - emanam de um sujeito do qual se supõe ser fundado de “intencionalidade” (CHARAUDEAU, 2007, pp. 240-241), o sea las emociones despertadas parten de un sujeto de manera intencional para con los oyentes. Las emociones se manifiestan en el sujeto en relación a lo que él quiere representar.

El discurso es el medio por el cual el orador intenta alcanzar su objetivo, persuadir los oyentes, este produce efectos emocionales pero el discurso que se direcciona y se utiliza de la emoción para conmover no es considerable puesto que es posible cuestionarlo. La emoción es un efecto del discurso no algo que se dice tener, que se pone cuando se habla. Para persuadir al auditorio se debe producir sentimientos que lo sugestionen a compartir el mismo punto de vista del locutor.

O sentimento não deve ser confundido com sua expressão (mesmo se esta puder desempenhar um papel determinado), será considerado como um efeito possível que poderá suscitar uma determinada ativação do discurso junto a um determinado público, em uma dada circunstância. (CHARAUDEAU, 2007, pág. 242)

El sentimiento será algo despertado de manera a incitar la adhesión al discurso. El Pathos es una estrategia discursiva que busca tocar la emoción y los sentimientos del público, haciendo una especie de seducción. Se trata de un recurso de dramatización que intenta la adhesión pasional del otro por medio de pulsiones pasionales. Es válido resaltar aun, que este intento de persuasión se hace de manera que los oyentes no reflionen sobre el discurso en sí, sino que se dejen llevar por las pulsiones emotivas sentidas.

#### Ethos previo o ethos pre-discursivo

La noción discursiva del Ethos se liga directamente a una enunciación, de esta manera se puede observar que el auditorio construye una representación del orador mismo antes de él hablar, así tenemos el Ethos pre-discursivo que se opone al discursivo. Es válido resaltar que mismo que en el Ethos discursivo no se hable en representaciones previas del enunciador, esto es posible sí, principalmente en el dominio público.

De fato, mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, um simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de Ethos (MANGUENEAU apud AMOUSSY 2008, p. 71)

Dentro de esta colocación se observa que mismo en el Ethos discursivo se hace una representación previa del orador, en caso del dominio público se enseña por medio de la exposición en la media constante que hace con que los oyentes ya hagan una imagen del orador.

#### Dilma Vana Rousseff

Dilma Vana Rousseff Nació en Belo Horizonte, hija del inmigrante búlgaro Pedro Rousseff, de quién heredó el espíritu libertario, y de la profesora Dilma Jane Silva de quien heredó su nombre. Dilma tuvo una infancia tranquila, en familia de clase media alta. Inicialmente estudió en colegios solamente para chicas, cuando llegó el tiempo de la enseñanza media, fue para el Colegio Estadual Central y llegó hasta la Universidad Federal de Minas Gerais, que era un centro de efervescencia cultural y política a vísperas del golpe militar, en esta universidad hizo el curso de economía. Tuvo el inicio su militancia política con aproximadamente dieciséis años, aun en el colegio, en el movimiento estudiantil, donde conoció y pasó a participar del Polop o política operaria, movimiento de izquierda, que estaba en demasiado presente en el movimiento estudiantil y que pertenecía a su futuro marido Cláudio Galeno Linhares.

El Polop que Dilma participaba y era una brazo antiguo del PCB se dividió y ella tuvo que decidir que resistencia en contra el gobierno seguiría, quiso seguir por las resistencia armada, surgió entonces la Colina, Comando de Libertación Nacional. Optar por la resistencia armada fue algo peligroso, que cambió su vida puesto que en 69 el gobierno hizo una represión más fuerte, la policía empezó a cercar los militantes de la Colina y ella y su marido tuvieron que huir para otras ciudades, y se quedaron alejados lo que provocó la separación de la pareja. En este mismo año Colina se unió a VPR o Vanguardia Popular Revolucionaria dando origen a VAR Palmares, Vanguardia Armada Revolucionaria Palmares. Este fue un periodo marcado por la falta de libertad, por la opresión, prisiones, torturas, aislamientos, ella pudo observar esa realidad ocurrir con sus amigos militantes pero no muy lejos, ocurrió con ella también. En 1970 fue arrestada y torturada, pasó dos años y un mes encarcelada, condenada por subversión, puesto que no había participado de ningún conflicto armado.

Al salir de la cárcel la entonces revolucionaria, va a vivir en Porto Alegre con su marido Carlos Araujo, con quien se casó poco después de la separación con Claudio Galeno. En esta nueva ciudad recomenzó su vida política, pero ahora dentro de la legalidad. Antes de los años ochenta ejerció algunos cargos pero el gran recomienzo de su carrera política se dio en el susodicho año hasta el año ochenta y cinco, cuando ella se alía a la campaña por la amnistía y ayuda a fundar el PDT de Rio Grande del Sur pasando a trabajar como asesora estadual de este partido, ejerciendo con fervor la militancia. En el ochenta y seis se torna la secretaria de hacienda, oportunidad en la cual muestra su buena capacidad administrativa.

En el inicio de los años noventa, se torna presidente de la Fundación de Economía y Estadística-FEE, en el noventa y tres asume la Secretaría Estadual de Minas, Energía y Comunicación, cargo ese que sería futuramente reconocido por el Brasil entero y el que ocasionaría su indicación para la candidatura a la presidencia de Brasil, siendo que ocupó este cargo por dos veces. La segunda vez fue cuando Olívio Dutra gana las elecciones apoyado por PT y PDT. La alianza entre estos dos partidos se deshace y Dilma se queda en el PT.

La futura presidente del Brasil, crece mucho a los ojos de los gauchos y de los políticos por cuenta de la competencia con que comanda la Secretaria de Minas, Energía y Comunicación. Cuando empezó a trabajar en ella, esta estaba casi fracasada, sin proyectos, inversiones y sufriendo constantes apagones entonces ella inicia acciones de emergencia para sanar los problemas encontrados y la consigue. Rio grande del Sur pasa a ser uno de los pocos estados que no necesita hacer racionamiento de energía puesto que la producción de energía aumentó mucho en función de la buena administración, de las acciones hechas y bien sucedidas. Este hecho victorioso hizo que el entonces presidente Lula la invita a ser la ministra de Minas y energía.

En el año 2002 el presidente Lula llama a Dilma para charlar, en verdad para conocerla, puesto que solamente había escuchado hablar de la administradora que había cambiado la situación del sector energético de Rio Grande del Sur, "Pois bastou uma única conversa para eu ver que, além de enorme competência técnica, Dilma tinha também uma extraordinária sensibilidade social"( <http://www.dilma.com>), recuerda Lula. Pasó de ministra de minas y energía a jefa de la casa civil donde ejecutó y coordinó los programas desarrollistas del gobierno, programas como PAC (Programa de Aceleración del Crecimiento), Luz para Todos y Mi Casa Mi vida, siendo que el primero le rindió hasta un apodo, "la madre" de este programa que era la bandera de inversión del gobierno. Con estas acciones ganó de vez la preferencia de Lula en la sucesión a la presidencia.

Dilma enfrentó las divergencias dentro del propio PT tras su supuesta indicación a la sucesión presidencial, siendo sorprendida en 2009 por un cáncer, que superó con alabo y en abril de 2010 deja el gobierno y se candidata a la presidencia. Empieza entonces una intensa campaña rumbo a la presidencia. La candidata visita cada rincón de Brasil en busca de adhesión a su propósito político y consiguió, después de una elección muy disputada y decidida solamente en el segundo turno, el día 30 de octubre de 2010, con 56,05% de los votos, Brasil eligió la primera mujer presidente de la república, Dilma Vana Rousseff.

### Ethos y Pathos en los discursos políticos de Dilma Rousseff

Los discursos políticos presentan una intención, un objetivo a alcanzar y transmiten también una imagen del hablante, se analizará el Ethos presente en el discurso hecho en la ceremonia de instalación de la comisión de la verdad en el Palacio del Planalto el dieciséis de mayo de dos mil doce, y Pathos presente en los discursos políticos expresados en textos publicitarios presentados por medio de imágenes que seguirán abajo.

Al escuchar o emitir un habla no siempre nos percatamos que hay una intencionalidad incluida en el discurso que proferimos y también una imagen que puede ser construida en el momento que se habla y que se propone una reflexión al auditorio que no necesariamente va a conducirlo a adherir a su posicionamiento, en este caso Ethos discursivo de acuerdo con Maingueneau (apud AMOUSSY 2008 pág 70) o aun que lo que sabe de él influencia en la imagen construida del mismo antes mismo que él hable, que es el Ethos previo, que ocurre, según Maingueneau (apud AMOUSSY, Pág. 71) incluso cuando no se sabe nada al respecto del carácter del enunciador, por su posicionamiento ideológico, por ejemplo, se construye su Ethos. Son estos dos elementos que su buscará identificar en los recortes de su discurso ya enunciado en el comienzo de este subcapítulo.

#### Recorte 1

1. Embora saibamos que regimes de exceção sobrevivem pela interdição da verdade, temos o direito de esperar que, sob a democracia, a verdade, a memória e a história venha à superfície e se torne conhecidas, sobretudo, para as novas e as futuras gerações.[...] A palavra verdade, na tradição grega ocidental, é exatamente o contrário da palavra esquecimento. É algo tão surpreendentemente forte que não abriga nem o ressentimento, nem o ódio, nem tampouco o perdão. Ela é só e, sobretudo, o contrário do esquecimento. É memória e é história. É a capacidade humana de contar o que aconteceu.

Observando con atención el fragmento arriba, es posible constatar, para los que conocen el ethos previo de Dilma, que los trechos en destaque hacen alusión al período de Dictadura brasileira, período negro en el cual ella y muchos jóvenes, fueron presos, torturados de todas las formas y para afirmar que nadie debe permitir el retorno de este período de tiniebla Dilma utiliza dos palabras: "verdade y esquecimento". La primera que es el opuesto de la segunda significa recordar, tener memoria para contar lo que aconteció para evitar que los hechos se repitan. Así en este y en otros trechos es posible verificar el ethos presente, es el de una mujer que vivió estos momentos negros, que experimentó en la carne los sufrimientos advenidos de la falta de verdad que está allí, para evitar que el pasado quede en el olvido. De esta forma tiene credibilidad para hablar, conforme ella afirma en el trecho abajo:

O que fazemos aqui, neste momento, é a celebração da transparência da verdade de uma nação que vem trilhando seu caminho na democracia, mas que ainda tem encontro marcado consigo mesma. Nesse sentido... E nesse sentido fundamental, essa é uma iniciativa do Estado brasileiro e não apenas uma ação de governo.

La democracia experimentada por el pueblo brasileiro, contando el día de este discurso con 28 años de régimen democrático, y en este momento ella se dirige a sus antecesores, haciendo alusión al fallecido Itamar Franco. Ya cuando muestra conocer y valorar la verdad como algo esencial para el desarrollo de una nación que camina rumbo a la democracia, se muestra con un Ethos de verdadera, de sincera posible de ser constatado haciendo la lectura del trecho abajo.

Cada um de nós aqui presentes - ex-presidentes, ex-ministros, ministros, acadêmicos, juristas, militantes da causa democrática, parentes de mortos desaparecidos e mesmo eu, uma presidenta -cada um de nós, repito, é igualmente responsável por esse momento histórico de celebração.[...]Cada um de nós deu a sua contribuição para esse marco civilizatório, a Comissão da Verdade. Esse é o ponto culminante de um processo iniciado nas lutas do povo brasileiro, pelas liberdades democráticas, pela anistia, pelas eleições diretas, pela Constituinte, pela estabilidade econômica, pelo crescimento com inclusão social. Um processo construído passo a passo, durante cada um dos governos eleitos, depois da ditadura.

En este recorte podemos observar que Dilma se pone como igual a los otros, como parte del grupo responsable por el cambio, por este momento importante en Brasil. Cuando utiliza “cada um de nós” atribuye responsabilidad igualmente para cada uno de los mencionados, distribuye no solamente la responsabilidad sino también el mérito de la conquista con todos, con eso se muestra como igual caracterizando así el Ethos de igualdad y aun se puede encajar en partes del Ethos de virtuoso, según las definiciones de (CHARAUDEAU 2006, pág. 124), porque ella demuestra respecto con los ex-militantes y parientes desaparecidos.

Ao convidar os sete brasileiros que aqui estão e que integrarão a Comissão da Verdade, não fui movida por critérios pessoais nem por avaliações subjetivas. Escolhi um grupo plural de cidadãos, de cidadãs, de reconhecida sabedoria e competência. Sensatos, ponderados, preocupados com a justiça e o equilíbrio e, acima de tudo, capazes de entender a dimensão do trabalho que vão executar. [...] Quando cumpri minha atribuição de nomear a Comissão da Verdade, convidei mulheres e homens com uma biografia de identificação com a democracia e aversão aos abusos do Estado. Convidei, sobretudo, mulheres e homens inteligentes, maduros e com capacidade de liderar o esforço da sociedade brasileira em busca da verdade histórica, da pacificação e da conciliação nacionais.

En este recorte la presidenta se muestra imparcial/justa al escoger brasileños no por sus intereses, sino por capacidad de juzgar con justicia, con total libertad y sin cualquier interferencia del gobierno. Dilma hace cuestión de enfatizar que los elegidos son a favor de la democracia y luchan en contra los abusos de la del gobierno. Este discurso enseña el Ethos de imparcial, y justa con el pueblo brasileño y con los juzgados justamente por esa pluralidad de personas haciendo el juzgamiento, Ethos de justa y se muestra así, como también el gobierno, como democrática, libertaria, mostrando así Ethos de democracia/ de libertad.

Observando los recortes es posible verificar que Dilma Rousseff valora la democracia, lo cuanto quiere mostrar que ella y gobierno son democráticos y repudian el autoritarismo, se puede comprender esa valoración por medio de su carrera política, ella sufrió el cercenamiento de libertad, vivió y luchó por libertad en tiempos de autoritarismo, fue torturada y sintió en piel la tortura por no poder expresarse por eso resalta durante todo el discurso que la Comisión de la Verdad es una forma de ejercer la democracia. Es el Ethos previo que se manifiesta en lo cuanto valora la democracia en este discurso caracterizando así el Ethos de verdad y de seriedad, además de mantenerse imparcial en la elección de los miembros que van a juzgar tal comisión, puesto que se hace necesario ser competente para elegir sin subjetividad personas que pueden condenar sus militantes aliados que también están siendo juzgados.

Además de Ethos, se habla de Pathos como medio de persuasión del auditorio, este recurso es completamente vuelto para el auditorio y se utiliza de los sentimientos, emociones y pasiones para conseguir la adhesión del público. Es el pathos que se buscará en las imágenes abajo.



Imagem 1: Brasil Quilombola

Fuente 6- <http://jornalatual.com.br/portal/wpcontent/uploads/2012/11/PA%C3%8DS-Governorefor%C3%A7a-a%C3%A7%C3%B5es-do-Programa-Brasil-Quilombola.jpg>

En esta imagen la presidenta aparece en medio a algunos negros y los representantes de esta afrodescendientes, al fondo aparecen más fotos de chicos negros alegres, los colores de Brasil y un dibujo donde hay manos de varios colores y la frase “Mais qualidade de vida e dignidade para as comunidades quilombolas”. Es notorio que son los afrodescendientes y los que se reconocen negros los que ella quiere alcanzar, los quilombolas. Los colores de Brasil mezcladas a las imágenes indígenas remite a un Brasil que también es quilombola/negro, el dibujo de las manos coloridas remite a diversidad que hay en Brasil, con esto busca provocar sentimiento de igualdad en la diversidad en los negros, busca causar un sentimiento de conmoción, considerado los años de prejuicio y la esclavitud, busca usar de la emoción provocada en el auditorio para que él quede susceptible a los argumentos intrínsecos en su discurso.

Es válido resaltar que para tener el Pathos deseado el enunciador debe conocer el auditorio, en la imagen ella muestra conocer la historia negra de segregación a través del dibujo de las manos representando la diversidad, aparece aun un mapa compuesto de diversos colores que también remiten a diversidad. Dilma intenta mostrar el Pathos de igualdad delante de la diversidad y que no hay más espacio para la segregación racial y prejuicios en todas sus formas en nuestro país.



Imagem 2: Dilma Rousseff y obreros

Fuente 7:

<http://p2.trrsf.com/image/fget/cf/619/464/images.terra.com/2013/09/11/dilmalevantamaosinauracaoopera-riosdanielramalhoterra.jpg>

En la imagen 2, Dilma aparece debidamente vestida como un obrero y acompañada de ellos, con estos paramentos intenta persuadir por medio de la identificación de operaria, el Pathos ahí se manifiesta por medio del sentimiento de identificación con estos hombres. Provocar el Pathos es provocar, según Aristóteles (2005, pág. 05) “Todos aqueles sentimentos que causando mudanças nas pessoas, fazem variar seu julgamento e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e as outras paixões”. Un punto con el que se puede hacer relación con esta imagen es la propia historia del partido de esta mujer, el partido de los trabajadores-PT, esta imagen remite también a la ideología de este partido que es el suyo. Ella está al lado de los trabajadores, al lado de la verdad, es una brasileña que sintió en la piel todo tipo de adversidad, que sufrió y está preparada para conducir los destinos del país.

## Biografía

AMOSSY. Imagens de si no discurso: a construção do Ethos / Ruth Amossy (org)., – 1. Ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

ARISTÓTELES. Retórica. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/24631774/ARISTOTELES-Retorica> Accedido en: Noviembre de 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso político. Tradução Fabiana Komesu e Dilson ferreira da Cruz, ---São Paulo: Contexto, 2006.

DISCURSO DE LA PRESIDENTA DILMA VANA ROUSSEFF, DISPONIBLE EN <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-instalacao-da-comissao-da-verdade-brasilia-df> accedido día 18 de diciembre de 2013 a las 16:00.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social / Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. –Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2001

FOUCAULT, M. 2010. A ordem do discurso. São Paulo : Ed Loyola, 2010.

IDA, L. M. MENEZES, W. MENDES, E. (Orgs.); As emoções no discurso, vol.1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-e-discurso-politico.html> accedido en noviembre de 2013.

MAINGUENEAU. Cenas da enunciação / Dominic Maingueneau ; organização Sirio Possenti, Maria cecília Pérez de Souza-e-Silva.-São Paulo, Parábola editorial, 2008

\_\_\_\_\_A Propósito do Ethos. Disponible en [www.editoracontexto.com.br/.../ethos\\_discursivo\\_primeiro\\_capitulo.pdf](http://www.editoracontexto.com.br/.../ethos_discursivo_primeiro_capitulo.pdf)

## Campo semântico e falsos cognatos

Zaine Guedes da Costa  
(Mestranda PPGL/UFPE)  
[zaineguedes@hotmail.com](mailto:zaineguedes@hotmail.com)

Dr. José Alberto Miranda Poza  
(UFPE)  
[ampoza@globocom.com](mailto:ampoza@globocom.com)

### 1. Introdução

Nossa prática no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros tem demonstrado que um dos problemas fundamentais presentes nos processos de aprendizagem e de aquisição deste idioma é a coincidência ou proximidade formal entre as línguas e especificamente no âmbito do léxico, o que induz a equívocos de índole semântica no processo de internalização textual, baseado no falso juízo que faz corresponder à proximidade formal com a igualdade de sentido. Milás (2012, p.12) ou Francis (2010, p.24), recorrem a afirmação de Durão (2002, p. 15-16), espanhol e português possuem um total de 90% de igualdade léxica, composta de 60% por cognatos idênticos, e mais ou menos 30% de não idênticos. Isso se deve ao fato de que ambas línguas provêm do mesmo grupo linguístico (português, espanhol, francês, e italiano), Richman (1965), conclui que português e espanhol são as línguas que mais se assemelham. Esse fator indiscutível, produz tanto no processo de comunicação, quanto numa análise teórica um equívoco de ordem léxico-semântico, pois de acordo com Masip (2013, p.389), nem sempre o investigador tem acesso a todas as possibilidades que explique de modo claro e transparente os matizes (possibilidades) que o fenômeno dos falsos cognatos comporta.

Francis (2014, p.24), conclui que elementos linguísticos aparentemente transparentes ao entendimento, na verdade, dificultam a eficácia de comunicação de línguas tipologicamente próximas como é o caso do português e do espanhol. Para Francis, quanto maior é a semelhança entre as línguas, maior é a possibilidade de erros por causa que a aparência não está diretamente relacionada à equivalência.

É natural que, em seus contatos iniciais com o idioma espanhol, um brasileiro diante de uma frase como *“El ministro entra en su oficina”*, traduza-a por *“O ministro entra em sua oficina”*, quando, como sabemos, o termo espanhol *oficina* corresponde ao português escritório.

Ensinar uma língua – no caso, de língua estrangeira – é bem mais que descrever apenas aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, e léxico-semânticos. Sendo assim, acredita-se que o estudo apoiado na Semântica Estrutural, poderá contribuir no processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol no Brasil, especificamente quanto à questão léxico-semântica, explicando por que muitas palavras das línguas portuguesa e espanhola, embora derivem de um idioma comum, apresentam significações particulares.

Nessa perspectiva, a escolha desse tema é devido à “ocupação” linguística de forma marcante do espanhol no Brasil como segunda língua estrangeira e por sua presença nas regiões limítrofes. Essa dupla proximidade geográfica e de compreensão, acaba gerando problemas de intercomunicação entre os falantes de ambas as línguas, pois a ideia de uma relativa facilidade comunicativa faz com que léxicos parecidos ou iguais queiram dizer mais ou menos o mesmo (BUGUEÑO, 1998). Mediante esse fato, se faz necessário que o professor de língua estrangeira conheça as estruturas formais da língua materna e da língua-meta, além de procurar uma explicação das convergências e divergências entre ambas as línguas. Em especial, em línguas tão próximas como português e espanhol. Nem sempre o critério de compreensão geral ou de intercomunicação funciona. Ao contrário, se aprofundarmos nos estudos da língua espanhola nas relações com a língua portuguesa, comprovaremos que às vezes a suposta facilidade de compreensão, representa um problema de comunicação. Nossa proposta de trabalho consiste em dar suporte teórico ao professor brasileiro de língua espanhola, com o objetivo de evitar essa variante como língua de ensino.

### 2. Justificativa

O presente projeto de pesquisa se enquadra dentro do projeto de investigação intitulado Gramática descritiva de la lengua española en contraste con la lengua portuguesa., aprovado pelas Câmaras de Pós-graduação e Investigação da Universidade Federal de Pernambuco ( 23076.041203/2006-71), que teve início em 2007, e que vem desenvolvendo suas investigações no seio do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Linguística Aplicada, no qual participam professores de Língua Espanhola e Língua Portuguesa, outros de Linguística Geral e Histórica, ou inclusive, Línguas Clássicas, cujos estudos já começam a dar frutos em formas de trabalhos parciais que, como o que agora nos ocupa, se encontram disponíveis na página da Web do Grupo: [www.ufpe.br/nipla](http://www.ufpe.br/nipla).

E, dentro da perspectiva descritiva e contrastiva, se observa que cada língua se constitui no percurso de sua história a partir de características particulares. Características essas que abarca toda sua estrutura, formando desta maneira um sistema linguístico capaz de suprir todas as necessidades comunicativas da comunidade que o utiliza. Nessa organização, realiza a seleção de seus signos de forma arbitrária. Segundo Saussure, “o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum vínculo natural com a realidade”. (1916, p.83)

Cada língua faz um recorte de modo muito particular de sua realidade. O francês e o português, por exemplo, usam apenas uma palavra, mouton e carneiro respectivamente, tanto para o animal quanto para a carne pronta para servir. Já o inglês possui dois termos distintos: sheep designa o animal; mutton designa a porção de carne preparada (SAUSSURE, 1916). Dentro dessa liberdade de escolha, idiomas que possuem termos oriundos de uma mesma língua, podem-lhe atribuir sentidos diferentes.

O problema que incide os falsos cognatos se pauta na dualidade linguística deduzida por Saussure (1916/198, p. 99-104) no tocante a relação estreita que existe entre a representação física (significante) e a representação a ideia (significado). Os falsos cognatos é um fenômeno que apresenta uma confusão conceitual, ou seja, o falante pensa que uma palavra possui o mesmo significado em virtude da suposta semelhança formal entre a palavra da língua materna e a palavra da língua meta. Miranda Poza (2014), adverte que o parecido ou semelhante entre as duas línguas, vai além do caráter subjetivo e que engloba também outros níveis linguísticos além do léxico-semântico.

Nas línguas portuguesa e espanhola, encontram-se vocábulos que remetem a essa liberdade semântica, são os chamados vocábulos contíguos – homófonos (mesmo som), homógrafos (mesma ortografia), homônimos (mesmo som e grafia) ou parônimos (som ou grafia parecidos) – originários, muitas vezes da mesma origem (latina, grega ou árabe), mas portadores de sentidos diversos, sendo portanto chamados de falsos amigos, falsos cognatos ou de heterossemânticos (MASIP, 2003).

Nesse contexto, propomos como problema inicial de pesquisa a seguinte indagação: O que teria levado as duas línguas aos desencontros semânticos ao longo da história? Para tanto, levaremos em conta fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuíram para a divergência de sentido entre termos portugueses e espanhóis oriundos de uma mesma língua.

O desafio consiste em procurar explicar o que levou as duas línguas a adotarem palavras semelhantes, oriundas de um idioma comum, para representar significados diferentes do ponto de vista sincrônico, visto que a priori o sentido denotativo de algumas delas permanece o mesmo.

Vejam os exemplos do substantivo concreto vaso que de acordo com Masip (2003), em português, significa recipiente que pode conter alguma coisa: um receptáculo, e, em espanhol significa copo, que também denota receptáculo. Nota-se, então, que a ideia de recipiente está embutida nas duas línguas, demonstrando desta forma que significado e denotação exercem entre si uma relação de interdependência. Conforme Justo Gil “No se puede conocer y describir el “significado” de un signo sin tener, al menos, un cierto conocimiento de su denotación” (1990, p.19). Porém, os estudos que existem na atualidade apenas se limitam a apresentar listas de palavras nas línguas duas línguas sem outras explicações. É aqui que a perspectiva diacrônica de que falava o próprio Saussure (1916) resulta fundamental para o nosso propósito.

Leiva (1994, p.131-2), observa que a relação entre palavras aparentadas ou iguais, simplifica a aprendizagem em direção a segunda língua, levando o aprendiz em estágio inicial a um desenvolvimento visivelmente superior aos falantes de outras línguas que pertencem a tipologia mais díspares. Esta referida autora, segue asseverando esta hipótese com o argumento de que nativos orientais, como o japonês, por exemplo, no momento inicial do processo de aprendizagem, só emitem palavras isoladas e que quando conseguem formar uma frase, a formulam vagarosamente e, em relação ao conteúdo, só conseguem expressar os temas mais conhecidos. Este fato, observou Humbolt (1906 apud ALONSO-CORTÉS, 1989) há muito tempo, na célebre carta de Abril Remusat sobre a natureza das formas gramaticais das línguas orientais, ressaltando que as frases da língua chinesa são muito curtas, inclusive as frases maiores e complexas podem se fragmentar em frases curtas e simples.

Miranda Poza (2014), já não compactua da mesma ideia de Leiva em relação à facilidade que o aprendiz apresenta quando se encontra no nível inicial da aprendizagem de uma língua semelhante a de sua língua materna – especificamente neste caso, língua portuguesa e espanhola. Para ele, se aceitamos

as considerações feitas por Leiva, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de uma segunda língua variam de acordo com distância tipológica-estrutural que existe entre as línguas de contato. Em consonância com Masip (2013), Miranda Poza afirma que a proximidade estrutural e/ou tipológica objetiva e subjetiva é uma fonte de “armadilhas”.

Seguindo o mesmo raciocínio de Masip, Francis (2014, p. 24), conclui que elementos linguísticos aparentemente transparentes ao entendimento, na verdade, dificultam a eficácia de comunicação de línguas topologicamente próximas como é o caso do português e do espanhol. Para Francis, quanto maior é a semelhança entre as línguas, maior é a possibilidade de erros por causa que a aparência não está diretamente relacionada à equivalência.

Sob esta ótica, é imprescindível que o professor conheça as estruturas léxicas e semânticas tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola, uma vez que, em grande parte, ambas são formadas por significantes similares, mas com significados particulares, o que gera frequentes problemas para os alunos.

### 3. Objetivos

#### 3.1. Objetivo Geral

Apresentar uma análise baseada na teoria do campo léxico (COSERIU, 1979; GIL, 1990; MASIP, 2003; MIRANDA POZA, 2014) que mostre de forma clara não apenas a relação de falsos cognatos (espanhol-português) senão também como em cada língua os lexemas encontram-se relacionados entre si e organizados em campos em função de uma estruturação histórica justificada por fatores externos e internos à mudança linguística.

#### 3.2. Objetivos Específicos

1. Observar os fatores que contribuíram para que palavras portuguesas e espanholas que se originaram do mesmo termo de uma língua comum e, portanto, possuem semelhança de forma, adquirissem matizes particulares de sentido na fase atual dos dois idiomas.

2. Explicar os processos de mudança linguística que ocorreram em cada língua ao longo do tempo, mostrando como referência os sucessivos sistemas ou paradigmas léxicos até o momento atual.

### 4. Referencial Teórico

Fenômeno comum é a distinção de sentidos entre palavras de mesma origem que línguas diferentes cristalizam. Segundo Benveniste “No quadro de uma comparação em grande escala, comprova-se frequentemente que formas evidentemente aparentadas se distingue cada uma por uma modalidade particular de sentido” (2005, p. 327).

No português e no espanhol temos o caso das palavras roxo e vermelho. Derivadas ambas do latim *russeus* adquiriram significados diferentes nessas duas línguas neolatinas. A palavra roxo não corresponde à nossa vermelho, todavia a vermelho.

Se a língua portuguesa e a espanhola atribuem um sentido distinto a cada uma dessas palavras, não lhes atribuem, porém, sentidos díspares, pois a cor roxa guarda semelhança de tom com a cor vermelha. Por isso, jamais roxo designaria a cor verde, o que revela que palavras de mesma origem podem ter sentidos particulares, contudo dentro de certos limites bem definidos.

Conforme sabemos, são bastante numerosas as teorias semânticas, variando muito em seus princípios e até apresentando pressupostos antagônicos (Ilari & Geraldí, 2005).

Para explicar o fenômeno das diferenças de significado que palavras do português e do espanhol assumem, lançaremos mão da teoria do relativismo linguístico, todavia não em seus aspectos mais radicais.

Seguiremos o pensamento de Saussure, para quem o signo é arbitrário:

“(...) não está ao alcance do falante do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade”. (1916, p. 83)

Uma das propostas da chamada Semântica Estrutural surgida após plurais tentativas é o campo léxico. Convergiremos para Coseriu, que define o campo léxico como conjunto de lexemas que estão dispostos entre si para formarem uma cadeia dinâmica recíproca de significação. Por sua vez, dentro deste sistema, os campos léxicos, formariam, porém o caráter contínuo do campo semântico que foi

abertamente discutido. De pronto, hoje são aceitas as teorias que defendem a existência de âmbitos vagos dentro do léxico de cada língua, o que deve ser do conhecimento do tradutor e do pesquisador. O que queremos dizer é que nem todas as línguas (idiomas) apresentam o mesmo número de lexemas dentro de um mesmo campo para exprimir os mesmos significados.

Daremos atenção ao campo léxico que organiza o denotativo dos falsos cognatos (denominação que preferimos utilizar no presente trabalho), dentro da perspectiva da semântica filosófica que se fundamenta no caráter extralinguístico, cujo significado depende da representação mental de muitas realidades emparelhadas entre si. No dizer de Justo Gil:

La estructuración del léxico en “campos” presupone el reconocimiento de una cierta extruraturación de la experiencia extralingüística. De hecho algunos de los campos hasta ahora estudiados, “parentesco”, “color”, “habitación”, etc. Parecen más que estructuras lingüístico-léxicas, el reflejo lingüístico de parcelas de la realidad extralingüística perfectamente delimitada y sistematizadas, “campos de denotaciones” (1991, p.26)

Assim trataremos de observar as teorias supracitadas, objetivando o suporte teórico para as nossas pesquisas.

## 5. Metodologia

A delimitação do estudo sobre os falsos cognatos se realizará por meio de uma análise contrastiva entre léxicos encontrados em dicionários de língua portuguesa e de língua espanhola. Iniciaremos nossa coleta de dados através de acesso on-line como fonte de dados.

Procederemos à seleção dos termos portugueses que coincidem ou se aproximam dos termos espanhóis quanto à grafia ou à pronúncia, mas apresentam divergência semântica.

Em seguida definiremos o significado de cada um dos termos em ambas as línguas e explicitaremos as transformações semânticas por que passam, bem como em cada caso as estruturas léxicas (campos) de que forma parte.

Analisaremos também se o número de termos cujo sentido se afasta mais do sentido original é maior em português ou em espanhol, procurando as possíveis causas do fenômeno.

Conforme afirmamos, nossa tarefa principal é mostrar o significado atual das palavras enquadradas no grupo objeto de análise. Todavia, para uma explicação mais aprofundada do sentido dessas palavras hoje, recorreremos à evolução histórica do significado, nunca de forma isolada, mas levando em conta a relação do termo com sistema, sem esquecer seu sentido.

## 6. Justificativa

O presente projeto de pesquisa se enquadra dentro do projeto de investigação intitulado Espanhol e Português: Interfaces. Língua, discurso e cultura (abordagem panorâmica), aprovado pelas Câmaras de Pós-graduação e Investigação da Universidade Federal de Pernambuco (23076.022714/2012-2032), que vem desenvolvendo suas investigações no seio do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Linguística Aplicada, no qual participam professores de Língua Espanhola e Língua Portuguesa, outros de Linguística Geral e Histórica, ou inclusive, Línguas Clássicas, cujos estudos já começam a dar frutos em formas de trabalhos parciais que, como o que agora nos ocupa, se encontram disponíveis na página da Web do Grupo: [www.ufpe.br/nipla](http://www.ufpe.br/nipla).

E, dentro da perspectiva descritiva e contrastiva, se observa que cada língua se constitui no percurso de sua história a partir de características particulares. Características essas que abarca toda sua estrutura, formando desta maneira um sistema linguístico capaz de suprir todas as necessidades comunicativas da comunidade que o utiliza. Nessa organização, realiza a seleção de seus signos de forma arbitrária. Segundo Saussure, “o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum vínculo natural com a realidade”. (1916, p.83)

Cada língua faz um recorte de modo muito particular de sua realidade. O francês e o português, por exemplo, usam apenas uma palavra, mouton e carneiro respectivamente, tanto para o animal quanto para a carne pronta para servir. Já o inglês possui dois termos distintos: sheep designa o animal; mutton designa a porção de carne preparada (SAUSSURE, 1916). Dentro dessa liberdade de escolha, idiomas que possuem termos oriundos de uma mesma língua, podem-lhe atribuir sentidos diferentes.

Apesar de ser um tema tão profusamente investigado pela Linguística Contrastiva, muitos autores não se entendem quando se trata da denominação que fazem referência ao fenômeno e muito menos necessariamente ao âmbito conceitual que cada denominação quer abarcar.

Nas línguas portuguesa e espanhola, encontram-se vocábulos que remetem a essa liberdade semântica, são os chamados vocábulos contíguos – homófonos (mesmo som), homógrafos (mesma ortografia), homônimos (mesmo som e grafia) ou parônimos (som ou grafia parecidos) – originários, muitas vezes da mesma origem (latina, grega ou árabe), mas portadores de sentidos diversos, sendo portanto chamados de falsos amigos, falsos cognatos ou de heterossemânticos (MASIP, 2003).

Millás (2012, p.13), recorre às definições de Francis e Durão (2009, p.80) e Durão e Wener (2011) quando fala sobre matizes discrepantes no que se refere aos falsos cognatos e, mais concretamente nas interfaces português-espanhol. O curioso é que no segundo caso também se consideram falsos cognatos os que apresentam alterações gramaticais (gênero ou regência) e ortográficas. Este critério por mais que não seja aceito por Millás (2012), se destaca pela seleção de fenômenos interlinguísticos elaborada recentemente por Masip (2013) sob a conhecida denominação de “armadilhas”

Sabino (2006, p. 12:31), recorre a alguns estudiosos, como Millás (2012, p.31) ou Francis (2010:9) para denominar o evento linguístico de Falsos cognatos – falsos cognatos em português. Do ponto de vista etimológico, a palavra latina *cognatum* significava “nascido junto a”, ou seja, consanguíneo. Linguisticamente falando, cognatos significa ter a mesma origem; termos de línguas diferentes, guardam um certo grau de semelhança entre si.

Diante desta realidade, Sabino (2006), propõe uma nova terminologia: cognatos enganosos, àqueles pares de vocábulos que ainda apresentando certas semelhanças formais, não possuem etimologia em comum. Interessante perceber que a autora se resume a denominar de cognatos os pares de palavras que apresentem étimo comum: O que acontece, na verdade é que muitas dessas unidades lexicais são verdadeiros cognatos e atribuir-lhes o nome de falso cognatos não parece sensato (SABINO, 2006, p.255).

Nas línguas portuguesa e espanhola, encontram-se vocábulos que remetem a essa liberdade semântica, são os chamados vocábulos contíguos – homófonos (mesmo som), homógrafos (mesma ortografia), homônimos (mesmo som e grafia) ou parônimos (som ou grafia parecidos) – originários, muitas vezes da mesma origem (latina, grega ou árabe), mas portadores de sentidos diversos, sendo portanto chamados de falsos amigos, falsos cognatos ou de heterossemânticos (MASIP, 2003).

Nesse contexto, propomos como problema inicial de pesquisa a seguinte indagação: O que teria levado as duas línguas aos desencontros semânticos ao longo da história? Para tanto, levaremos em conta fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuiram para a divergência de sentido entre termos portugueses e espanhóis oriundos de uma mesma língua.

O desafio consiste em procurar explicar o que levou as duas línguas a adotarem palavras semelhantes, oriundas de um idioma comum, para representar significados diferentes do ponto de vista sincrônico, visto que a priori o sentido denotativo de algumas delas permanece o mesmo.

Veamos o exemplo do substantivo concreto vaso que de acordo com Masip (2003), em português, significa recipiente que pode conter alguma coisa: um receptáculo, e, em espanhol significa copo, que também denota receptáculo. Nota-se, então, que a idéia de recipiente está embutida nas duas línguas, demonstrando desta forma que significado e denotação exercem entre si uma relação de interdependência. Conforme Justo Gil “No se puede conocer y describir el “significado” de un signo sin tener, al menos, un cierto conocimiento de su denotación” (1990, p.19). Porém, os estudos que existem na atualidade apenas se limitam a apresentar listas de palavras nas línguas duas línguas sem outras explicações. É aqui que a perspectiva diacrônica de que falava o próprio Saussure (1916) resulta fundamental para o nosso propósito.

Sob esta ótica, é imprescindível que o professor conheça as estruturas léxicas e semânticas tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola, uma vez que, em grande parte, ambas são formadas por significantes similares, mas com significados particulares, o que gera frequentes problemas para os alunos.

Bibliografia.

- BARROS GARCÍA, P., 1991, “El español como idioma extranjero en el contexto mundial”, *Anuario de estudios hispánicos*, Brasília-DF: Consejería de Educación y Ciencia, v.I , p.19-25.
- BENVENISTE, E., 2005, *Problemas de linguística geral I*, 5.ed., Campinas (São Paulo) Pontes.
- BORBA, F., 2005, *Introdução aos estudos linguísticos*, 14.ed., Campinas (São Paulo), Pontes.
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix, 1998, “Sobre algunos tipos de falsos cognatos”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, v. 8. Brasília-DF, Consejería de Educación y Ciencia, v. VIII. p. 21-26, 8.
- CARVALHO, C., 2004, *Para compreender Saussure*, Rio de Janeiro, Vozes.
- CEOLIN, R., 2003, “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, *Revista philologica românica*, n.4. p.39-48. Disponível em: <[http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04\\_05.pdf](http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2006.
- COSERIU, E.,1979, *Teoria da linguagem e Linguística geral*, Rio de Janeiro-São Paulo, Presença-EDUSP.
- GARCÍA BORDAS, M., 1991, “La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones”, *Anuario brasileño de los estudios hispánicos*, Brasília-DF: Consejería de Educación y Ciencia, v.1, p.27-32, mês.
- HOUAISS, A., 2001, *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, São Paulo, Objetiva.
- JUSTO GIL, M.,1990, *Fundamentos del análisis semântico*, Universidad de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- ILARI, R, GERALDI, J., 2005, *Semântica*, 10ª ed., São Paulo, Ática.
- MASIP, V., 2003, *Semântica: curso–oficina sobre sentido e referência*, São Paulo: EPU, 2003.
- \_\_\_\_\_, 2007, *Modelos semânticos integrados: uma abordagem hermenêutica contrastiva*, Recife, Bagaço. (Edição parcialmente bilíngüe).
- MIRANDA POZA, José Alberto, 2014, *Propuesta de análisis de falsos amigos en español y português: diacronía, campo léxico y cognición (semântica de los protótipos)*, Valladolid, Editorial Verdelis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Disponível em: <<http://www.rae.es/>>. Acesso em: 5 set. 2006.
- REVILLA, I., 1998, “La interlengua en la adquisición de lenguas próximas”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasília-DF, Consejería de Educación y Ciencia, v.8, p. 11-18.
- SAUSSURE, F., 2006, *Curso de Linguística Geral*, [1916] citado pela edição de 2006, São Paulo, Cultrix.
- SAUSSURE, F., JAKOBSON, R., HJELMSLEV, L., CHOMSKY, N., 1978, *Textos selecionados*, 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural. (Coleção os Pensadores).
- SECO, R., 1985, *Manual de gramática espanhola*, 15ª ed., Madrid, Aguilar.
- UCHÔA, C., 1991, “O ensino do espanhol como língua estrangeira”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasília-DF, Consejería de Educación y Ciencia, v.1, p.11-18.
- ULLMANN, S., 1987, *Semântica: introducción a la ciencia del significado*, 2ª. ed., Madrid, Aguilar.
- VITA, C. P., 2004, “Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterosemânticos: a discussão de uma sinonímia”, In: *III congresso brasileiro de hispanistas*, Santa Catarina, UFSC. p.1. <[http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos\\_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc)>. Acesso em: 8 set. 2006.

## El pretérito perfecto simple y compuesto: dificultades del uso morfosintáctico por parte de alumnos del curso de letras/español de la Universidad del Estado de Piauí

<sup>1</sup>Thiago de Sousa Amorim  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI

<sup>2</sup>Hedyel Rodrigues Vieira  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI

<sup>3</sup>Omar Mario Albornoz  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI

### Resumen

La temática de este estudio se direccionó a los usos lingüísticos de los tiempos verbales del pretérito perfecto simple y compuesto del modo indicativo, así como también, algunos presupuestos teóricos relacionados con el asunto y con la gramática, que apunta al estudio de las reglas y los principios de organización estructural de una lengua. Esta investigación que se propone científica, tiene como objetivo: analizar y mostrar las principales dificultades de alumnos graduandos del curso de Letras/Español de la Universidad del Estado de Piauí – UESPI en relación al uso morfosintáctico del pretérito perfecto simple y compuesto. Para cumplir tal finalidad se tomó por base teórica los estudios de Williams (1975), Lathrop (1995), Almeida (2000), Llorach (2000), Masip (2003 y 2010) y Cipro Neto; Infante (2008). Así, partimos del siguiente cuestionamiento: ¿Qué dificultades tienen los estudiantes de la Lengua Española en utilizar verbos conjugados en los tiempos del pretérito perfecto simple y compuesto? Esta investigación es de cuño bibliográfico, cualitativo y exploratorio, y para la investigación de campo, se utilizó un cuestionario que servirá como base de análisis *alcorpus* del artículo. Los resultados revelan que muchos de los estudiantes del curso de Letras/Español de UESPI encuentran dificultades en el uso morfosintáctico de las dos formas verbales.

### Palabras- clave

Pretérito Perfecto Simple y Compuesto, Dificultades, UESPI.

### Resumo

A temática deste estudo voltou-se para os usos linguísticos dos tempos verbais do pretérito perfeito simples e composto do modo indicativo, assim como também, alguns pressupostos teóricos relacionados com o assunto e com a gramática, que visa o estudo das regras e os princípios de organização estrutural de uma língua. Esta investigação que se propõe científica, tem como objetivo: analisar e mostrar as principais dificuldades de alunos graduandos do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Piauí – UESPI em relação ao uso morfosintático do pretérito perfeito simples e composto. Para cumprir tal finalidade tomou-se por base teórica os estudos teóricos de Williams (1975), Lathrop (1995), Almeida (2000), Llorach (2000), Masip (2003 y 2010) e Cipro Neto; Infante (2008). Assim, partimos do seguinte questionamento: Que dificuldades os estudantes da Língua Espanhola têm em utilizar verbos conjugados nos tempos do Pretérito Perfeito Simples e Composto? Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, qualitativo e exploratório, e para a pesquisa de campo, utilizou-se um questionário que servirá com base de análise do corpus do artigo. Os resultados nos revelam que muitos dos estudantes do curso de Letras/Espanhol encontram dificuldades no uso morfosintático das duas formas verbais.

### Palavras-chave

Pretérito Perfeito Simples e Composto, Dificuldades, UESPI.

## Introducción

Los profesores de la Lengua Española como lengua extranjera, en Brasil, suelen encontrarse con algunas dificultades por parte de los alumnos a la hora de hablar y escribir. Muchos brasileños creen que aprender español es muy fácil, con la idea de que el español es parecido con el portugués.

En realidad, la influencia del español en la Lengua Portuguesa ya viene desde siglos pasados, ya que de acuerdo con Willams (1975, p. 29) “era natural que los poetas portugueses, que habían abandonado la tradición de su lírica primitiva, se volvieran para el español en contacto con el Renacimiento que hasta entonces no les fuera enseñado”. (Traducción nuestra). Tras la creación del Mercosur hubo un gran acercamiento entre las lenguas española y portuguesa y, a partir de ello, el español tuvo un gran progreso en la educación de los brasileños en los últimos años.

En el primer tópico se abordará algunos conceptos aclarativos en relación a la gramática, el uso de verbos conjugados en pretérito perfecto simple y compuesto. Mucho se ha cuestionado sobre la influencia y el uso correcto de los de la gramática y de su enseñanza, principalmente, de la morfología y sintaxis.

En el segundo tópico, ganan espacio los estudios teóricos acerca de las múltiples dificultades morfosintácticas que auxilian a los estudios de los alumnos brasileños y la descripción de los verbos en los tiempos verbales mencionados.

En seguida, trataremos del análisis de la colecta de los datos con alumnos, específicamente, de la Universidad del Estado de Piauí – UESPI del Campus Torquato Neto en bloques variados (así como el III; V; VII) del curso de Licenciatura Plena en Letras/Español.

El cuestionario aplicado a los bloques elegidos servirá como apoyo al análisis del corpus, donde se buscará percibir las principales dificultades de los alumnos que están cursando el inicio, el medio y el fin del curso.

La búsqueda pretende analizar y mostrar las principales dificultades de alumnos graduandos del curso de Letras/Español de la Universidad del Estado de Piauí – UESPI en relación al uso morfosintáctico del pretérito perfecto simple y compuesto.

De esta forma, se espera que este trabajo de investigación científica contribuya con el proceso de adquisición del español como lengua extranjera, cuanto al aprendizaje de los tiempos verbales estudiados.

## 1 Conceptos Gramaticales

Es através de la gramática, además de la cultura, que se consigue hablar, leer y escribir en una nueva lengua, que por más parecida que ella sea con la lengua materna hace falta que la estudiemos y que no nos olvidemos que para aprender un nuevo idioma debemos dominar el nuestro y que para aprender los verbos debemos practicarlos, pues, Almeida en su gramática de la Lengua Latina afirma que:

De nada valdrá estudiar los verbos de lengua extranjera, cuando el alumno no supiere los de la lengua patria. ¿De qué le adelantará saber que el imperfecto del subjuntivo de sum es *essem* si no supiere que ese tiempo es correspondiente en portugués a que eu fosse? El alumno escrupuloso y consciente de lo que está haciendo debe memorizar tiempos y modos latinos teniendo siempre en mente la correspondencia en portugués. (ALMEIDA 2000, p. 212). (Traducción nuestra).

Almeida hace referencia al estudio de la Lengua Latina en relación a los estudiantes que hablan portugués, en este caso, debemos concordar con él, pues cómo se aprenderá un nuevo idioma, es decir, verbos de otro idioma sin conocer los de la lengua madre. Él hizo una comparación entre el latín y el portugués, sin embargo, podemos hacer lo mismo entre español y portugués, considerándolo todo, puesto que, si dominamos las conjugaciones verbales de nuestra lengua, se hace más fácil comprender los del español, luego, para saber hablar bien un idioma es necesario un amplio conocimiento gramatical y de los verbos, imprescindiblemente.

En el momento que se empieza el estudio de una lengua extranjera, es indispensable el estudio de la gramática, que por su vez, deja a los alumnos perplejos debido a la cantidad de reglas, estructuras morfológicas y sintácticas y distintas irregularidades, pero ¿Qué es la gramática? ¿Qué es la morfología? Y ¿Qué es la sintaxis? Trataremos de contestar estas preguntas basados en algunos teóricos del área.

De acuerdo con la Nueva gramática de la lengua española de la (RAE 2010, p. 3) “la gramática es la parte de la Linguística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar”. Ya según Cipra neto e Infante la gramática es:

Una palabra de origen griega formada a partir de grámma, que quiere decir “letra”. Originalmente,

gramática era el nombre de las técnicas de la escritura y de la lectura. Después, pasó a designar el conjunto de las reglas que garantizan el uso modelar de la lengua – la llamada gramática normativa, que establece padrones de cierto y errado, correcto e incorrecto, para las formas del idioma. Gramática también es, actualmente, la descripción científica del funcionamiento de una lengua. En ese caso, es llamada de gramática descriptiva. (CIPRA NETO; INFANTE 2008, p. 14). (T. n.)

Basado en estas definiciones de lo que es la gramática, se torna manifiesto la necesidad de abarcar un amplio conocimiento en relación a lo que dice respecto a la gramática normativa para tornarse un buen hablante, no quedan dudas, pues, es la parte de la Lingüística que establece los padrones de la lengua y es adoptada en la enseñanza de las escuelas. Desde la educación básica, se estudia que la gramática se divide en: fonología, morfología y sintaxis, sin embargo, lo que interesa a este estudio son las dos últimas.

De acuerdo con la RAE la morfología es:

La parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en que se insertan. (RAE 2010, p. 21).

En relación a esta definición se percibe que para comprender la estructura gramatical de una lengua se hace necesario tener un vasto entendimiento de la morfología, que es la parte que da soporte a la lengua y que, a través de ella, se pueden conocer las clases de palabras, así como: los sustantivos, los artículos, los pronombres, los adjetivos, las preposiciones, las conjunciones, las interjecciones, los adverbios y los verbos, que hemos abordado en este estudio.

Ya hablamos sobre los conceptos de la gramática y de cómo se divide y de la morfología. Ahora se verá qué es la sintaxis y cuál es su papel dentro de la gramática. La (RAE 2010, p. 3) define la sintaxis como “la parte que corresponde el análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman”. Con el apoyo de este concepto es posible decir que, mientras la morfología se ocupa de la estructura de las palabras, la sintaxis se ocupa con las relaciones de estas palabras, o sea con la función sintáctica que rigen en una sentencia. Por lo tanto, cuando se hace un enlace entre la morfología y la sintaxis se tiene la morfosintaxis, que es determinada por Cibra neto; Infante (2008, p. 16) como “una profunda interconexión entre la morfología y la sintaxis”. (T. n.). Con el estudio de la morfosintaxis, el alumno consigue interpretar mejor el funcionamiento de la lengua y relacionar las palabras con su determinada función en el contexto.

Por otra parte, cuando se hace mención a un estudio morfosintáctico de verbos, se debe llevar en cuenta su estructura y su función en el contexto, es decir, su uso morfosintáctico. Estudiar los verbos de la lengua española no es muy simple, pues, Masip considera el verbo como:

El sustentáculo funcional, por una razón: es la clase gramatical más versátil de todas, pues posee el paradigma más completo de variación (persona, número, tiempo, modo, conjugación, voz y aspecto), lo que lo torna el núcleo dinámico por excelencia de la comunicación. (MASIP 2010, p. 113). (T. n.)

Muchos de los brasileños afirman que estudiar los verbos en español o cualquier otra temática, es muy fácil, porque a ellos les parecen muy parecido con el portugués, pero es de una complejidad muy grande, considerando que sostienen la comunicación como se ve en la citación anterior.

En relación a las semejanzas existentes entre español y portugués, Masip afirma que:

Nuestros idiomas poseen un perfil lingüístico semejante, porque tienen un mismo origen latino e influencias parecidas de lenguas germánicas, especialmente del gótico y del árabe. El desafío consiste en detectar sus semejanzas y diferencias y descubrir, luego en seguida, la raíz de cada una de ellas. (MASIP 2003, p. 20). (T. n.).

Masip relató con mucha maestría, el porqué de los idiomas español y portugués ser considerados idiomas tan parecidos, motivo por la cual, hace con que mucha gente se engañe equivocadamente, con algunas cuestiones del lenguaje entre las dos lenguas.

Para comprender mejor que es un verbo, Cibra Neto; Infante (2008, p. 127) afirman que: “un verbo es la palabra que puede indicar acción, carácter del estado, fenómeno natural, ocurrencia, deseo y otros procesos” (T. n.). Los verbos poseen un gran aporte en un idioma, tornándose fundamental en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua y cuando se conoce el origen queda más fácil aun.

Para llegar al objeto de estudio de este artículo, se presentarán algunos conceptos de los tiempos derivados que sirvieron de base para la elaboración del análisis del corpus. Para hacer referencia al

origen del pretérito perfecto simple y compuesto se buscó aporte teórico en los estudios de Lathrop que dijo:

En latín clásico, el perfecto se utilizaba con dos significados diferentes. El primero era el propio del perfecto: “he visto, he dicho”. El segundo era el significado de lo que los gramáticos clásicos llaman AORISTO, o “pasado simple” (el indefinido español, “yo vi, yo dije”). (LATHROP, 1995, p. 67).

Entonces, las definiciones de estos dos tiempos pasados, tanto en la lengua portuguesa, como en la española, poseen orígenes del latín y por eso, hay una cercanía sumamente grande entre uno y otro.

Para comprender estos tiempos verbales, se hace necesario saber la cercanía o lejanía de la acción pasada mencionada, y, para eso, los marcadores temporales son de gran importancia.

El Pretérito Perfecto Simple del Modo Indicativo indica una acción pasada que no guarda, de ninguna forma, relación con el presente, por ejemplo:

Ayer fuimos al cine ver una película.

A la hora de analizar la frase, es fundamental que observemos el uso del marcador temporal, en este caso, el marcador es “ayer”, que, por lo tanto, tiene la función de indicar una acción acabada, o sea, no hace ninguna referencia al hoy, al presente. Se debe considerar en este tiempo algunos otros marcadores temporales, tales como: el año pasado, la semana pasada, lunes pasado, anoche, anteayer, entre otros que también indican una acción concluida.

Si se practica el uso contextual del Perfecto Simple, queda fácil comprender el Perfecto Compuesto, pues es la regla contraria, en cuanto el primero indica una acción que no guarda relación con el presente, el segundo indica una acción que guarda relación con el presente, si se observa el siguiente ejemplo:

Esta semana hemos ido al cine ver una película.

Se nota la diferencia por medio del marcador y de la estructura, puesto que, el perfecto compuesto posee una estructura morfológica distinta del tiempo simple, que es el verbo haber más el participio del verbo principal. Mientras “ayer” indica una acción acabada, “esta semana” indica una acción que contiene relación con el presente, se puede decir, que esta semana aun no terminó. Otros marcadores también son usuales, a saber: esta semana; este mes; este año; hoy y otros más.

Para una explicación más teórica entre la distinción de los Pretéritos Perfecto Simple y Compuesto, veamos lo que nos dice Llorach:

Compárense estas dos secuencias: “El día 2 se iniciaron las hostilidades”. “Este mes se han iniciado las hostilidades”. La diferencia de contenido estriba en que se sitúa un mismo hecho, anterior al momento de habla, en dos segmentos temporales diversos: al decir el día dos nos referimos a un segmento temporal en que no está incluido el momento de habla; al decir este mes, en cambio, el inicio de las hostilidades se coloca en un trecho temporal que también abarca el momento en que se habla. Así, un mismo acontecimiento, objetivamente anterior, se expresa, según la perspectiva adoptada, con el antepresente o con el pretérito. (LLORACH, 2000, p. 166)

Comúnmente, cuando el marcador esté indicando una acción acabada se usa la forma simple, si indica una acción que tiene relación con el presente y que todavía no se concluyó, se usa la forma compuesta, como explicó Llorach en su ejemplificación de las diferencias morfosintácticas del uso de los dos tiempos. Es cierto, que se trata del español tradicional de España, porque en los países de América, los hispanohablantes toman otros rumbos morfosintácticos, pero esto es cuestión para otros estudios.

## 2 Dificultades

La enseñanza del español como lengua extranjera aporta muchas dificultades al alumno brasileño a la hora de hablar y escribir. Aunque las valoran dos lenguas semejantes, ya se comprobó en este trabajo que hay muchas diferencias y son en tales divergencias que se encuentran los variados obstáculos lingüísticos entre las estructuras morfosintácticas de los dos idiomas.

Tocante al pretérito perfecto simple y compuesto, se hallan muchas dificultades al uso de los verbos conjugados en estos tiempos bajo la luz de las reglas que repasan la gramática normativa en relación a sus usos.

En relación a los obstáculos del uso verbal del perfecto simple y compuesto, Masip apunta algunas dificultades verbales del brasileño ante la clasificación castellana, tales como:

- Los irregulares son una gran fuente de equívocos, pues los morfemas verbales que huyen de la regla son numerosos.
- Los auxiliares se usan mucho en español, especialmente el verbo haber, que componen las formas perfectivas (he hecho, había hecho, hube hecho, habré hecho, habría hecho, haya hecho, hubiera o hubiese hecho). Al brasileño, le cuesta emplearlos, acostumbrado como está al uso de tener, en su lengua materna.
- Los verbos pronominales y reflexivos le causan especial embarazo, pues son mucho más numerosos en español que en portugués. A modo de ejemplo, observemos su frecuencia en un relato de aseo: De manhã / por la mañana, acordo / me despierto, tomo banho / me ducho, penteio o cabelo / me peino, escovo os dentes / me cepillo los dientes, faço a barba / me afeito, visto as roupas / me visto.
- Asimilar el pretérito perfecto compuesto (pretérito indefinido o antepresente) he cantado, he vendido, he venido. Se trata de un pasado reciente que mantiene relación con el presente. Se parece a la forma compuesta brasileña tenho feito (pretérito perfeito composto do indicativo). La única diferencia reside en que la fórmula española he hecho indica algo reciente pero ya acabado, mientras que tenho feito da a entender una actividad reciente y todavía no terminada: la frase ultimamente tenho pintado muitas telas significa que el artista ha pintado y continúa haciéndolo en el momento actual.
- Además de todas estas irregularidades genéricas, hay que añadir las provenientes de las irregularidades de flexión. Detallamos las que causan más problemas a los estudiantes brasileños. (MASIP, 2010, p. 144 – 153).

Estas son las principales dificultades halladas en el uso morfosintáctico del perfecto simple y compuesto del español, por parte de los hablantes y escritores del portugués. Además de estos obstáculos, es posible encontrar también muchas dificultades en el uso de los marcadores temporales. En un artículo que presenta algunas dificultades con los pretéritos perfecto simple y compuesto: una cuestión de tiempos, Mattos señala:

Entre todos los llamados tiempos verbales, hay dos en especial que causan más problemas: los pretéritos perfecto compuesto e perfecto simple. En verdad, el punto de dificultad es la noción del tiempo: el primero, segundo algunos libros didácticos, es usado para expresar un pasado “reciente”, “acción inacabada”, que conserva una relación con el presente, etc; el otro, al revés, algo “distante” en el tiempo, “acabado”, “sin relación con el presente”. (MATTOS, 2002, p. 1 - 2). (T. n.)

Los estudiantes brasileños, suelen equivocarse con los marcadores temporales, que tienen la función de indicar el tiempo de la acción expresa por el verbo y con las diferencias sintácticas que rigen los perfectos simple y compuesto.

Mostraremos abajo unos cuadros comparativos entre español y portugués de los tiempos verbales presentados. En estos cuadros comparativos indicaremos algunos verbos irregulares que fueron usados en nuestra investigación de campo, como: comenzar; tener; ser; querer; encontrarse.

En este cuadro se presentan verbos en pretérito perfecto simple y un contraste entre español y portugués:

Tener / Ter		Ser / Ser		Querer / Querer	
<i>Español</i>	<i>Português</i>	<i>Español</i>	<i>Português</i>	<i>Español</i>	<i>Português</i>
Tuve	Tive	Fuí	Fui	Quise	Quis
Tuviste	Tiveste	Fuiste	Foste	Quisiste	Quiseste
Tuvo	Teve	Fue	Foi	Quiso	Quis
Tuvimos	Tivemos	Fuimos	Fomos	Quisimos	Quisemos
Tuvisteis	Tivestes	Fuisteis	Fostes	Quisisteis	Quisestes
Tuvieron	Tiveram	Fueron	Foram	Quisieron	Quiseram

En este cuadro se presentan verbos en pretérito perfecto compuesto en español y portugués:

Tener / Ter		Ser / Ser		Querer / Querer	
Español	Português	Español	Português	Español	Português

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

He tenido	Tenho tido	He sido	Tenho sido	He querido	Tenho querido
Has tenido	Tens tido	Has sido	Tens sido	Has querido	Tens querido
Ha tenido	Tem tido	Ha sido	Tem sido	Ha querido	Tem querido
Hemos tenido	Temos tido	Hemos sido	Temos sido	Hemos querido	Temos querido
Habéis tenido	Tendes tido	Habéis sido	Tendes sido	Habéis querido	Tendes querido
Han tenido	Têm tido	Han sido	Têm sido	Han querido	Têm querido

Como se observa arriba, estos verbos hacen parte de nuestro objeto de estudio y que fueron lanzados en el cuestionario que fue hecho para los alumnos del curso de Letras/Español de UESPI. Y con la investigación pudimos comprobar algunas dificultades por parte de los estudiantes con los estudios de los teóricos del área ya citados. Los obstáculos hallados fueron:

- Confusiones en uso del perfecto simple ante el uso del perfecto compuesto;
- Confusiones entre el uso del perfecto simple y el imperfecto del indicativo;
- Conjugaciones de verbos en la persona “tú” del perfecto simple, haciendo confusión con el presente de indicativo que lleva la “s” en la segunda persona del singular “tú”, por ejemplo: “tú fuistes” en el lugar de “tú fuiste”;
- Cambios entre términos desinenciales por influencia del portugués;
- Dificultades en clasificar los marcadores temporales sin tener noción del tiempo indicado y saber que tiempo verbal utilizar.

Como vimos arriba, encontramos variadas dificultades morfosintácticas por parte de los alumnos que se comprueban verdaderamente con las teorías utilizadas.

### 3 Caracterización del Espacio y Colecta de los Datos

Por tratarse de una investigación de campo, utilizamos un cuestionario que fue aplicado a alumnos de niveles distintos del curso de Licenciatura Plena en Letras Español de la Universidad del Estado de Piauí Campus Poeta Torquato Neto en la ciudad de Teresina, los bloques fueron específicamente, el III, el V y el VII.

Hicimos la encuesta con la finalidad de coleccionar datos que respondieran al problema, entonces en relación a esta metodología, Lakatos; Marconi (2003, p. 221) señalan que: “la especificación de la metodología de la investigación es la que compone el mayor número de elementos, pues contesta, a uno solo tiempo, a las cuestiones ¿cómo?, ¿con qué?, ¿dónde?, ¿cuánto?”(T. n.)Es en esta etapa que se selecciona lo que es realmente pretendido por los objetivos del trabajo dirigido por las técnicas de la investigación científica.

Se pretende aquí, entonces, hacer la investigación acerca de las dificultades morfosintácticas en el uso de los pretéritos perfecto simple y compuesto del modo indicativo, por parte de alumnos de la institución ya especificada, a través de los siguientes cuestionamientos que fueron elaborados para el análisis del corpus:

Pregunta 1:

Lee la frase con atención y marca la opción que completa el espacio de acuerdo con el uso morfosintáctico del pretérito perfecto. “Ayer \_\_\_\_\_ (contar) a mi madre lo que \_\_\_\_\_ (ver) cuando \_\_\_\_\_(visitar) Madrid”.

Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	4	6	40%	60%
Bloque V	6	4	60%	40%
Bloque VII	4	6	40%	60%

En esta cuestión se percibe que una parte de los alumnos tuvieron dificultades a la hora de rellenar el espacio con los verbos conjugados, aunque el marcador temporal esté explícito hubo un gran porcentaje de errores, principalmente en los bloques inicial y final.

Pregunta 2:

Lee el texto y completa los espacios con los verbos que están entre paréntesis en Pretérito Perfecto Simple.

"José Alencar \_\_\_\_\_ (ser) una fuente de inspiración, un patriota y un nacionalista. \_\_\_\_\_ (tener) una carrera que \_\_\_\_\_ (comenzar) con una infancia y una juventud humildes y \_\_\_\_\_ (llegar) a ser un empresario exitoso sin perder la sencillez, la humildad", \_\_\_\_\_ (comentar) en la ceremonia el ex ministro de Relaciones Exteriores Celso Amorim, su compañero en el gobierno de Lula".

Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	0	10	0%	100%
Bloque V	6	4	60%	40%
Bloque VII	3	7	30%	70%

Aquí se vio que tuvieron más dificultades, principalmente los alumnos iniciantes del curso. Los casos más comunes fueron: equivocarse en el momento de conjugar los verbos sin saber que tiempo utilizar; muchos, cuando iban a conjugar el verbo "comenzar" solían hacer confusión con la irregularidad del presente, la diptongación; usar desinencias de los tiempos en portugués; muchos se engañaron al conjugar el verbo tener, pues escribían, como si fuera la primera persona con la terminación "e".

Pregunta 3:

Lee la frase con atención y marca la opción que mejor completa el espacio de acuerdo con el uso morfosintáctico del pretérito perfecto. "¿Vosotros \_\_\_\_\_ (cantar) mucho en el concierto, el viernes pasado?"

Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	2	8	20%	80%
Bloque V	6	4	60%	40%
Bloque VII	4	6	40%	60%

El pronombre personal sujeto "vosotros" se traduce al portugués por "vós" o más usual en el lenguaje de los brasileños, "vocês".

Este pronombre genera algunos obstáculos al alumno brasileño, se percibió, en los errores, que conjugaron el verbo cantar, como si fuera de la tercera persona del plural, tal vez por influencias del portugués brasileño, o sea, algunos escribieron "vosotros cantaron" en el lugar de "Vosotros cantasteis", que se acerca de "vocês cantaram" do portugués.

Pregunta 4:

Lee la frase con atención y marca la opción que mejor completa el espacio de acuerdo con el uso morfosintáctico del pretérito perfecto. "Anoche María \_\_\_\_\_ (querer) ir al cine, pero yo no \_\_\_\_\_ (querer), porque el tiempo estaba muy nuboso".

Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	2	8	20%	80%
Bloque V	7	3	70%	30%
Bloque VII	4	6	40%	60%

Además de la confusión con las desinencias de la primera persona "e" con la tercera "o", también se equivocaron con el marcador temporal "anoche", se olvidaron que este marcador significa ayer por la noche, que indica un acción pasada y concluida y sería necesario el empleo del perfecto simple, al revés del perfecto compuesto, como muchos hicieron.

Pregunta 5:

Lee las siguientes frases y marca la opción correcta de acuerdo con el uso del pretérito perfecto simple y compuesto. “La semana pasada (yo, encontrarse) \_\_\_\_\_ (encontrar) con Juan en la Plaza de Armas”. “Nunca (vosotros, decir) \_\_\_\_\_ nada en contra de su opinión”. “Hoy (nosotros, ver) \_\_\_\_\_ una película peruana”. “Aquella mañana (tú, coger) \_\_\_\_\_ el bus para Puno”. “Yo \_\_\_\_\_ (tener - yo) ganas de viajar el año pasado para Madrid, pero mi situación financiera no \_\_\_\_\_ (permitirse - yo)”.

Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	3	7	30%	70%
Bloque V	4	6	40%	60%
Bloque VII	8	2	80%	20%

Con esta cuestión fue posible comprobar varias dificultades expuestas por Masip (2010). Algunos se equivocaron en la flexión del verbo; se equivocaron con los tiempos al emplear correctamente en las sentencias de acuerdo con la estructura morfológica que los diferencian.

Pregunta 6:

Circula los marcadores temporales utilizados en Pretérito Perfecto Simple.

Ayer	Hoy	Este Mes	Anteayer	Mes Pasado
Este Día	Año Pasado	Siglo Pasado	Año Pasado	Lunes Pasado
Bloques	Acertadas	Erradas	Porcentajes de Aciertos	Porcentajes de Erros
Bloque III	2	8	20%	80%
Bloque V	2	8	20%	80%
Bloque VII	3	7	30%	70%

Es oportuno comprobar con estos datos lo que señala Mattos (2000, p. 1 - 2) cuando considera la noción del tiempo el punto de dificultad entre el uso del pretérito perfecto simple y del perfecto compuesto.

### Consideraciones finales

Se buscó en este estudio mostrar las principales dificultades del uso morfosintáctico por parte de alumnos hablantes y escribientes del portugués brasileño al utilizar verbos en los tiempos del pretérito perfecto simple y perfecto compuesto del español, que, están en el proceso de aprendizaje de la Lengua Española como lengua extranjera.

Con los resultados obtenidos por la investigación, se evidencian las conquistas alcanzadas por los estudios. Las respuestas de las encuestas apuntan y evidencian una relación extremadamente grande con los factores verificados por la teoría.

Se vio que la importancia de estudiar los verbos de una determinada lengua, cuando se quiere hablarla, es sumamente grande. No se aprende una lengua sin conocer su estructura.

Se piensa que, con los resultados de esta investigación, se obtuvo la posición de objetividad que se pretendía alcanzar. Se cree también, que este estudio cumple muy bien el papel de auxiliar al lector que pretenda superar sus dificultades en la ciencia del usolingüístico.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. São Paulo : Saraiva, 2000.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. – 5ed. - São Paulo : Atlas, 2003.
- LATHROP, Thomas A. *Curso de gramática histórica española*. Editora Ariel, S. A. Córcega, 270 – 08008 Barcelona, 1995.
- LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe, España, 2000
- MASIP, Vicente. *Gramática histórica: portuguesa e espanhola: um estudo sintético e contrastivo*. São Paulo: EPU, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática española para brasileños: fonología, ortografía y morfosintaxis*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MATTOS, André Luis Abreu de. *Dificuldades com os pretéritos "perfecto simple" e "perfecto compuesto": uma questão de tempos*. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002.
- RAE. *Nueva gramática de la lengua española: morfología sintaxis I*. Espasa Libros, S. L. U. España, 2009.
- WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. 3. de. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

## Educação a distância: as novas tecnologias como ferramenta na construção do conhecimento.

Ana Beatriz Ribeiro dos Santos  
Maria Luzineide Gomes Paula

### Resumo

Neste mundo globalizado, a Educação a Distância (EAD) age como um modo de ensino ligado às inovações tecnológicas, os métodos de ensino utilizados por esta modalidade, possibilita a troca de experiências entre alunos e professores em tempo real. O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão da importância acerca das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no contexto do ensino a distância como ferramenta na construção do conhecimento por meio de pesquisas em matérias teóricas que dão suporte em relação a esse tema, e tem como objetivos: identificar os principais desafios na gestão das TICs; e os benefícios que essas ferramentas proporcionam a esse ensino. Apesar da constante interação com os aparatos tecnológicos há um desafio no manuseio dos equipamentos utilizados na EAD, sendo este, reflexo da falta de prática tanto dos alunos quanto dos professores nas ferramentas computacionais utilizadas por esse modo de ensino, prejudicando assim a aprendizagem por este sistema.

### Palavras-chave

Educação a Distância (EAD); Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Desafios.

### Resumen

En este mundo globalizado, la Educación a Distancia (EAD) actúa como un modo de enseñanza relacionada a las innovaciones tecnológicas, los métodos de enseñanza utilizados por ella, posibilita el cambio de experiencias entre alumnos y profesores en tiempo real. El objetivo de este trabajo es hacer una reflexión de la importancia sobre las nuevas Tecnologías de Informaciones y Comunicación (TICs), en el contexto de enseñanza a distancia como herramienta en la construcción del conocimiento por medio de pesquisas en materias teóricas que dan soporte en relación a ese tema, y tiene como objetivos: identificar los principales desafíos en la operacionalización de las TICs; y los beneficios que esas herramientas proporcionan a esa enseñanza. A pesar de la constante interacción con los aparatos tecnológicos hay un desafío en el manuseo de los equipamentos utilizados en EAD, siendo este, reflejo de la falta de práctica tanto de los alumnos cuanto de los profesores en las herramientas computacionales utilizadas por ese modo de enseñanza, perjudicando así el aprendizaje por este sistema.

### Palabras clave

Educación a distancia (EAD); Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs); Desafíos.

## Objetivos

- Identificar os Principais desafios na gestão das novas tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no Ensino a Distância (EAD);
- Reflexão sobre a importância acerca das novas tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino a distância;
- Conhecer os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

## Introdução

No Brasil, segundo Freitas (2005), a evolução histórica do ensino à distância foi marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação, sendo a primeira etapa com o ensino por correspondência, a segunda etapa pelo rádio no Rio de Janeiro com um plano sistemático de utilização da rádio difusão, como forma de ampliar a educação. Depois veio o uso da TV, e atualmente a internet é um dos meios que fez mais acelerar esta modalidade de ensino no Brasil e no mundo.

A Educação a Distância no Brasil, em seu formato atual, tem como marco legal na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que pela primeira vez apresentou incentivo ao desenvolvimento e verificação de programas de EAD. Em seu texto completo, esta modalidade é citada diretamente em quatro artigos.

O decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996, apresenta a seguinte definição para a modalidade:

Art. 1º [...] caracteriza-se a Educação a Distância [...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, Não paginado).

A sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação podemos considerar que estamos vivendo em tempos de discussão para reflexão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no contexto do ensino a distância que visa um espaço interativo com a troca de saberes que deve ser mais potencializado para que possa garantir a formação de profissionais atuantes nessa sociedade. O processo de gestão diferenciado e peculiar da EAD torna-se essencial e necessário, uma vez que envolve uma intensa e constante comunicação e diálogo entre alunos e professores, em que esses sistemas:

[...] “deverão criar uma competência comunicativa com a finalidade de evitar distorções e ruídos nos processos de comunicação que objetivam não apenas encurtar distâncias, mas, sobretudo, a manutenção de uma clara relação interativa e dialógica entre os atores envolvidos no desenvolvimento de novas aprendizagens. Além disso, a comunicação, potencialmente desenvolvida, tem em vista estabelecer o maior grau possível de consensos, acerca das regras que regerão a interação no âmbito do sistema” (AIRES; LOPES, 2009, p. 257-258).

A Educação a Distância (EAD) sofreu várias transformações, ao longo do tempo, em relação à forma de comunicação e interatividade. E a Internet veio facilitar esta interação, na medida em que possibilitou integrar os vários recursos virtuais disponíveis, através dos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA's. Os atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem contemplam plataformas e tecnologias que possibilitam sua aplicação na educação de modo geral.

[...] “é na educação a distância que esses ambientes têm produzido maiores impactos, derrubando barreiras espaço-temporais e propiciando a construção coletiva do conhecimento” (REIS, 2010, p16).

Nos espaços virtuais, onde as universidades e faculdades se materializam através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), têm-se estabelecido não tão-somente uma nova cultura e linguagem de comunicação e informação, mas, sobretudo, novas possibilidades de se realizar processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Almeida (2003), Ambiente Virtuais de Aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet que permitem integrar diferentes mídias, linguagens e recursos, apresentar informações, desenvolver interações, produzir e socializar produções, independente do tempo e do espaço de cada participante.

O ambiente virtual de aprendizagem, que representa a sala de aula on-line, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. É importante ressaltar que o AVA favorece a interatividade e a conexão de teias abertas que formam a trama das relações (Silva, 2006). Esse tipo de ambiente baseia-se na concepção de interatividade, que envolve a participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo (hiper) textual, aberto a conexões, à integração de várias linguagens (sons, textos, imagens) e âncoras, e na abordagem da educação como “um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares” (Silva, 2006, p.9).

### Tecnologias de informação e comunicação no ensino a distância

As tecnologias utilizadas na educação, especialmente aquelas de cunho estratégico que incorporam novas formas de comunicação, necessariamente seriam para eliminar as barreiras de aprendizagem e romper as fronteiras geográficas, intelectuais e econômicas entre as pessoas. Mas, isso não é a única facilidade imposta por essas tecnologias, pois,

[...] “quem busca um curso não presencial quer interatividade. É preciso que os organizadores pensem em criar um ambiente de aprendizagem estimulante, com animações, simulações, formas que façam o aluno entender a concretização daquele conhecimento” (LITTO, 2003, p. 74).

A utilização dessas tecnologias de informação e comunicação possibilitou o redimensionamento espaço temporal e maior interatividade entre alunos e docentes, pois sendo a educação uma atividade perpassada pelos processos comunicacionais, ela é diretamente influenciada pelas novas possibilidades comunicacionais criadas pela digitalização (MILL e FIDALGO, 2007, p. 20). Como consequência do desenvolvimento das TICs é possível a configuração dos ambientes virtuais de aprendizagem, é nesse espaço virtual que as relações de ensino e aprendizagem entre alunos e professores irão acontecer.

A educação a distância será configurada pela Mediação Tecnológica, mas não somente, Behar (2009) aponta que são os aspectos educativos que irão configurar os ambientes virtuais de aprendizagem como sendo espaço essencialmente educacional, pois somente a interação não garante uma relação de ensino e aprendizagem plena, sendo assim a questão pedagógica não pode ser esquecida.

Em relação ao uso das TICs no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entendido como um espaço flexível para a construção de saberes e de conhecimento, as TIC colaboram como potencializadoras nesse processo de ensino-aprendizagem. O Ambiente Virtual de Aprendizagem da é mais um canal de comunicação e interação entre alunos e professores, possibilitando a construção de conhecimento e troca de saberes através da aprendizagem colaborativa.

O AVA é a sua principal ferramenta de comunicação e interação. Por meio dele que os professores tutores entrarão em contato com você e lhe instruirão sobre as atividades a serem realizadas, as datas e formatos de entrega, e você poderá interagir com os tutores, colegas de turma e principalmente com o material didático disponibilizado no formato de imagens, áudio e vídeo.

Não significa que todos os AVAs apresentem o mesmo formato e nem agreguem conteúdos hipertextuais e interativos, mas apontamos aqui as possibilidades. Em alguns, o processo comunicacional de ensino-aprendizagem se limita a práticas instrucionistas centradas na distribuição de conteúdos, a um currículo tradicional, como a prestação de contas de atividades previamente distribuídas de múltipla escolha ou objetivas sem a construção baseada na interatividade.

Perrenoud (2000) afirma que em sua formação, o profissional da modalidade a distância deve se preocupar em adquirir também uma cultura básica no domínio das tecnologias, quaisquer que sejam suas práticas pessoais. Dessa maneira é privilegiada a mediação pedagógica com destaque na interação e na relação entre os participantes do processo. Ainda no sentido de manter esta relação e interação do cursista, o tutor muitas vezes ao perceber a desmotivação do aluno, tenta através de suas mensagens motivadoras diárias recuperar a atenção deste aluno para o curso. Evidenciou-se pelas respostas expostas que além da importante ajuda técnica, o tutor também deverá influenciar positivamente a permanência do aluno no curso.

Devido a distância física entre o professor e o estudante é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de estimular o aprender virtualmente, a partir de tal realidade cabe dialogar com BRUNO; LEMGRUBER (2010) sobre a importância em entender os múltiplos papéis assumidos pelo professor em tempos de Cibercultura, ainda de acordo com o autor:

[...] Esse cenário implica em que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, conceitor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 71).

As TICs e técnicas de ensino bem como os estudos modernos sobre os processos de aprendizagem, fornecem recursos mais eficazes para atender e motivar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Porém para muitos educadores, esses recursos ainda apresentam-se com elementos estranhos, embora se reconheça que a sua utilização no processo está cada vez mais relevante, assim é necessário a presença desses recursos nos cursos de formação de professores como meio pedagógico para a potencialização de competências e habilidades.

## Metodologia

Para a construção desse artigo fez-se os seguintes procedimentos metodológicos como pesquisas em materiais teóricos para dar embasamento a essa pesquisa levantamento, e leitura complementar em periódicos científicos que tratam de algumas experiências vivenciadas por alunos e professores relacionadas ao Ensino a Distância.

## Resultados e discussões

A Internet é a principal tecnologia de comunicação que integra as atividades instrutivas em programas de aprendizagem à distância. “Isto fez com que coordenadores e administradores de programas e Instituições apostassem alto no desenvolvimento ou aquisição de “ambientes virtuais”, para a criação ou implantação de seus Centros ou Núcleos de EAD e Universidades Virtuais, acreditando num futuro promissor e irreversível” (TUSSET, 2006, p.06).

Perrenoud (2000) afirma que em sua formação, o profissional da modalidade a distância deve se preocupar em adquirir também uma cultura básica no domínio das tecnologias, quaisquer que sejam suas práticas pessoais. Dessa maneira é privilegiada a mediação pedagógica com destaque na interação e na relação entre os participantes do processo. Ainda no sentido de manter esta relação e interação do cursista, o tutor muitas vezes ao perceber a desmotivação do aluno, tenta através de suas mensagens motivadoras diárias recuperar a atenção deste aluno para o curso. Evidenciou-se pelas respostas expostas que além da importante ajuda técnica, o tutor também deverá influenciar positivamente a permanência do aluno no curso.

Através das ferramentas, esse ambiente virtual gerencia dados e informações que facilitam a aprendizagem do aluno e permitem aos professores especialistas e aos tutores presenciais e a distância a melhor visualização do desempenho de cada participante da plataforma, mas também permite a dispersão dos alunos fazendo com que eles fiquem mais relaxados pensando eles que podem fazer as atividades na hora que querem.

Em comparação com os métodos de estudo convencionais, o ensino à distância requer um elevado grau de maturidade e compromisso por parte dos alunos. A ausência destes pré-requisitos poderá ser uma desvantagem. Às vezes os alunos têm dificuldades em saber quais são os conteúdos importantes. Além disso, muitos deles precisam de ajuda para organizar o seu estudo e os seus horários.

Deve-se levar em consideração que o sucesso de um curso depende do equipamento usado na sua aprendizagem. Se o equipamento for inadequado, o curso pode falhar. Alguns estudantes têm pouco ou nenhum acesso aos equipamentos informáticos necessários, ou não possuem conhecimentos básicos de informática falta a Como resultado, alguns estudantes evitam fazer parte destes cursos, ou concentram-se em motivação necessária para trabalhar preferencialmente nos seus problemas tecnológicos, em vez de se debruçarem sobre o método de aprendizagem. Na maior parte das vezes, os alunos que possuem um equipamento informático mais avançado têm mais probabilidades de sucesso.

No que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, deve ter-se em atenção que o ensino à distância não inclui a motivação e a competição que resultam do contato entre alunos, o mesmo acontece com a interação aluno-professor.

Os cursos disponíveis não são suficientemente flexíveis, uma vez que não incluem os imprevistos da disciplina, dificuldades na compreensão e reação dos alunos. A espontaneidade deixa de existir.

O ensino à distância oferece ao professor um novo desafio: o seu método de ensino deve ir ao encontro das necessidades e expectativas dos vários participantes. O professor deverá também fazer um esforço para compreender as capacidades e necessidades dos estudantes, sem o contato pessoal e a experiência direta de trabalho com os participantes do curso.

Para Vergara (2007) e Veríssimo (2008) a lentidão do acesso da internet, a falta de flexibilidade do programa, a inabilidade das pessoas para lidarem com a informática ou com o computador e com a metodologia do EAD, são fatores que prejudicam o estudo e desestimulam o aluno. Muitos alunos não possuem internet ágil ou computadores que são compatíveis com os programas. Essas situações interferem no período destinado ao estudo, principalmente, quando o aluno está em período de trabalho, pois sua tarefa em seu ambiente de trabalho pode exceder e reduzir o tempo destinado ao estudo, situações essas que causam no aluno certa resistência, por entender que não conseguirá se programar.

A dificuldade em dominar as ferramentas e não existir o professor ao lado, naquele momento, para sanar essa dúvida, pode se tornar algo desanimador. Para tanto é necessário, como dito por Lemgruber (2009), o aluno planejar uma rotina de estudos e tarefas, já que demandam dedicação e tempo, o que muitas vezes lhe dá a sensação de “abandono”. Esse abandono não é apenas por separação física dos ambientes da instituição e professores, mas também pela ausência de direção e motivação caracterizando, segundo Amarilla Filho (2011), o ensino passivo e solitário.

Schlünzern (2000) afirma que a formação do professor para o uso das TIC e seu uso necessita de um certo preparo para apropriar-se dessa tecnologia, o que implica em um processo de formação permanente, e a EAD que seria um novo caminho.

A avaliação da aprendizagem em EAD deve privilegiar uma dimensão mais formativa, viabilizada pelas ferramentas oferecidas pela tecnologia. A prática de avaliação formativa compreende:

“Um ato interativo nos quais professores e estudantes negociam estratégias de produção de conhecimento que são constantemente avaliadas em atividades de diagnóstico e planejamento de novas estratégias e tomadas de decisão para se alcançar a aprendizagem” (SANTOS, 2006, p.320).

O principal objetivo da avaliação da aprendizagem em EAD é possibilitar que o aluno desenvolva graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, que lhe permitam alcançar os objetivos propostos. Para tanto, deve comportar um processo contínuo, com vistas a identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las no transcorrer do processo. Essa avaliação de aprendizagem fala sobre o papel dos trabalhos também refletem que na educação a distância os métodos avaliativos refletiam a priori uma dimensão somativa, pautados em que resolução de exercícios, módulos de atividades, em que o domínio do conteúdo consistia em elemento de avaliação da aprendizagem pelos docentes, evidenciando uma característica certificativa, reguladora, servindo-se também como instrumento de poder por parte dos professores.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA utilizados em EAD as ferramentas disponibilizadas favorecem e permitem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, oferecendo estratégias ao docente para se observar como a aprendizagem tem ocorrido, como também de oferecer insumos as análises do processo de avaliação através da observação e estudo dos dados gerados pelas ferramentas/dispositivos oferecidos pelo AVA.

Não é possível se ter um ambiente de educação a distância sem se ter uma ferramenta capaz de avaliar os alunos que participarão do curso ou aula a que serão submetidos, já que a avaliação está diretamente relacionada com o rendimento do aluno ou o processo de ensino -aprendizagem. E o processo ensino aprendizagem é parte de um ciclo fundamental na construção do conhecimento dos alunos. Entretanto a avaliação faz parte deste ciclo como um elemento sistemático de correção de falhas, auxiliando o professor a corrigir e melhorar o seu processo de ensino e auxiliando o aluno a perceber e rever onde está falhando.

O processo acelerado das mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, organizacionais etc., têm sinalizado a necessidade de uma reestruturação da educação no sentido de oferecer ao mercado novos perfis profissionais que atendam aos requisitos exigidos pelas empresas. A EAD tem o objetivo de capacitar, aperfeiçoar e aprimorar o conhecimento dos estudantes, do ensino superior, preparando-os para o mercado de trabalho e reforçando os mesmos nas habilidades mais valorizadas nos processos seletivos e no ambiente profissional.

## Considerações finais

Essas inovações tecnológicas se tornaram uma força dinâmica e propulsora da Educação, introduzindo meios novos e interativos para superar o tempo e a distância entre alunos e professores, agilizando o processo, facilitando a aprendizagem, auxiliando nas decisões e na resolução de problemas, permitindo o resgate de experiências e muito mais. Busca-se de certa forma, uma ferramenta mais eficaz, que possibilite uma interatividade maior entre os alunos-alunos, alunos-professores e professores-professores.

As TICs no cenário da EAD faz renovar o significado do conceito de conhecimento, pois através dessas ferramentas tecnológicas as mediações entre alunos e professores se afluam fornecendo uma

nova concepção do fazer pedagógico comprometidos comum espaço de trocas em que a autonomia da construção do conhecimento assume um papel muito importante no que se refere em um processo educativo preocupado com a atuação de profissionais totalmente críticos.

As TICs, só vem a somar aos estudos no processo do ensino fazendo com que o público dessa modalidade de ensino se tornem mais autônomos e mais responsáveis desenvolvendo novas habilidades e uma maior interação com os grupos de pessoas que vivem em outros meio sociais e culturais.

Para que o professor seja capaz de trabalhar com as TICs como mecanismos sociais de produção, circulação e consumo das mensagens de forma contextualizada e integrada aos conteúdos curriculares é fundamental que o mesmo esteja preparado e consciente desses processos.

## Bibliografia

- ALMEIDA, M. E. B., 2003, *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*.
- AMARILLA FILHO P., 2007, 2009 “Educação a distância: Uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais”, *Educ. Rev.*, Belo Horizonte v. 27, n.2 Docente In: Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145-159, mar/ago 2009. EBAPE.BR v.V. ed.especial, p. 18 jan.2007.
- AIRES, C. J., LOPES, R. G. de F., “Gestão na educação a distância”. In: *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede* (CTAR).
- BEHAR, P.A. e colaboradore, 2009, *Modelos pedagógicos para a educação a distância*, Porto Alegre, Artmed.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 26 jul. 2014.
- BRUNO, A. R., LEMGRUBER, M. S., 2010, “Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar?” In: *Tem professor na rede*, BRUNO, A. R. [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF.
- FREITAS, K. S., 2005, *Um panorama geral sobre a história do ensino a distância*, Disponível em: < <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.
- LEMGRUBER, M. S., 2009, “Educação à distância: expansão, regulamentação e mediação docente”, In: *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145 -159, mar/ago 2009.
- LITTO, F., 2003/2011, “Pedagogia sob medida”, *Revista Galileu*, São Paulo, Maio, 2003, maio/ago 2011.
- MILL, D.; FIDALGO, F., 2007, “Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v.88, n.220, p.421-444, set./dez. 2007.
- PERRENOUD, P., 2000, “Utilizar novas tecnologias”, In: \_\_\_\_\_ *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artmed, p.125-140.
- REIS, H. B., 2010, *Reflexões sobre a pós-graduação em educação profissional a distância: mapeando conceitos, metodologia de ensino e o ambiente virtual de aprendizagem*, Vitória, Instituto Federal do Espírito Santo, p.3-23.
- SANTOS, E., 2006, “Portfólio e cartografia cognitiva”, In: \_\_\_\_\_; SILVA, Marco., *A avaliação da aprendizagem em Educação on line*, São Paulo, Edições Loyola, 2006.
- SCHLÜNZEM, E. T. M., 2000, *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. Tese (Doutorado) PUC/SP. São Paulo
- SILVA, M., 2006, “Criar e professorar um curso online: relato de experiência”, In: Silva, M. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*, 2.ed, São Paulo, Loyola.
- TUSSET, A. M., 2006, “As Tecnologias e sua Influência na Educação a Distância”, *Revista Linh@Virtu@l. Concórdia*, Concórdia, SC, Universidade do Contestado, n.7, jul-dez. de 2006.
- VERGARA, S. C., 2007, *Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cadernos EBAPE, BR.*, Edição especial PDCA 2007.
- VERÍSSIMO, L. C. C. A., 2008, *A visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem à distância*, Instituto de Ensino Superior COC (Pesquisa de Avaliação), Setor educacional 2.3.2 Educação Universitária, p 110 maio.

## El uso de los clíticos en español y portugués. A propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Adrielle Campos da Silva  
Rayanne Raffaele dos Santos Duarte  
Rita de Cássia Moraes de Menezes  
Orientador: José Alberto Miranda Poza  
Universidade Federal de Pernambuco

### Resumen

Entendemos en el contexto actual la complejidad del estudio de los pronombres complemento del español como lengua extranjera, en especial con el portugués brasileño, que se ve a través del contraste y comparación entre las gramáticas portuguesas y españolas. La categoría pronominal es uno de los aspectos más polémicos cuando profundizado en las interrelaciones que se producen entre portugués y español (SANTOS & MIRANDA POZA, 2011). Con ello, podemos inferir que el proceso de aprendizaje del tema es difícil y tiene muchas dificultades que derivan de procesos históricos, sociales y principalmente pragmáticos, pues es en la oralidad donde se nota mayor ocurrencia de los equívocos. A través de una investigación de la enseñanza de los pronombres complemento con los profesores brasileños en este proceso de aprendizaje del español como una lengua extranjera, y los mecanismos y metodologías que son utilizados en clase para el abordaje del tema y encontramos diferencias en la práctica que influyen en el aprendizaje sumado al problema del uso de los clíticos por los brasileños, que algunas veces se torna inexistente. Mediante una encuesta para observar las metodologías utilizadas, recolectamos respuestas que sirvieron de base para nuestra investigación, utilizando cuestionarios y tabellas comparativas entre las lenguas. Después de identificar y verificar los principales problemas en el uso, buscamos hacer comparaciones en las diferencias entre las gramáticas portuguesas y españolas y el aspecto determinante de la oralidad, donde el alumno aprende desde su lengua y los errores cometidos en el portugués que son evidenciados en el aprendizaje del español y la gran dificultad del profesor en romper con eso. Después del análisis encontramos algunas diferencias entre el portugués y el español frente a sus funcionalidades. Esto implica que hay un aspecto en las lenguas que las diferencian y que existe una tendencia en el uso del español que son heredados de la lengua materna, el portugués, que puede ser explicado por un no conocimiento efectivo de la gramática normativa de la lengua portuguesa por el uso de la variedad informal en la oralidad.

### Palavras-clave

Pronombres complemento, enseñanza-aprendizaje de español, gramática normativa, oralidad

## 1. Introducción

Es notable que la lengua es algo que no está fijo, y que al paso del tiempo las teorías y reglas han sido habituadas a la situación del uso, reduciendo la lengua al aspecto más pragmático posible. Para los estudiantes de una lengua extranjera es importante darse cuenta de que no sólo existe el factor normativo, y que el lenguaje cotidiano tiene un gran papel para la determinación de una lengua. A veces nos preguntamos, principalmente en condiciones de alumnos, ¿para qué nos sirve aprender la gramática de la lengua? Entonces nos quedamos con la cuestión de que, si ya hablamos la lengua, no nos necesita aprender, o por lo menos, saber cómo funciona la estructura de nuestra lengua. Ahí está una cuestión que se puede contestarla como para la formación intelectual del alumno, como ya dijo Perini, la gramática es el instrumento de formación intelectual, es necesario tener conocimiento de ella para la formación, en que, “O conhecimento da língua – e falo aqui no conhecimento explicitado de sua estrutura, não apenas do seu uso correto – é uma faceta importante do conhecimento da própria nação.” (PERINI, 2000, p. 30)

A partir de estas cuestiones que debemos observar el papel que el profesional, profesor de lengua extranjera, debe tener; que en totalidad significa la apropiación del conocimiento tanto de la gramática de la lengua estudiada (la lengua meta) como de su propia gramática, para sacar dudas que puedan surgir entre los alumnos, hasta al profesor, y a partir de ahí, intentar traer el problema para su realidad y explicarles a los alumnos, en un carácter comparativo de su lengua natural con la lengua que se esté aprendiendo. Es decir, salir de la lengua base, el portugués, para llegar hasta la lengua estudiada, y así obtener el entendimiento del funcionamiento del idioma.

En este trabajo se va a desarrollar el uso de los clíticos, en carácter comparativo, del portugués con el español y las dificultades que se encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como analizar desde la formación al funcionamiento de la lengua base, portugués, y de la lengua meta, el español, teniendo en cuenta que se trata de un abordaje de estudiantes brasileños que estudian español.

Ya se sabe que el portugués y el español son lenguas de misma influencia socio-histórica, el latín, y por eso, son semejantes, aunque con muchas diferencias en variados puntos, en que la variedad y diferencias estructurales de las dos lenguas implica en una dificultad de asimilación prontamente a la utilización de los pronombres complementos en español, ya que es una realidad alejada al portugués, por su uso disminuido, y algunos ya están hasta en desuso como la “mesóclise”, principalmente en el habla coloquial, y en relación a la variedad en las lenguas, podemos encontrar en Bechara que “há na linguagem diversos sistemas de signos – isto é, de línguas -, diversidade que varia entre países, entre comunidades sociais ou outros grupos de falantes”. (BECHARA, 2001, p.30). Por ello, utilizamos como líneas de estudio artículos relacionados al tema, así como gramáticas y libros que podemos listar como principales, Bechara (2006), Alarcos (2000), Perini (2003) y Miranda Poza (2011), y a partir de ahí partimos para la exploración y abordaje del tema.

## 2. Los pronombres personales

Ya está claro que la lengua no es algo fijo y que siempre está en cambio, la historia, clases sociales, región son ejemplos de que estos cambios existen, por ello la oralidad es un factor determinante en el uso de la lengua, pero antes hagamos un recorrido sobre algunos conceptos.

Para Bechara, “pronome é a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico e a situação ou por outras palavras do contexto” (BECHARA, 2006, p.164). Y existe además el concepto que dice que el pronombre está siempre en la situación de sustitución de un nombre y que puede caracterizarlo o no, tenemos el ejemplo:

- (1) Él come mucho por la mañana.
- (2) \*José come mucho por la mañana.
- (3) Ele come muito pela manhã.
- (4) \*José come muito pela manhã.

Aquí podemos observar un caso de sustitución de nombre por el pronombre desempeñando una de las funciones que tiene. En el ejemplo siguiente observaremos la función adjetiva que tiene algunos pronombres:

- (5) Mi libro es mejor que el tuyo.
- (6) Meu livro é melhor que o teu.

Por poseer esta característica de flexión y que desempeñan funciones que dependen de la presentación

en la oración, los pronombres en portugués se dividen en la forma átona o la forma tónica, con la preposición a rigiendo siempre las formas tónicas. En el cuadro siguiente observamos esta división:

		Átonos (Sem prep.)	Tónicos (com prep.)
Singular	1ª P.: eu	Me	Mim
	2ª P.: tu	Te	Ti
	3ª P.: ele, ela	Lhe, o, a, se	Ele, ela, si
Plural	1ªP.: nós	Nos	Nós
	2ª P.:vós	Vos	Vós
	3ª P.: eles, elas	Lhes, os, as, se	Eles, elas, si

Podemos citar como ejemplo de pronombres oblicuos átonos en portugués la frase: (8) A melhor companhia acha-se em uma livraria. Y como ejemplo de pronombres oblicuos tónicos: (9) As virtudes se harmonizam, os vícios discordam entre si. Y estos cambios que dependen de la función desempeñada en la oración indican el tipo de pronombre, como también nos hace referencia al antecedente, que pueden o no venir precedidos de algún segmento.

### 2.1 Pronombre oblicuo reflexivo

Estos indican que las acciones del sujeto recaen sobre sí mismo. Por ejemplo:

- (10) Eu me enganei ao confiar em você.  
 (11) Me equivoqué al confiar en ti.

### 2.2 Pronombre oblicuo recíproco

Denotan la ocurrencia de que hubo una acción cambiada entre los elementos del sujeto. Observemos el ejemplo:

- (12) Após o ocorrido, eu e ela nos cumprimentamos.  
 (13) Después de lo ocurrido, ella y yo nos saludamos

Y por último, tenemos las formas de tratamiento, que indican estructuras sustantivas de tratamiento para referirse a alguien por sus atributos o cualidades (BECHARA, 2006). Listamos algunos ejemplos de formas de tratamiento: Vossa Alteza, Vossa Eminência, Vossa excelencia, Vossa Majestade, Vossa Onipotência, entre otras.

Ahora analicemos los pronombres personales en la lengua española, por definición de Alarcos:

Con la denominación de pronombres personales se agrupan varias palabras, en número limitado, cuyo contenido se refiere a la noción de persona gramatical. Esta noción abarca a los tres elementos externos a la lengua que intervienen en todo acto de habla: el hablante, el interlocutor y el conjunto de todo lo demás. (ALARCOS LLORACH, 1999, p.85)

El pronombre es una clase gramatical que por sí abarca el valor de persona, pues en el acto de habla aparece quien habla (emisor), con quien se habla (oyente), además de quién se habla. También es agregado a sí, el género (femenino o masculino) y el número (singular o plural).

Sujeto	Comp. preposicional	CD		CI		Formas reflexivas
Yo	Mí (conmigo)	Me		Me		Me
Tú (vos)	Ti (contigo)	Te		Te		Te
Usted	Usted	Lo/La		Le (se)		Se
Él/Ella	Él/Ella	Lo/La		Le (se)		Se
Nosotros (as)	Nosotros (as)	Nos		Nos		Nos
Vosotros (as)	Vosotros (as)	Os		Os		Os
Ustedes	Ustedes	Los/Las		Les (Se)		Se
Ellos/Ellas	Ellos/Ellas	Los/Las		Les (Se)		Se

### 2.3 El pronombre personal como sujeto

Existen algunos tiempos verbales, que no nos dejan claro el sujeto de la sentencia, necesitando el uso del pronombre personal para esta identificación, pues en la primera y tercera persona del singular no hay distinción en la conjugación del verbo, así que se tiene que explicitar el pronombre “yo” o “él/ella”, en pretérito imperfecto como ejemplo.

Veamos un ejemplo:

- (14) Cantaba alto por la mañana.
- (15) Yo cantaba alto por la mañana.
- (16) Él cantaba alto por la mañana.

Eso ocurre también con el portugués, en el que, si no se explicita el pronombre por intermedio del pronombre personal, no se identifica. Veamos un ejemplo:

- (17) Andava devagar a caminho da escola.
- (18) Eu andava devagar a caminho da escola.
- (19) Ela andava devagar a caminho da escola.

Con esto podemos identificar algunas divergencias y algunas convergencias entre las dos lenguas, que al mismo tiempo que facilita, también dificulta el aprendizaje y eso es consecuencia de la oralidad de la lengua materna del estudiante del español.

### 3. La utilización práctica de los pronombres complemento

En este tópico vamos a desarrollar los usos de los pronombres complemento en español en carácter comparativo con el uso de los mismos en portugués, viendo las diferencias en las posiciones de los clíticos, en que basándose en la práctica de enseñanza del español como lengua extranjera, se ve una real dificultad en la enseñanza-aprendizaje del tema por parte de los brasileños que tienen como meta aprender el español.

#### 3.1. El clítico en frases con el verbo en infinitivo

La posición del clítico, en este caso en español, puede venir acompañando al verbo en infinitivo (enclisis) o antes del verbo que auxilia el verbo principal de la frase (proclisis). Veamos un ejemplo:

- (20) Voy a hacer el trabajo mañana por la tarde.
- (21) Lo voy a hacer mañana por la tarde.
- (22) Voy a hacerlo mañana por la tarde.

Veamos ahora algunos ejemplos en portugués:

- (23) Vou fazer o trabalho amanhã pela tarde.
- (24) Vou fazê-lo amanhã pela tarde.
- (25) O farei amanhã pela tarde.

Ya en portugués, vemos que el clítico viene posicionado junto al verbo, pero con una estructura diferente del verbo principal, acompañado por un guión, o antes del verbo, que queda en la estructura verbal en futuro, y ya no más como perífrasis.

#### 3.2. El clítico en frases con el verbo en gerundio

La misma estructura del clítico en verbos en infinitivo se da con los verbos en gerundio, en proclisis o enclisis. Veamos un ejemplo:

- (26) Estoy haciendo el trabajo ahora.
- (27) Estoy haciéndolo ahora.
- (28) Lo estoy haciendo ahora.

Veamos ahora algunos ejemplos en portugués:

- (29) Estou fazendo o trabalho agora.
- (30) Estou fazendo-o agora.
- (31) O estou fazendo agora.

### 3.3. El clítico en frases con el verbo en imperativo

La posición del pronombre complemento en frases con el verbo en imperativo tiene una estructura diferenciada en español, utilizando el pronombre en posición enclítica. Veamos un ejemplo en español:

- (32) Abre la puerta.
- (33) ¡Ábrela!

Veamos ahora como queda la estructura de verbo en portugués:

- (34) Abre a porta.
- (35) Abre-a!

## 4. La visión del funcionamiento y utilización de los pronombres complemento.

Ninguna lengua es totalmente distinta o igual, cada una posee sus propias reglas gramaticales y modos de habla, eso no sería diferente con el español y portugués. Trayendo para el contexto de nuestra pesquisa se hace necesario hablar sobre la visión y utilización de los pronombres complemento, tomando como base los pronombres complemento del portugués (MIRANDA POZA, 2011, p.101):

los pronombres personales átonos, esto es, los que no desempeñan la función de sujeto – de ahí la denominación que reciben unánimemente en las gramáticas de la lengua portuguesa, pronombres oblicuos – se van a caracterizar por dar lugar a alteraciones en las reglas de orden de palabras que sintácticamente dita la gramática de cada lengua.

El hecho de que la posición de los pronombres complemento es distinta en algunos casos en relación al portugués y que la utilización de estos casi no es usual a los brasileños es un factor determinante del empiezo de una dificultad en el aprendizaje del idioma. Esta manera específica de posición se da el nombre de movimiento de clíticos, y que por lo tanto puede causar una alteración en los órdenes de las palabras y sentidos.

La costumbre del uso de los pronombres es algo que se está estancando en la lengua portuguesa, y que para los hispanohablantes ocurre de forma natural y está en una realidad cotidiana de los usuales de la lengua. Esta informalidad que pasa con el portugués causa una alteración gramatical que influye en el desempeño de la lengua extranjera estudiada, en el caso, el español. Estos cambios de factores, que en la oralidad está caracterizada por el uso de un lenguaje informal, determina también la estructura que se presenta la oración que puede llegar a causar confusiones en el contexto, escrito y/o hablado, en que están inseridos y son hechos por los hablantes de la lengua portuguesa y que para los hispanohablantes no les causaría extrañeza por les parecer casual.

## 5. La oralidad frente a la gramática. La pragmática.

La estructura gramatical de la lengua española es distinta de la estructura gramatical del portugués, en cuanto la utilización de los clíticos. Con esa diferencia estructural, vemos que lo que cambia no es solamente el sistema de las dos lenguas, sino también la oralidad, el habla coloquial que es utilizada a menudo en español, que tiene una gran utilización de los pronombres complemento, frente al portugués, con tanto la diferencia de posición de los clíticos en la frase, como el desuso de los clíticos, en el cual podemos percibir en práctica la diferencia y la dificultad de un brasileño en empezar a utilizarlos. Por ello, existe una cierta dificultad en el aprendizaje de este tema, pues, en resumen, el uso de los clíticos

varía de un modo considerable de unas lenguas a otras y, en especial, es éste uno de los casos en los que mayores divergencias se producen entre la lengua española y la portuguesa, no sólo en cuanto a la mera colocación del pronombre dentro de la frase con respecto a otras categorías, sino también en cuanto a las normas que la regulan y a las consecuencias formales que de su explicación se derivan. (MIRANDA POZA. 2011, p.102)

La lengua es hablada por personas que están en contextos socio-histórico-culturales diferentes y como ya dicho anteriormente, las lenguas están en constante transformación, están siempre en cambio, y eso no es diferente con el español y el portugués. Con eso, tenemos el habla informal como un factor

determinante para la ocurrencia de estos cambios, del uso o el desuso de variadas formas Lingüísticas, y como un ejemplo de ello podemos recordar la utilización del pronombre de tratamiento usado anteriormente como “vuestra merced”, que, a lo largo del tiempo, con cambios en la utilización de este pronombre, se llegó a lo que es hoy, “usted”. En este contexto de uso, podemos hacer un puente de estas explicaciones dadas como siendo el objeto de estudio de la Pragmática, que estudia la práctica Lingüística, la lengua en uso y las condiciones en que estos usos están inseridos en la sociedad, es decir, no se ve solamente el sistema de la lengua, la estructura interna, como dice Saussure en su pensamiento acerca del objeto de estudio de la Lingüística (*langue*), sino la lengua en práctica – esto es – el lenguaje, pues como dijo Poza, “Comunicarse no consiste sólo en una combinación de elementos formales, sino en su utilización como signos, cómo se descifran y en qué ámbito se hace” (MIRANDA POZA, 2011, p.60). Con esto, vemos cuánto la oralidad influencia en la estructura que es puesta en práctica la lengua y cómo la Pragmática hacer para estudiar el lenguaje, viendo no solamente el sistema de la lengua, y sí, cómo las personas, los hablantes, hacen uso de estas estructuras gramaticales, pues el lenguaje necesita de una estructura para que se pueda entender, porque el lenguaje no es algo totalmente desordenado, y aunque las personas cambien la lengua con el tiempo, la lengua también tiene un orden a ser utilizado y obedecido.

## 6. El proceso de enseñanza-aprendizaje

El reto que consiste en la búsqueda de un método de enseñanza de los temas en lengua extranjera es indiscutible, principalmente cuando los profesores no poseen la base suficiente de conocimiento de su propia lengua materna. Lo que vemos hoy en clases de español es una gran dificultad en el pasaje y/o absorción de algunos temas en la clase brasileña, que entre ellos está los pronombres complementos, y a veces este problema no se trata del grado de dificultad en el asunto, sino por la falta de apropiación de ciertos conceptos en gramática de la lengua portuguesa, pues gran parte de los estudiantes de letras no obtienen una plena formación en su curso escolar y llegan ya con un déficit, y esto resulta en un duro trabajo para la enseñanza de asuntos que él no tiene total control, pues ya es algo que no se tiene total propiedad en su propia lengua materna.

El objetivo principal del profesor es hacer con que sus alumnos aprendan y esto de la manera más simple posible, a través de métodos de enseñanza que forme un proceso de enseñanza-aprendizaje con el intuito de formar e instruir el alumno con cambios de informaciones y/o conocimientos, el pasaje del desconocido al conocido con la mediación del sujeto que conoce, o sea, el profesor, como elemento catalizador y estimulante que abran posibilidades de éxito en el proceso, motivando el estudiante en el estudio. Las técnicas hoy en día para estimular el alumno varía de profesor, todavía se tiene en cuenta de que es necesario que haya una interacción entre las dos partes. En el trabajo utilizaremos la técnica de enseñanza sociocomunicativa, en la que dice que debe existir un cambio de informaciones y que el profesor está como un soporte de ayuda para el alumno. Pero aún existen dificultades en la transmisión del contenido, los pronombres complemento entran en esta lista y no por acaso, sino por el grado de importancia que tiene el asunto y las influencias externas que contribuyen la no superación del obstáculo. Pues percibimos, en nuestra investigación, que las formas, normas/reglas y usos de la lengua están a disposición de fenómenos que derivan de un proceso histórico, social, cultural y pragmático que se producen en la lengua, y la pregunta que nos hacemos es: ¿por qué es tan difícil aprender algunos asuntos en la lengua extranjera?

De entrada, podemos indicar que existe un factor que es determinante para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso de esta investigación, el español, y que las variedades Lingüísticas así como los medios de comunicación y la lengua hablada influyen en la lengua escrita y por consecuencia en la visión y utilización de la lengua. Esto resulta que la oralidad tiene un papel determinante en el aprendizaje del idioma. Se puede decir que los sistemas y usos se apropian de la lengua y hacen adecuaciones para que estén de acuerdo con la situación que se representa. Acordándonos de la teoría de los actos de habla, de John Austin, en que dice que la lengua es acción, podemos entender que el canal de comunicación es resultado de la intención en el que se realiza el discurso, de un modo específico, hasta el destinatario.

Pero esto no es solamente el centro de la discusión, pues podemos decir que la edad, clase social y económica, conocimiento de cultura son factores externos que condicionan el uso de correspondientes casos. Para el hablante que tiene como lengua materna el portugués, el uso de los pronombres completos se torna difícil por la escasez del uso en la lengua hablada, hoy en día es difícil encontrarnos en la oralidad una construcción de la siguiente forma: (36) “Devolvi-lhe a ele as máquinas”, pues el pronombre *lhe* es olvidado y hasta está asegurado por la repetición del pronombre, y lo que se en la lengua hablada, para decir el mismo enunciado, es la forma: (37) “Devolvi a ele as máquinas”, omitiéndose el *lhe*. Y este concepto de la actualidad reafirma que estos cambios y usos son algo natural

del uso de la lengua y que se va imponiendo en la sociedad, principalmente a los jóvenes donde vemos la mayor incidencia de estas formas. Lo que está a cargo aquí es que esto implica en un “muralla”, entre la gramática normativa y la oralidad, que precisa ser rota para el total entendimiento del escoplo. En este sentido caminamos a un propósito de que es necesario que el brasileño, estudiante de la lengua española, posea un total, o casi total, conocimiento de su lengua materna y de sus normas, para después conseguir absorber los contenidos que serán aprendidos en otro idioma, en este punto volvimos a la pregunta del inicio, ¿por qué es tan difícil aprender algunos asuntos en la lengua extranjera?

Para la respuesta de la pregunta llegamos a la conclusión de que si el alumno que no posee total control sobre el idioma que utiliza para comunicarse cotidianamente (el portugués), el aprendizaje de una lengua próxima se torna objeto que será influenciado por vestigios que son traídos desde su lengua materna para la lengua estudiada, y que resulta en un discontinuo desacuerdo en las partes, y estos aspectos nos invitan a confirmar la idea de que las construcciones Lingüísticas, por la mayoría de las veces, es algo que viene no de la gramática normativa, sino de la oralidad y que conduce al más exhaustivo método de enseñanza por las malas utilidades de algunos segmentos.

Aquí señalamos que este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser construido de la lengua base para la lengua propuesta como una alternativa de neutralizar la oposición existente entre la gramática normativa y el uso de la lengua, específicamente de la lengua hablada, que en la práctica se trata de la extensión de la temática, visando no solamente en los usos formales como también en los informales, tratando de pasarlos con algo mezclado y que no está separado, pero es necesario hacer una observación y tener apropiación del dicho correcto y a partir de ahí construir un parámetro de reflexiones y conocimientos de la lengua para la matización de su uso.

## 7. Consideraciones finales

Por la observación de los aspectos analizados en esta investigación percibimos que los clíticos es un tema de extrema importancia y que existe la dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje que deriva de un factor de disminución de su uso en la lengua portuguesa, que influye directa e indirectamente la transmisión del tema por parte de los profesores brasileños de lengua española, causando así una barrera entre los dos idiomas.

La oralidad entra aquí con un papel determinante y que nos lleva a creer que su uso es similar al que ocurre en la normatividad, y consecuentemente, a entender que aquel uso es adecuado a la situación en que puede ser expuesta. Este embate entre la normatividad frente la oralidad gana espacio y visualidad cuando comparamos las dos lenguas, pragmáticamente, y notamos la importancia que se tiene en el estudio de la gramática, pero tenemos en cuenta que estas adecuaciones en el habla deben ser tenidas en cuenta, pues son a través de ellas que las modificaciones en la lengua son evidenciadas, pero el conocimiento y la real utilización de la normatividad y de lengua hablada son imprescindibles para aquellos que desean enseñar y aprender otro idioma. Se parte del principio que tiene como base la lengua materna para el estudio y aprendizaje de la lengua extranjera, y que fue tratada en este trabajo, el español.

## Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, Emilio, 2000, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BECHARA, Evanildo, 2000, *Moderna Gramática Portuguesa*, 37 ed., Rio de Janeiro, Editora Lucerna.
- CÂMARA JÚNIOR Mattoso, 2009, *Estrutura da língua portuguesa.*, 42 Ed., Vozes, Editora Petrópolis.
- MIRANDA POZA, José Alberto (Org.), 2011, *Estudios hispánicos*, Recife, Editora Universitária da UFPE.
- PERINI, Mário A., 2003, *Gramática descritiva do português*, 4 Ed., São Paulo, Editora Ática.
- PETROLINI JUNIOR, Carlos Donato, 2008, “La posición de los clíticos pronominales: español (E) y portugués brasileño (PB)” In: CELADA, María Teresa y Neide Maia GONZÁLEZ (coord. dossier), *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, nº 1-2, diciembre, Disponible en la dirección de internet: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1490>, URL del dossier: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>. Última consulta: 13 de octubre de 2014.
- PEREIRA, Shirley de Sousa; SILVA, Sunamita S. Simplício, 2014, *Alterância de Acusativo e Dativo no Espanhol da Espanha e no Português do Brasil: Uma análise comparativa entre o leísmo e o lheísmo*. Anais 25º jornada Nacional do Gelne, Natal/RN, Editora EDUFRN, P. 888-898.

## Échale ganas que te echamos una mano. Fraseología con el verbo echar.

Javier Martín Salcedo  
AECID- UFC

### Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas (UFs) es muy complejo en cualquier lengua extranjera. En cuanto al verbo español “echar”, estudiantes brasileños de español encuentran su equivalente, en ocasiones, en los verbos del portugués “colocar” y/o “jogar”, mientras que, en otras, no sabrían utilizarlo en contexto ni equiparlo a ninguna estructura. No obstante, dichas equivalencias echar (EE) y jogar (PB), así como echar (EE) y colocar (PB) no funcionan como tales en muchos de los casos como podremos observar en este trabajo, el cual planteará aspectos léxicos y fraseológicos a través de un estudio contrastivo entre el portugués brasileño (PB) y el español europeo (EE), tratando las distintas formas, usos y valores del verbo español “echar” en diferentes contextos y estructuras.

### Palavras-clave

fraseología, el verbo echar, interlengua, Lingüística contrastiva.

### Resumo

O processo de ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas (UFs) é muito complexo em qualquer língua estrangeira. Com relação ao verbo espanhol “echar”, os estudantes brasileiros de espanhol o equiparam, às vezes, aos verbos do português, “colocar” e “jogar”, enquanto que, outras não saberiam usar o mesmo em contexto, nem o equiparar a estrutura nenhuma. No entanto, estas equivalências echar (EE) e jogar (PB), bem como echar (EE) e colocar (PB) não funcionam como tais na maioria dos casos como poderemos observar neste trabalho que abordará os aspectos léxicos e fraseológicos através de um estudo contrastivo entre o português brasileiro (PB) e o espanhol europeu (EE), abordando as diversas formas, usos e valores do verbo espanhol “echar” em diferentes contextos e estruturas.

### Palavras-chave

fraseologia, o verbo echar, interlíngua, linguística contrastiva.

## 1. Consideraciones iniciales:

En este texto trataremos algunos aspectos relacionados al aprendizaje y uso de algunas unidades fraseológicas basadas en el verbo echar (EE) y las distintas estructuras que se pueden formar a partir del mismo. Sabemos que el verbo echar con el significado recto de “arrojar, lanzar”, adquiere bastantes acepciones, sin embargo, además de éstas, encontramos multitud de unidades fraseológicas como colocaciones verbales, locuciones, modismos, etc..., formadas con dicho término. De esta forma, antes de proponer una sistematización del verbo “echar” y sus posibles equivalentes, aprovecharemos estas líneas para reflexionar sobre el concepto de unidad fraseológica, concepto de equivalencia y procedimientos de traducción, así como los diversos procesos de interlengua en los estudiantes de lenguas extranjeras como muestra para entender cómo un estudio contrastivo puede resultar útil, puesto que fomenta una reflexión de naturaleza Lingüística e intercultural y contribuye, sin lugar a dudas, a una ampliación de la competencia comunicativa en los aprendices en relación al contexto y uso de las estructuras propuestas en este trabajo. Antes de continuar con nuestra exposición, cabe resaltar que este artículo toma como muestra Lingüística la variante del portugués brasileño (PB), contrastándola con la variante del español europeo o peninsular (EE).

## 2. Echando mano de la fraseología.

En este apartado haremos un breve repaso de los principales conceptos dentro de las UFs. Según la Real Academia (DRAE, 2003), el término fraseología se define como “parte de la Lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas”. Conforme a esta definición el campo de estudio de ésta son las unidades polilexicales, es decir, unidades de más de dos palabras, que tienen como aspecto principal un patrón sintáctico fijo. En este sentido, Zuluaga (1980), plantea en su artículo las nociones de idiomatidad y fijación como características esenciales de las unidades fraseológicas. Para entender dichos conceptos, Sevilla Muñoz (1999) al aludir a la constitución de las expresiones idiomáticas, señala que éstas poseen un elemento abstracto, cuyo significado final no resulta de la suma de los significados parciales de sus componentes, que denominamos como idiomatidad y, que para su mejor entendimiento, ilustramos con el siguiente ejemplo: “echar un cable”. Si nos detenemos en su sentido literal podemos ver que la suma del significado del verbo echar (EE), sinónimo de arrojar o lanzar en algunos casos, jugar (PB) y cable (EE), que es cabo (PB) no corresponde a su sentido real, puesto que no significa “jugar um cabo” (PB), sino que en su sentido figurado como expresión es equivalente a la UF: “dar uma mãozinha” (PB). Por otra parte, para entender el concepto de fijación, Zuluaga (1980, pp. 95-113) nos ofrece cuatro aspectos concretos: 1. La fijación del orden de los componentes (“echar más leña al fuego”, no pudiendo ser “echar al fuego más leña”); 2. La fijación de las categorías gramaticales (“echar balones fuera”, sin poder existir la expresión “echar balón fuera”); 3. La fijación en el inventario de los componentes, como la imposibilidad de insertar, suprimir, sustituir, etc., componentes (“echar una cana al aire” no admite “echar al aire” o “echar una carta al aire”); y, por último, 4. La fijación transformativa. (“echar todo por lo alto”, es una unidad fija ya que no encontramos “echar todo por la altura” o “echar todo en lo alto”).

Del mismo modo, Corpas Pastor (1998a, p.167) atribuye las siguientes características a las UFs y que a continuación reproducimos: “entre sus rasgos figuran: polilexicalidad, alta frecuencia de aparición, institucionalización, estabilidad o fijación, idiomatidad y variación potenciales”. Como podemos observar esta autora añade un nuevo concepto, “variación potencial” que está relacionado a las colocaciones, que también serán objeto de este estudio. Según esta investigadora (Corpas Pastor, 1996, p.61), Firth fue el primero autor que usa el término colocación en Lingüística y añade que éste fue introducido al ámbito hispánico gracias a Manuel Seco en 1978. Para dicha autora se trata de una “coaparición frecuente y lineal de las palabras en el discurso” (Corpas Pastor, 1996, p. 56).

Si bien es cierto que las colocaciones tienen rasgos propios de las UFs como fijación e inalterabilidad semántica de las palabras que la componen, también es verdad que podemos ver que en éstas hay una cierta autonomía de los componentes, existiendo la posibilidad de sustituir el colocativo (palabra que acompaña al colocado o al elemento principal de la colocación), hecho que en los modismos y/o frases hechas no sucede. Sirvámonos del ejemplo “echar un piropo” (EE), para entender lo que venimos defendiendo. En este caso podríamos sustituir el verbo y expresar la misma idea con la colocación “lanzar un piropo” (EE), que tiene como equivalente “dar uma cantada” (PB), al igual que el primero, y que como podremos ver en este trabajo tendremos más casos con el verbo echar + sustantivo que respondan al mismo patrón de la colocación “echar un piropo”, tales como: echar un cable, echar la culpa, echar un rato, echar un partido, etc...

De todos modos, éstas han sido objeto de estudio en fraseología desde las más diversas perspectivas. Ahora cabe preguntarse, cómo definimos colocación y cómo distinguir lo que es colocación de lo que no es. Para Molina Plaza (2003, p. 429): “son sintagmas completamente libres a los que el uso ha dado cierto grado de restricción combinatoria”. Si nos detenemos en esta definición, parece que es la consagración del uso de la lengua por una determinada comunidad Lingüística la que fija la propia colocación. En este sentido, Corpas Pastor (1996, p.66) define el término como:

“unidad fraseológica formada por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados, y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica”.

Son muchos los autores que han escrito a este respecto, manifestando diferentes posturas. Para Zuluaga (2002), las colocaciones son combinaciones léxicas libres, formal y semánticamente regulares, en cambio, según Wotjak (2006), las colocaciones son combinaciones libres de palabras pero “habitualizadas”, “usualizadas” o “socializadas”, de modo que presentan cierto grado de lexicalización en la norma.

En resumen, a nuestro entender colocación es un fenómeno en el que ciertas palabras aparecen junto a otras con una frecuencia mayor de la que cabría esperar. Para sostener lo que se defiende, Lewis (1993, p.29) afirma que: “la colocación es arbitraria, decidida por la convención Lingüística, y tiene que ver con el grado de probabilidad: esperamos encontrar juntas ciertas palabras, pero no otras”.

Para concluir, se demuestra que echar mano de la fraseología, es decir, servirse de ésta, ayuda y nos echa una mano en la formación y comprensión de los significados de las UFs, sin embargo, creemos que un estudio contrastivo basado en las equivalencias nos echa también un cable a la hora de asimilar estas estructuras en la lengua extranjera a fin de comprender y reproducir su significado en contexto de uso.

### 3. Echándole ganas para buscar equivalencias.

Es cierto que buscar equivalentes perfectos entre dos lenguas no siempre es tarea fácil, e incluso, en determinadas ocasiones, es un trabajo arduo e incompleto, de ahí el título del encabezamiento “echarle ganas” (EE) que encuentra su equivalente, a veces, en “é muita vontade” (PB). Sin embargo, la pretensión de este trabajo es intentarlo con el fin didáctico de facilitar la comprensión de estas estructuras y del mismo modo ayudar a contribuir en la mejora de la enseñanza de la lengua española a brasileños.

En su obra, “Teoría y práctica de la traducción”, García Yebra (1983) reconoce dos fases en el proceso de búsqueda de equivalencias: “la fase de la comprensión del texto original, y la fase de la expresión de su mensaje, de su contenido, en la lengua receptora o terminal”. De esta forma, es evidente que es necesario una correcta interpretación de la UF en la lengua A para intentar encontrar una equivalencia lo más fiel posible a la misma en la lengua B. En relación a esto, el autor polaco Tomaszczyk (1983, p. 48) nos presenta una clasificación, que divide en tres rasgos: equivalencia completa, equivalencia parcial, y la no equivalencia, dando respuesta a la dificultad que a veces encontramos cuando se ansia el equivalente perfecto. En este sentido, Baker (1992) nos propone que cuando no existe una expresión idéntica o similar, podemos recurrir a la paráfrasis que consiste en la explicación del significado de la expresión, para esos casos de no equivalencia.

Por otra parte, según Amparo Hurtado Albir (2007, p. 204) el concepto de equivalencia es causa de gran polémica en el ámbito de la traducción. Sin lugar a dudas, y en la misma línea de pensamiento de esta autora es un concepto que involucra ambigüedad, hecho también advertido por Nord (1991) y que relatamos en palabras textuales: “El concepto de la equivalencia es uno de los conceptos más ambiguos en los estudios sobre traducción y, por consiguiente, se ha interpretado de muchas formas distintas”.

Molina Plaza (2003, pp. 429-430) señala que la equivalencia parcial se da, sin poder hablar de completa, cuando se provocan incoherencias de tipo semántico, figurativo y connotativo. Por lo tanto, sólo podremos hablar de equivalencia plena cuando a una unidad fraseológica en la lengua de origen, que en nuestro caso es el español peninsular, corresponda otra en la lengua meta (portugués brasileño) con el mismo significado denotativo y connotativo, una misma base metafórica, una misma distribución y frecuencia de uso, teniendo en cuenta, asimismo, las restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas de las mismas en ambas lenguas.

### 4. Echándole un cable a los aprendices de español sistematizando el verbo echar.

Antes de presentar la sistematización propuesta del verbo “echar” en diferentes estructuras fraseológicas, cabría detenerse en el proceso de interlengua de los alumnos de español que tienen como lengua materna el portugués, y por extensión, en los aprendices hispanohablantes de portugués para reflexionar acerca de las necesidades de ambos públicos en relación a su propio aprendizaje de la lengua extranjera. Hoyos Andrade (1993, p.11) afirma que al enseñar castellano a alumnos brasileños hay que tener presente y distinguir cuidadosamente, lo que es igual a las dos lenguas, lo que parece igual y no lo es y lo que es efectivamente distinto. En realidad, este autor lo que propone indirectamente es la creación de materiales didácticos basados en Lingüística contrastiva portugués-español, teniendo mucho cuidado para saber distinguir lo que es portugués de lo que es español. Por otra parte, Takeuchi (1983) afirma que las lenguas portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una gran variedad de vocablos comunes. Se podría estar de acuerdo con este autor desde una perspectiva morfológica de la lengua, no obstante, esta afirmación parece que se emite sin tener en cuenta el uso y distribución de los mismos, las connotaciones de los términos, diferentes contextos, la formación dentro de las unidades fraseológicas, los coloquialismos, etc... donde el portugués y el español posee un número importante de diferencias como a continuación vamos a demostrar.

Basándose en esta premisa, parece que el problema de la interlengua muchas veces no se resuelve de manera adecuada entre ambas lenguas porque radica precisamente en que, tanto en español como en portugués, la comprensión de la lengua extranjera es favorecida gracias a las semejanzas con la materna. En este sentido, Sweet (1964) muestra que existe facilidad de comprensión cuando se trata de lenguas afines y cita, como ejemplo, los pares español-portugués, dinamarqués-sueco e inglés-escocés. Sin lugar a dudas, la proximidad entre ambas lenguas es un arma de dos filos (EE), una faca de dois gumes (PB), por un lado, facilita la comprensión y expresión en la lengua extranjera, mientras que, por otro, dificulta la adecuada expresión y comprensión de la misma.

En cualquier caso, presentaremos una relación de posibles equivalentes del verbo echar en diferentes contextos tomando como fundamento teórico la fraseología y la Lingüística contrastiva con una fuente de datos basada en la observación del comportamiento de las dificultades y la interlengua en estos casos por parte de los aprendices brasileños tanto en la expresión oral como escrita en lengua española. Evidentemente, no se recogen todas las unidades fraseológicas con el verbo echar, ya que extendería mucho nuestro estudio. No obstante, se pretende ofrecer una pequeña muestra de las más frecuentes en español, siendo ésta agrupada en cinco categorías en relación al uso consagrado como colocación (apartados a y c) o como idiomatismo en base a su sentido metafórico o figurado (apartados b, d y e ) y que, a continuación, detallamos:

a) Echar (se) + sustantivo en colocaciones:

- tiempo = ¿Cuánto echas de Fortaleza a Sobral en coche? // Quanto você tira de carro de Fortaleza a Sobral?
- rato = Aquí echando el rato viendo la tele mientras él llega // Estou aqui assistindo tevê, só para passar o tempo enquanto ele chega.
- tinte = Mi madre prefiere echarse el tinte en la peluquería // Minha mãe prefere pintar o cabelo no salão de beleza.
- bronca = Mi padre me echó una bronca porque llegué tarde a casa // Meu pai me deu uma bronca porque cheguei tarde em casa.
- piropo = El gracioso le echó un piropo a la vecina // O gaiato deu uma cantada na vizinha.
- novio = Juana se echó un novio en Carnaval // Joana arranhou um namorado no Carnaval.
- culpa = Él hizo el proyecto mal y me echó la culpa // Ele fez o projeto errado e jogou a culpa em mim.
- cartas = Mãe Dinah le echó las cartas y no adivinó nada // Mãe Dináh colocou as cartas para ela e não adivinhou nada.
- años= ¿Cuántos años me echas? // Quantos anos você me dá?
- partido = Vamos a echar un partido hoy en el estadio // Vamos rachar hoje no estádio.
- papeles = Tuve que echar los papeles para poder presentarme a la plaza // Tive que deixar a documentação para poder concorrer a vaga.
- la puerta abajo = Él echó la puerta abajo porque se le perdió la llave // Ele arrombou a porta porque perdeu a chave.

b) Echar + sustantivo en expresiones idiomáticas:

- Echar el resto = Voy a echar el resto en este partido // Vou dar o máximo de mim nesse jogo.

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

- Echar cuentas = Vamos a echar cuentas de todo el gasto de las obras del baño // Vamos calcular toda a despesa da reforma do banheiro.
- Echar una mano / echar un cable = Él me echó un cable en el examen // Ele me deu uma mãozinha na prova.
- Echar mano = Puedo echar mano de ella para todo // Eu posso contar com minha irmã para tudo
- Echarle un ojo = Échales un ojo a los niños especialmente por la noche // Fique de olho nas crianças principalmente à noite.
- Echar chispas = Él echa chispas cuando tocan sus cosas // Ele fica muito chateado quando alguém mexe nas coisas dele.
- Echarle morro = Este tío le echa mucho morro cuando liga // Esse cara é muito queixudo nas paqueras.
- Echarle un vistazo = Échale un vistazo a la casa para ver si todo está en orden // Dá uma olhada na casa para ver se está tudo em ordem.
- Echarle ganas = Cearense viajando a Europa en invierno, hay que echarle ganas // Cearense viajando para Europa no inverno é muita vontade.
- Echarse la siesta = voy a echarme una siesta después de la comida // Vou tirar um cochilo depois do almoço.
- Echarse flores = Ella solo se echa flores // Ela se gaba demais.

### c) Echar + preposición + sustantivo en colocaciones

- Echar de comer =El chico echó de comer al perro // O menino deu comida para o cachorro.
- Echarse a perder = La comida estuvo fuera de la nevera y se echó a perder // A comida ficou fora da geladeira e estragou.
- Echar a la calle = El pueblo se echó a la calle como protesta // O povo tomou as ruas como protesto.
- Echar a la basura =Voy echar a la basura todo lo que no sirve // Eu vou jogar no lixo tudo o que não presta.
- Echar del trabajo =El dueño de la empresa echó del trabajo al joven // O dono da empresa demitiu o jovem do trabalho.

### d) Echar + preposición + sustantivo en expresiones idiomáticas

- Echar en cara = Él me echó en cara toda la verdad // Ele jogou na minha cara toda a verdade.
- Echar de menos = Echo mucho de menos a mi familia // Tenho muitas saudades da minha família.
- Echarse para atrás = Él organizó todo el viaje y se echó para atrás // Ele combinou toda a viagem e deu para trás.

### e) Otras expresiones idiomáticas con el verbo echar

- Echársele encima = Di mi opinión y todos se me echaron encima, criticándome // Eu dei minha opinião e todo mundo veio para cima de mim, me criticando.
- Echarse el tiempo encima = Estaba tan ocupado que se me echó el tiempo encima // Eu estava tão atarefado que perdi a hora.
- Echar una cana al aire = Él echó una cana al aire y la mujer lo cogió // Ele pulou a cerca e a mulher descobriu.
- Echar todo por lo alto / por la borda = Echó todo por la borda y se fue // Ele jogou tudo para o alto e foi embora.
- Echar más leña al fuego = En vez de aplacar la situación, ella echa más leña al fuego // Em vez de apaziguar a situação, ela coloca mais lenha na fogueira.
- Echar balones fuera =Durante la discusión, él echó balones fuera // Durante a discussão, ele tirou o corpo fora.

## 5. Echando el resto. Conclusiones

Podemos constatar que simplificar en jugar (PB) o colocar (PB) como únicos equivalentes del verbo español “echar” no es factible como pretenden diversos diccionarios bilingües o métodos, ya que como se ha expuesto en este trabajo encontramos otros muchos contextos en el que no cabe esta traducción y sí otras, tales como: echar por tener (echar de menos (EE), ter saudades (PB)); echar por dar (echar una

bronca (EE), dar uma bronca (PB), echarse para atrás (EE), dar para trás (PB)); echar por ficar (echar un ojo (EE), ficar de olho (PB)); echar por tirar (echarse una siesta (EE), tirar um cochilo (PB)); echar por tomar (echarse a la calle (EE), tomar as ruas (PB)), etc..., además de la amplia variedad de idiomatismos y unidades fraseológicas que encontramos con dicho verbo.

Por lo tanto, defendemos la validez y utilidad de los análisis contrastivos bajo una perspectiva didáctica del mismo contraste entre la lengua materna y la lengua meta. Estos estudios deben aplicarse y tomarse como referencia a la hora de la elaboración de materiales en clase de lenguas extranjeras, teniendo como objetivo primordial entender mejor las dificultades de los alumnos ante su propia interlengua. En este sentido, un estudio contrastivo es relevante en el proceso de adquisición de idiomas, siendo un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante para determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en la clase de E/LE. Asimismo, no podemos olvidar la importancia de la fraseología y las estructuras sintácticas en estos estudios como fundamento teórico para cualquier trabajo de Lingüística contrastiva, ya que como hemos demostrado en este artículo una misma palabra en la lengua de partida puede comportarse de diversas formas, adquirir nuevos significados, e incluso nuevas estructuras gramaticales en la lengua meta debido al contexto y uso que los hablantes de una comunidad Lingüística hacen de dicha palabra.

## Bibliografía

- BAKER, M., 1992, "Idioms and fixed expressions", *In other words, a coursebook on translation*, London, Routledge, pp. 63-79.
- CORPAS PASTOR, G., 1996, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- CORPAS PASTOR, G., 1998, "Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas con ejemplos tomados del español y del inglés", in M. Alvar Ezquerra y G. Corpas Pastor, *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga, Servicio de publicaciones de la universidad p.p. 157-187.
- GARCÍA YEBRA, V., 1983, "Ideas generales sobre la traducción. Tradução e Comunicação": In: *Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, n. 2, marzo. pp. 145-158.
- HOYOS ANDRADE, R. E., 1993, "Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil", In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España, V. 3, p. 11-15.
- HURTADO ALBIR, A., 2007, *Traducción y traductología: introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- KOIKE, K., 2001, *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio Formal y Léxico-semántico*, España/Japón, Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- LEWIS, M., 1993, *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.
- MOLINA PLAZA, S., 2003, "La traducción de las unidades fraseológicas inglés-español: el caso de las colocaciones y frases idiomáticas", In: *Las palabras del traductor*, Universidad Castilla- La Mancha. Disponible en: <cervantes.es/lengua/esletra/035\_molina.pdf>. Acceso en: 05.agosto.2014.
- NORD, Ch., 1991, *Text Analysis in Translation*, Amsterdam, Rodopi.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I., 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE, 2003), *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SEVILLA MUÑOZ, J., 1999, *Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español)*, Disponible en: [www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/ DIVERGENCIAS.html](http://www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/ DIVERGENCIAS.html). Acceso: 05.marzo.2014.
- SWEET, H., 1964, *The practical study of language: A guide for teachers and learners*, Oxford, Oxford University Press.
- TOMASZCZYK, J., 1983, "On bilingual dictionaries. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners". In HARTMANN, R. R. K. (Ed.) *Lexicography: Principles and Practice*, London, Academic Press, pp. 41-52.
- WOTJAK, Gerd, 2006, *Las lenguas, ventanas que dan al mundo: el léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*. Salamanca.
- ZULUAGA, A., 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.
- ZULUAGA, A., 2002, "Los enlaces frecuentes" de María Moliner. *Observaciones sobre las llamadas colocaciones*, LEA, XXIV, pp. 97-114.

## La gramática en libros didácticos de e/le para brasileños: Un análisis comparativo

Laís de Sousa Nóbrega  
UFCG

Secundino Vigón Artos  
UFCG

### Resumen

Este trabajo se propone analizar los contenidos gramaticales de algunos libros didácticos adoptados en Brasil. Para ello hemos decidido realizar un análisis comparativo de dos libros de Lengua Española del 6º grado, pero pertenecientes a ediciones, editoras, autores distintos: el primero, "*Ventana al español*", de la editora Moderna, publicado en 2011 y el otro titulado "*Formación en español: lengua y cultura*" publicado por Base Editorial, en 2012. Para la concretización de esta investigación, nos basaremos en diversos autores, del ramo de los estudios gramaticales, de la Linguística aplicada, entre otros, mostrando pues, a través del análisis y de algunos soportes teóricos las formas de cómo se puede realizar el abordaje gramatical en los libros didácticos e insistiendo que tal tipo de contenido tiene su espacio, valor y funcionalidad dentro de la lengua.

### Palavras-clave

Análisis de materiales, la gramática en clase de ELE.

## 1- Introducción

A través de un estudio analítico de los dos libros didácticos inicialmente presentados, realizaremos, en este momento, la descripción más general de los aspectos editoriales de los libros así como, la estructuración de ambos, bien como, las concepciones de estudio y enseñanza-aprendizaje del E/LE. Y, a continuación, sobre elementos elegidos para realizarse nuestro análisis.

Como ya ha sido referido, analizaremos dos libros del profesor, ambos del 6º grado de la enseñanza secundaria, equivalentes al primer nivel/ nivel I, pero pertenecientes a editoras, años y autores distintos. Cabe decir que el primer libro fue adoptado por una escuela particular, mientras que el segundo por una escuela pública.

El primer libro se titula como “Ventana al español, volumen I.” y tiene como autoras: Adriana Pedro de Almeida y Roberta Amendola. Fue publicado en São Paulo, por la editora Moderna, en 2011. La colección se ha elaborado con el objetivo de servir como base para un proceso valioso de aprendizaje de español y el equipo estaba construido por profesionales que poseen una gran experiencia en la enseñanza de esta lengua. Asimismo se apoya en una concepción de lengua extranjera (LE) como instrumento de comunicación y conocimiento que permite al alumno insertarse en otra comunidad discursiva, a fin de ampliar su visión de mundo y exponer ideas con claridad y seguridad. La LE, en este sentido se presenta como un espacio en el que se puede ampliar el contacto con otras formas de conocimiento y otros procedimientos interpretativos de construcción de realidad, lo que posibilita diferentes maneras de producir sentido y percibir el mundo.

El segundo, por su vez, nombrado “Formación en Español: lengua y cultura” Vol. I, es de autoría de Terumi K. Bonnet Villalba, Maristella Gabardo y Rodrigo R. Mata, y se publicó en Curitiba por la Base Editorial, en 2012. Este libro, nació de una experiencia de vida y de las circunstancias docentes que confluieron en la creación de toda la colección, compuesta por los cuatro niveles de la enseñanza secundaria. La principal intención es compartir el trabajo didáctico con todos los que se dedican a la enseñanza de la lengua española en Brasil y, por medio de este, la formación de ciudadanos, bien como crear un espacio de reflexión y discusión generador de nuevas formas de estudiar y aprender la lengua española en las escuelas regulares.

En el análisis observaremos en ambos libros: cuales son los aspectos y competencias trabajadas, así como, estructuración, secuenciación y organización de contenidos en totalidad de los dos materiales didácticos. Sin embargo, de forma más detallada analizaremos específicamente, como es materializado el abordaje gramatical. Para eso, consideraremos más detenidamente dos unidades de cada libro.

## 2- Análisis de materiales

A continuación será detallado la estructuración de los libros, bien como, el modo de como se trabaja las temáticas y los contenidos de cada unidad. Aparte de eso, describiremos la funcionalidad de cada división de contenidos y conocimientos de las unidades.

El libro de la colección “Ventana al español” Vol. I tiene un aspecto visual muy atractivo, desde el material del libro, hasta mismo la variedad de colores en que están divididas las unidades. El libro contiene una gran tabla de contenido, dividida en cinco columnas, entre las cuales las cuatro primeras contienen los contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos, socioculturales, y la última, por su parte, titulada “Textos”, expone los tipos de textos y géneros textuales trabajados en cada unidad. También es importante decir que el libro está secuenciado en ocho unidades, siendo la cuarta y la octava unidades utilizadas para repases: la cuarta referente a los contenidos estudiados de las unidades 1, 2 y 3, y la octava referente a los contenidos de las unidades 5, 6 y 7. Junto a sobredicha tabla de contenidos, siguen dos propuestas de proyectos interdisciplinarios, siendo el primero después de la cuarta unidad y el segundo, tras la octava unidad.

Además de eso, el libro cuenta con los siguientes elementos complementarios:

- un cuaderno de ejercicios en el que se presentan propuestas alternativas de trabajo, y tales ejercicios se encuentran separado por unidades (excepto en las unidades de repaso), lo que les ofrece a los alumnos la oportunidad de rever y fijar los conceptos estudiados;
- un apéndice con fichas de estudios de las 07 unidades;
- un aparte titulado “Fíjate en la pronunciación” en el que hay una secuenciación de 21 pistas con explicaciones auditivas y escritas sobre la pronunciación y los sonidos de algunas letras en del abecedario español. Nótese que, aquí, se presentan las principales diferencias de pronunciación de las letras del alfabeto en relación a las del portugués.
- un glosario (español – portugués y portugués - español);

- la sección “Para ir más allá” donde se ven sugerencias de: películas, libros, sitios y canciones; y, al final, una vez que estamos tratando específicamente de un libro dirigido al profesor, hay la Guía didáctica<sup>1</sup> con respuestas, orientaciones y ampliaciones Lingüísticas y culturales, además de sugerencias bibliográficas, proyectos interdisciplinarios extras, proyecto para el uso del cómic “Ventana Virtual”.

El segundo LIBRO II: Formación en Español: lengua y cultura como se describe en su presentación, está organizado en cuatro unidades divididas por temáticas distintas. Sin embargo, todas siguen una misma estructura, estando, por lo tanto, subtituladas en dos partes: “Tópicos” y “Soporte lingüístico”. Las cuatro unidades son subdivididas en:

- “Calentando el Motor”: esta sirve para activar el conocimiento previo por medio de comentarios generales sobre el tema a ser trabajado;
- “Puerta de Acceso”: sección desde la cual se ingresa efectivamente al ámbito temático seleccionado, cuyos textos no son necesariamente del mismo género, pero permiten a los alumnos el primer abordaje en términos de comprensión lectora;
- “Explorando el Texto”: aquí, se permite trabajar la habilidad de comprender con diferentes tipos de textos, pero también haciendo que los alumnos aprendan a leer mensajes en diferentes formatos;
- “Interactuando con el Texto”: en esta, se desarrollan actividades sugeridas por el tema de la unidad que permite establecer un puente entre los nuevos conocimientos y la realidad circundante, muchas veces por medio de tareas de búsquedas extra sala de clase;
- “Practicando la Lengua”: sección en que pueden ser realizadas tareas que ayudan a comprender de forma práctica la relación entre la gramática española y el significado adquirido en el texto;
- “Punto de Apoyo”: este sirve para aclarar y sistematizar los tópicos gramaticales relacionados a los textos trabajados en cada unidad;
- “Produciendo un Texto Propio”: actúa como un puente para practicar la producción de textos escritos en español, respetándose el género textual tratado en la unidad;
- “Puerta de Salida”: esta sección, tal como sugiere, sirve para finalizar la unidad de forma lúdica, y resalta actividades que tengan relación con la temática cuyo objetivo es el ejercicio del humor y del raciocinio;
- “Escuchando”: acá, por su parte, sirve para el ejercicio de comprensión auditiva y, en ella, son presentados textos diversos, los cuales deben ser escuchados, y cuando solicitado, las actividades serán realizadas en el espacio indicado en el libro<sup>2</sup>.

En otras palabras, los libros presentan diferencias evidentes, tanto en cuestión de estructuración, secuencia de actividades y contenidos como de materiales complementares. En el primero, de antemano, se puede puntuar que las secciones de actividades se dedican a enfocar las cuatro habilidades Lingüísticas, tales como exigen las directrices del documento curricular brasileño, es decir, los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, la colección presenta la lengua del modo en que se la usa en contextos reales de comunicación. Mientras tanto, en el segundo libro es perceptible, por su estructura y secuenciación de contenidos, que se busca hacer que el alumno aprenda la LE a través de contextos y situaciones creadas en la interacción social. Es decir, en este material didáctico, la lengua es enfocada como cultura social, pues, por medio de la interacción, es que se hace posible el sujeto aprender una lengua. En resumen, el primero enfoca las cuatro habilidades, al paso que el segundo enfatiza la interacción mediante la cual, segundo los autores del libro, uno consigue volverse apto en la lengua, capaz de comunicarse.

---

<sup>1</sup> En la Guía, también, se explica detalladamente la estructura del libro, así como hay toda la transcripción del audio, siendo por lo tanto una herramienta para orientar al profesor en su procedimiento metodológico, luego en totalidad el libro suma 150 páginas, aparte de eso, 40 páginas de la Guía didáctica.

<sup>2</sup> Además de lo descripto arriba, el libro cuenta con un CD para las actividades de escucha del libro y un DVD, como material complementario, lo que une la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras, objetivando no solo el lúdico, sino también el repaso y refuerzo de los contenidos trabajados en cada unidad. Es importante decir que, en el Manual del Profesor, hay orientaciones de formas para trabajar cada secuencia de contenidos y temáticas, bien como sugerencias de actividades y modos de evaluar al alumno, así como, detalles de los objetivos y propuestas de trabajo de las 04 (cuatro) unidades, luego, el libro suma 136 páginas y 32 páginas del Manual del Profesor.

Sobre los contenidos evidentemente podemos percibir que hay una gran diferencia entre la secuenciación de contenidos, así como, en la estructuración del índice de cada uno de los libros. El primero nos muestra claramente que, está compuesto por 08 (ocho) unidades, estando todas divididas en 05 (cinco) partes: Contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos, contenidos léxicos, contenidos socioculturales y texto. Mientras tanto, el segundo organiza sus 04 (cuatro) unidades en: Tópico y soporte lingüístico, y pues, en cada una de las unidades, se describe un objetivo general. Hemos observado que el primero tiene mucho más contenidos que el segundo y que no está basado en apenas en un único enfoque metodológico, sino en varios, a fin de que el alumno aprenda de una forma interactiva y dinámica, así, vemos que ofrece al alumno un rico material para la adquisición del español como lengua extranjera. Además de eso, sostienen la visión de lengua y lenguaje con el pensamiento de Bakhtin (1986) de que “el fenómeno social de la interacción verbal, realizada a través de la enunciación o de las enunciaciones, constituye la realidad fundamental del lenguaje, comprendida por el principio dialógico”. Apoyado a esa concepción, el ser humano usa la lengua en el contexto social, visto que, la lengua y el lenguaje se materializa en situaciones de práctica e interacción social.

El segundo libro, por lo que podemos percibir a través del análisis prioriza la enseñanza-aprendizaje del español con mayor énfasis en interpretaciones, comprensión de diferentes tipos de géneros textuales. Incluso se trabaja el lenguaje de modo bastante amplio, de modo que, a lo largo de las unidades, hay textos en portugués, pues, según los autores del libro creen, la transgresión ayuda a reflexionar sobre la metaLingüística y aguzar la percepción de que, aunque haya una gran proximidad entre los dos sistemas lingüísticos (portugués de Brasil x español americano), representan visiones de mundos distintas. Comprenden la enseñanza-aprendizaje de una lengua (sea materna o extranjera), apoyada en una metodología comunicativa, y que se base en la teoría Sociointeracionista y en la experiencia humana en su carácter de interacción social con los otros miembros. Así que, los autores enfatizan que lo que les interesan a ellos son los nuevos saberes generados que hace que (re)formulemos y restauremos creencias y valores. Además de eso, para ellos, la noción de “profesor” es sustituida por “guía”, “mediador”, “moderador”, transformando por lo tanto sus informaciones científicas en hacer pedagógico.

En términos de abordaje gramatical propiamente hecho por los libros, cabe, antes de nuestros, antes, citar Canale (1995: 66) para quien los componentes de la competencia comunicativa son cuatro: competencia gramatical; competencia socioLingüística; competencia discursiva y estratégica, y siendo la primera la que está relacionada al dominio del código lingüístico (no verbal). Nos dice:

Se incluye aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido de las expresiones... (CANALE 1995: 66)

La competencia socioLingüística, por su parte, “se ocupa en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales”; la competencia discursiva, por su parte, “está relacionada con el modo de cómo se combinan los elementos gramaticales y significados para lograr un texto trabado o escrito en diferentes géneros”, y la competencia estratégica “se compone el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden usarse por dos razones principales compensar fallos en la comunicación debido a condiciones limitadas en la comunicación real o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa favorecer la afectividad de la comunicación. Por ejemplo cuando uno no recuerda la forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que se puede utilizar es la perífrasis. Así, para que el hablante se vuelva un sujeto autónomo en la lengua es necesario que ponga atención en las competencias anteriormente descritas e intente corregir y disminuir los errores y superar los déficits. Teniendo en cuenta estas visiones de competencias listadas por Canale vemos que, de acuerdo con el análisis en el primer libro, es posible identificar claramente que se trabaja detalladamente las cuatro habilidades anteriormente descritas.

En este momento, nos cabe decir que no hay una receta definida de cómo aprender gramática, pues, aunque esta sea regida por reglas fijas, para que la aprendamos, es necesario reconocer su funcionalidad y su valor en la lengua y, si no buscamos comprenderla, difícilmente tendremos éxitos en situaciones comunicativas que nos exigen la comunicación para que podamos interactuar, intercambiar informaciones y conocimientos.

Por lo tanto, la gramática desarrolla un papel muy importante, siendo un recorte de la lengua. Así, basándonos en ella sabremos intuitivamente la estructuración de una frase, de un discurso. En otras palabras, no hay nada que sea imposible de aprender, ni en una adquisición de lengua o tampoco en el estudio de gramática. La práctica frecuente, el estudio, la motivación, las ganas de aprender son

herramientas fundamentales para la progresión. En este sentido, si la gramática fuera “imposible de aprender / enseñar”, nadie la hubiera aprendido y tampoco habría ningún estudio sobre la misma y quisiera la conociéramos tal como es. Es cierto que las dificultades existen y siempre van a existir, pero no podemos dejar que éstas sean superiores a nuestra motivación y persistencia, debemos identificarlas, reconocerlas e intentar minimizarlas e, incluso, sanarlas.

Aunque somos conscientes de que hoy se siguen metodologías comunicativas (que a veces entienden ese comunicativismo mal y lo interpretan como la eliminación de los contenidos gramaticales) consideramos también que es responsabilidad del profesor enseñar la gramática a sus alumnos independientemente del abordaje metodológico.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. (BRASIL, 2001:22)

Así mismo, consideramos que también le cabe al profesor decidir el papel que ocupa en sus clases, aunque desde aquí abordemos por trabajar de manera contextualizada, mostrando a los alumnos las funcionalidades, el uso y la importancia de estudiarla para conseguir superar el papel principal que usaba en las metodologías tradicionales.

Analizando más detenidamente el abordaje gramatical, percibimos que está sistematizado de manera contextualizada, pues, no se trabajan cuestiones gramaticales con “tablas de conjugaciones” y/o “puramente repeticiones”, sino los contenidos gramaticales integrados a contextos de situaciones reales. Además de eso, la sección gramatical de cada unidad son divididas en dos etapas: primero, se introducen las estructuras gramaticales que sirven de base para la comunicación, tales explicaciones y contenidos están organizados en cuadros, y, como segunda etapa, hay el título: “!Ojo!” en el que se presentan informaciones esenciales y concisas facilitando así el estudio, la comprensión y entendimiento de los alumnos.

En el segundo libro, la gramática es trabajada con menos énfasis, así que su abordaje es bastante resumido. Entretanto, también se trabaja la gramática de forma contextualizada: por ejemplo, en medio al texto, se pide que se completen los espacios con los artículos. También, para el imperativo, hay una explicación y, enseguida, se realiza un ejercicio que pide que los alumnos reescriban las frases utilizando el imperativo. En este sentido, vemos que, no están de formas desconectadas, sino, insertados en contextos, situaciones.

En resumen, el abordaje gramatical en los dos ocurre de manera contextualizada, no obstante, los contenidos gramaticales del primer libro son mucho más detallados que los del segundo libro. Así que, se puede concluir que la gramática en el segundo material didáctico es estudiada de manera superficial.

En definitiva, basándose en el concepto y pensamiento de abordaje del autor, se puede concluir que el desarrollo y el éxito tanto del trabajo (el proceso de enseñar) como lo de aprender una lengua extranjera se dan a través de actividades contextualizadas, bien como con propuestas metodológicas que involucran los conocimientos formadores de la competencia comunicativa. Además de eso, la práctica de ejercicios bien situados, adaptados a la referida competencia, la que estimula a la interacción entre profesor/alumnos/materiales. Mendes (apud Almeida Filho, 2000, p. 112), partiendo de la sugerencia de concepción de materiales temáticos, dice que tales materiales deben tratar de áreas/temas de usos (culturales/intelectuales), con foco prioritario en el sentido, reuniendo en torno de proyectos y tareas que dan fuerzas de sentido a la acción de aprender.

Por lo tanto, hecho el análisis de los dos libros, podemos decir que ambos, trabajan la gramática de manera contextualizada y permiten al alumno aprenderla de manera diferente de los enfoques tradicionales (gramática-traducción, métodos audiolinguales...). Es decir no presentan conjugaciones sueltas sin que estén insertadas en contextos sociales, es decir, los contenidos gramaticales no aparecen con el único propósito – la memorización de reglas – sin preocuparse con el entendimiento del alumno sobre las funcionalidades de cada contenido). Observamos también que, en ambos libros se mezclan los contenidos gramaticales con los textuales y con los lingüísticos a través de textos híbridos, de frases contextualizadas, de creaciones de situaciones en diversos contextos sociales, entre otros; haciendo que el alumno reflexione, busque comprender las funcionalidades, los porqués, las razones de cada contenido trabajado. Y aunque los dos libros trabajen “contenidos gramaticales”, el libro: “Ventana al español” lo hace de manera más amplia, el segundo, opta por una forma de trabajo más resumida, por lo que el profesor que tenga la oportunidad de trabajar con el primer libro tendrá un mayor número de contenidos (no solo gramaticales, sino léxicos, sociales, culturales....)

### 3- Conclusión

Tras finalizar este análisis, cabe decir también que la enseñanza de la gramática puede presentarse de diferentes formas dependiendo de los materiales que utilicemos. Estudiándola de manera contextualizada,

es posible mostrarles a nuestros alumnos que los conocimientos gramaticales son, apenas, un recorte de la lengua de gran importancia y funcionalidad para auxiliarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos trabajarla, pues, en contextos sociales, en situaciones en que los alumnos consigan identificar el porqué de determinados usos y reglas aplicables y, así, puedan usarla sin necesariamente percibir que están utilizándola, incluso porque el aprendizaje se da a través de situaciones comunicativas. De esa forma el papel que ocupa la gramática es apenas un recurso para conseguir la actividad comunicativa que nos proponemos realizar.

Aprender a estudiar y analizar libros didácticos, desde la estructuración hasta la manera de división de los contenidos, la forma de cómo se materializa el abordaje gramatical es una tarea que cualquier profesor debería realizar antes de seleccionar el material didáctico con el que va a trabajar ya que le permitirá reflexionar ante su práctica y abandonar la errónea idea de que la gramática es el foco de aprendizaje y que a través de “memorizaciones de reglas” se llega a un aprendizaje eficaz.

## Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J. C. P., 2001, "O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1.
- \_\_\_\_\_. , 1993, *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas, Pontes.
- ÁLVAREZ, Maria LuisaOrtiz, 2006, *Aspectos da formação do professor de língua espanhola na Universidade: as duas caras da moeda*. Disponible en: <<http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigospdf>>. Acceso: 31 de oct. 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE BRASIL, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001, *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, 3a ed., Brasília, MEC/SEF.
- CANALE, M., 1995, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje en competencia comunicativa", En: LLOBERA, M. y otros, *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- FREITAS, Dianna, 2008, *O ensino de língua estrangeira nas escolas (o caso específico do espanhol) e os PCN's*, Disponible en: <<http://www.iptaufc.forum.net.html>>. Acceso: 31 de oct., 2010.
- GUZMÁN, Talavera, 1993, "Ana Isabel" In: *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas, Pontes, de ALMEIDA FILHO, J. C. P.
- MENDES, E., 2000, "Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira(PLE)", En: CUNHA, M.J. E SANTOS, P.(orgs), *Textos universitários – tópicos em Português Língua Estrangeira*, Brasília, EDUNB.
- MOROSOV, Ivete, y MARTINEZ, Juliana Zeggio,2008, *A Didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*, Curitiba, Ibpex
- 2013, *Actas del silel*, 3º vol, nº.1, Uberlândia, EDUFU.
- PARAQUETT, M, 2001, "Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil" In: TROUCHE, A. L. G.& REIS, L. de F. (orgs.), *Hispanismo 2000*. Brasília, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001, p. 186-194.
- \_\_\_\_\_. , 1998, *Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental*, Caligrama, Belo Horizonte, UFMG, v. 3, dez.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C., 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, CabridgeUniversityPress, traducción de Juan Jesús Zaro.

## La importancia de la lengua española en el contexto educacional de las escuelas públicas brasileñas en el estado de Piauí – Ciudad de Piracuruca

Marlene Borges de Carvalho<sup>1</sup>  
Omar Mario Albornoz<sup>2</sup>

### Resumen

En este trabajo se analiza la importancia y el desarrollo de la lengua española de hoy, especialmente en las escuelas públicas - objetivo principal de la investigación, este hecho es de alguna manera crucial para el desempeño de los estudiantes y profesores de la lengua. Inicialmente, se presenta un breve comentario sobre la formación y evolución del español en el mundo, observando el proceso de interés para las personas que estudian una lengua. Entonces, hablamos de la situación de la Lengua Española en diversas partes del mundo como Estados Unidos, que es un país de gran influencia mundial, y especialmente en los países de América. Comparamos la relación del español al portugués, con información sobre la enseñanza del español en Brasil para demostrar la llegada del Castellano a nuestro país. Desde este punto, vamos a tratar acerca de los factores que contribuyen al crecimiento del español en Brasil, destacando la creación del MERCOSUR como un factor de suma importancia. Finalmente, se llevará a cabo una reflexión optimista sobre las perspectivas de la enseñanza de este idioma, principalmente con base en la ley 11.161/2005 que regula la presencia del español en las escuelas secundarias en Brasil, y con base en los estudios de teóricos como Antonio Quilis (2002, p.172), Sedycias (2005, p.19), Fernández, (2005,p.25), Celeda (2005,p.84). Esta investigación se caracteriza por ser un estudio bibliográfico de cuño cualitativo y de investigación de campo realizado en dos escuelas públicas de enseñanza mediana en la ciudad de Piracuruca. Los datos obtenidos son indicadores de la enorme necesidad que tenemos de la permanencia de dicha lengua en los estudios iniciales y básicos, llegando al campo laboral como profesores de español.

### Palabras-clave

Lengua Española. Educación. Desarrollo.

### Resumo

Este trabalho discorre sobre a importância e desenvolvimento da língua espanhola na atualidade, especialmente nas escolas públicas – foco principal da pesquisa, sendo este fato, de certa forma crucial para o desempenho dos estudantes e professores deste idioma. Inicialmente, apresentaremos um breve comentário sobre a formação e evolução do espanhol no mundo, observando o processo de interesse das pessoas em estudar um idioma. Em seguida, dissertaremos a respeito da situação da língua espanhola em diversas partes do mundo como nos Estados Unidos, que é um país de grande influência mundial, e especialmente nos países hispano-americanos. Compararemos a relação da língua espanhola com a língua portuguesa, apresentando informações sobre o ensino do espanhol no Brasil para comprovar o advento do castelhano em nosso país. Partindo deste ponto, trataremos a respeito dos fatores que contribuem para a ascensão do espanhol no Brasil, enfatizando principalmente a criação do MERCOSUL como fator de suma importância. Por fim realizaremos uma reflexão otimista sobre as perspectivas do ensino deste idioma, principalmente embasados na lei 11.161/2005 que regulamenta a presença da língua espanhola nas escolas brasileiras de nível médio, e com base nos estudos de teóricos como Antonio Quilis (2002, p.172), Sedycias (2005, p.19), Fernández (2005, p.24), Celeda (2005.p.84). Este trabalho se caracteriza por ser um estudo bibliográfico de cunho qualitativo e pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas de ensino medio na cidade de Piracuruca. Os dados obtidos são resultados da enorme necessidade que temos da permanencia da dita língua nos estudos iniciais e básicos, chegando ao mercado de trabalho como professores de Língua Espanhola.

### Palavras-chave

Língua Espanhola. Educação. Desenvolvimento.

## Introducción

Todos los seres se comunican de alguna manera, pero sólo el hombre lo hace a través del lenguaje – un sistema de "símbolos" y sonidos utilizados por un grupo de personas, un país o región, conocida como lengua o idioma. Por lo tanto, constituyen las distintas lenguas que conocemos hoy. Es a través de la misma que cada grupo expresa su cultura, costumbres, el pensamiento y todo lo que está a su alrededor con dominio y fluidez, lo que permite una adecuada comunicación. Cuando eso no sucede puede causar interrupciones, malentendidos e incluso discusiones entre los hablantes.

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio bibliográfico de naturaleza cualitativa y pesquisa de campo realizada en las escuelas públicas de enseñanza mediana "Hesíchia de Sousa Brito" y en CEEPRU – Centro Estatal Profesional Rural Prof. Antonio de Brito Fortes en las que se implantó la enseñanza del idioma español. La primera escuela ubicada en el barrio Baja de Ema, la segunda está ubicada en el pueblo Alfinin, BR 343, zona rural y las dos tienen buena estructura física y cuenta con una plantilla de profesores altamente calificados para ejercer su función con respecto a las mismas, mejorando así la importancia de la enseñanza y el aprendizaje.

Es notorio y de extrema relevancia la creciente demanda de recursos que facilitan el aprendizaje del español, un idioma que está ganando más protagonismo en el escenario mundial y puede ser designado como segundo idioma universal, sólo perdiendo terreno frente al inglés. Este hecho se torna aún más relevante en el caso de Brasil debido a su vecindad con los países de habla española, así como las relaciones establecidas entre Brasil y estos países. Podemos citar como ejemplo, los acuerdos económicos, entre los que destaca que el MERCOSUR, que están cobrando más importancia en la escena nacional.

Nuestro trabajo se basó en los siguientes referenciales: Antonio Quilis (2002), lecturas de la Ley N° 11.161/05, Sedycias (2005), entre otros, mediante la problematización: ¿Por qué estudiar la lengua Española es tan importante para los brasileños en la actualidad?

El dominio del español se destaca aún más cuando se trata de áreas que implican el contacto intenso entre las personas, como el turismo. Este sector, que crece a buen ritmo, promueve el contacto entre los diferentes pueblos, culturas e idiomas diferentes. Es esencial que exista un elemento de comunicación común entre la gente, pues este es un requisito esencial para la prestación de servicios. El dominio de la lengua española se constituye en un atributo calificador de gran importancia al profesional que lo posee, especialmente cuando se trata de Brasil, que recibe anualmente cerca de 2 millones de visitantes de los países hispanohablantes provenientes de América del Sur (EMBRATUR, 2004).

Es importante considerar que esta apreciación de la lengua española también se ha ampliado hacia el sudeste y el nordeste, debido al aumento en el número de visitantes a los hablantes de español en estas regiones.

El dominio español abre las puertas al mercado de trabajo, así como también puede ser un diferenciador importante para una buena colocación, ya que en este mundo de la información, la falta de un segundo o tercer idioma puede eliminar la posibilidad de entrar en el mercado laboral. Las empresas están cada vez más exigentes y buscan profesionales calificados, por eso es que el dominio de una o más lenguas extranjeras que antes era "deseable" hoy se ha convertido en una "condición previa" para los profesionales de la enseñanza superior, secundaria y en todas las áreas. Esta pesquisa tiene como objetivo general mostrar la importancia de la implantación y permanencia de la Lengua Española no sólo como estudio, sino como vehículo de comunicación en las escuelas públicas en la ciudad de Piracuruca. Y específicamente objetiva informar cómo está siendo la aceptación del español, investigar cuáles son los cambios culturales provocados por la aplicación de dicha lengua en el contexto educativo y buscar la participación política en este proceso de inclusión de la Lengua Española en esta ciudad.

### 1. Lengua Española: su origen y importancia

- El origen de la Lengua Española

El español se originó del latín vulgar hablado por la población que formaba la Península Ibérica. Más tarde fue nombrado castellano o lengua castellana, en la residencia de los reyes en el reino medieval de Castilla. Hoy en día, aunque el nombre es una referencia, después de la creación de España como nación y como intento de estandarizar el idioma del país, el idioma se hizo oficial como "español".

A finales del siglo XV, con las nuevas conquistas territoriales de los españoles, el idioma se ha extendido en toda España, sufriendo numerosas modificaciones, que ahora queda dentro de los límites y el uso popular es la difusión en todo el país. Estos problemas se debieron a la movilidad geográfica, cultural y social de cada región, la convivencia con las lenguas indígenas locales y también por las

peculiaridades de sus propios hablantes, la mayoría de ellos, soldados y los inmigrantes de diversos orígenes.

Por lo tanto, con todas sus variedades, el español se convirtió en la lengua de países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Guinea Ecuatorial en el idioma oficial (por ser colonia española en África), Filipinas (por haber sido una colonia española en Asia) y en España.

- La importancia del español para los brasileños

La lengua española tiene hoy una importancia fundamental en un mundo globalizado. Más y más gente estudia y habla español a nivel mundial. El Brasil está rodeado de países que hablan español, razón por la cual estamos en constante contacto con esta lengua y la cultura. El español se ha convertido en un importante vehículo de comunicación en la diplomacia, el comercio mundial, competiciones deportivas, el turismo, las reuniones de los líderes políticos en el mundo, en conferencias sobre ciencia, tecnología y otros. Por lo tanto, es de suma importancia conocer ese idioma para no sentirse aislado en el mundo globalizado de hoy.

Podemos ver que un requisito parcial para el desarrollo de un lenguaje es exactamente el trabajo y la práctica. Así se estableció, además del inglés en la ciudad de Piracuruca, especialmente en la escuela secundaria en la Escuela Hesíchia de Sousa Brito, clases de español como lengua extranjera desde el año 2009. En el año siguiente fue implantada en CEEPRU – Centro Estadual Profissional Rural Profesor Antonio de Brito Fortes. Hasta entonces, estudiar español era el sueño de muchos estudiantes. A partir de ese momento los profesores, junto con los estudiantes han desarrollado el gusto por el idioma y haciendo éxito en relación al mismo en el aula y fuera de ella.

En varias universidades brasileñas está empezando a ser mayoritario el grupo de los estudiantes que eligen el español como segunda lengua en lugar de Inglés. La escuela tiene un período de cinco años de aplicación de la ley, que nos enfrentamos, desde el punto de vista operativo, la falta de infraestructura y personal calificado para la enseñanza del español.

La idea de permitir la introducción de la educación española en Brasil no es nueva. Desde 1991, con el MERCOSUR, la aspiración de algunos legisladores brasileños y de los políticos estaba entrando y está ganando fans, pero tuvo que superar la resistencia. Entre otros, los defensores de Inglés y Francés, como una alternativa la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en el país.

Un estudio publicado hace unos días por expertos brasileños en este país muestra que hay un 68% de analfabetos funcionales en el grupo de edad de 15 a 64 años. En esta gran masa de población, de acuerdo con el informe de la Acción Educativa en colaboración con el Instituto Paulo Montenegro, sólo alrededor de 50 millones de brasileños tienen pleno dominio de la lectura. En otro 75% debe ser confundido con el significado de un párrafo más de 10 líneas. Actualmente el 53% de la población no pudo terminar la primaria.

En Brasil, el 80% de los estudiantes no pueden pagar los libros, los cuales son proporcionados por el Ministerio de Educación. El país tiene una población de aproximadamente 190 millones de habitantes, de los cuales 60 millones son jóvenes.

- La obligación de Español como Lengua Extranjera

La ley del español en Brasil se originó del Proyecto de Ley n° 3.987/00, siendo aprobada por la Cámara de los Diputados de Brasil el 7 de julio de 2005. Fue un proyecto súper importante de autoría de un diputado piauiense llamado Átila Lira. Este proyecto pasó a ser Ley Federal nombrada Ley 11.161, sancionada por el Presidente de la República Luís Inácio Lula da Silva el 05 de agosto de aquel año.

El éxito de la declaración de la ley para hacer obligatoria la impartición de cursos de español para estudiantes de la enseñanza básica y superior. Esta ley fue una victoria para los brasileños porque a partir de ella no se midieron esfuerzos por parte de los gobiernos estatales para su implantación en las escuelas brasileñas, primero en las escuelas privadas y en seguida en las públicas, así como sucedió en Piracuruca. Las escuelas privadas dieron el paso primero ofreciendo la lengua española en sus currículos y eso representó una conquista para el pueblo brasileño de estas nuevas generaciones.

Dicha ley tiene una importancia fundamental para la sociedad brasileña, a su economía y a su intercambio cultural con los países de habla hispana, incluso con España. Tras la ley y su implantación en las escuelas brasileñas, vemos muchos jóvenes y adultos viajando a Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay para hacer cursos de turismo.

- Factores que contribuyeron al avance del español

Varios factores han contribuido y contribuyen a la promoción de esta lengua en nuestro país, podemos citar por ejemplo la presencia de la cultura hispana en el mundo, la aparición de las empresas españolas en Brasil, la creación de diversas asociaciones de profesores de español y la formación de MERCOSUR (Mercado Común del Sur).

La música y literatura hispánicas son fenómenos conocidos en todo el mundo. En el deporte también hay mucha admiración internacional. Estas características culturales, transmitidas en todo el mundo, empiezan a tener valor en Brasil y también puede ser un factor para la difusión del español en este país.

Las Asociaciones de Profesores de Español en todo el sistema nacional pueden haber contribuido a la difusión del español en nuestro país, así como la aparición de los exámenes de ingreso universitario con la presencia del español. Empresas españolas que invierten en Brasil y las autoridades brasileñas de alquiler despiertan el interés de estos trabajadores a aprender el idioma. La Cámara Oficial Española en Brasil agrupa más de 60 empresas españolas. Entre estas instituciones, se encuentran: La empresa de telefonía Telefónica y Banco Santander. Éstas y otras empresas hacen que España sea el segundo inversor en Brasil, sólo por detrás de los Estados Unidos. Sin embargo, todos estos factores, quizás lo más importante es la formación del MERCOSUR. Además de ser un tratado de libre comercio entre los países participantes, del Mercado Común del Sur, presentan los idiomas como oficiales, las lenguas de estos países, es decir, portugués y español.

- La importancia de estudiar español

El español no debe ser insertado en el currículo escolar sólo como objeto de conocimiento, de manera que el estudiante muestre una nota al final del mes. Debe haber una toma de conciencia a través de profesionales de la educación y también el mercado del turismo que está en constante proceso de transformación y requiere profesionales cada vez más dinámicos y, además de las habilidades técnicas el conocimiento de idiomas. Las empresas turísticas están buscando cada vez más contratar a profesionales que dominen un segundo idioma.

El español es la tercera lengua más hablada en el mundo. Aproximadamente 400 millones de hispanohablantes lo utilizan como su primera lengua y casi 50 millones de personas en 23 países, como una opción de segunda lengua. Sólo en los Estados Unidos de América hay más de 35 millones de personas que se comunican a través del español.

El creciente proceso de globalización de la ciencia, la educación, la cultura y los negocios imponen la necesidad de profesionales para prepararse para interrelacionarse con este nuevo mundo. El uso de la Internet nos obliga a comunicar, por escrito, oral y visual, y por lo tanto, también el conocimiento del español es esencial.

## 2. La lengua española y su expansión como medio de comunicación

- La Lengua Española como un importante medio de comunicación

El idioma español es uno de los medios de comunicación más importantes del mundo. Es el idioma oficial de España y el final del siglo XV comenzó su irradiación recién descubierta en Estados Unidos.

Este avance del español en el mundo es tan real que se produce rápidamente en los Estados Unidos, que es un país de gran poder económico, promoción social y cultural, por lo que la presencia del español es tan importante para la lengua y no podría dejar de recalcar en este análisis.

Según el profesor Antonio Quilis (2002, p.172), el Castellano se está expandiendo muy rápido y las razones para ello son: factores socioeconómicos y políticos del país, además del gran número de hablantes nativos de español que vive allí. La proximidad regional de los países de habla española facilitó las migraciones que fueron alentados por los factores ya mencionados. Con eso hubo un gran aumento en el uso del Español en este país, causando el surgimiento de varios medios de comunicación en español. Los datos obtenidos se reportó que en 1997 los Estados Unidos tenían una población de 266.703.000 personas, y el número de hispanos fue 29.703.000. Hoy en día el interés por aprender español es tan grande que en la escuela secundaria y también en lo fundamental, este lenguaje es la primera, en la disciplina de lengua extranjera que se enseña en las escuelas.

En Brasil, la investigación demuestra que la lengua española se encuentra en una fase de expansión. Los datos obtenidos en 1996 y que se encuentran en el anuario del Instituto Cervantes, 1999, informe que el número de hablantes de español en ese año fue de 43.901. En el último informe anual

(2006-2007) consideró que la estimación para los años 2004-2005 fue de 1.000.000 estudiantes de español en Brasil, sin embargo, se espera que con la ley española reciente, vamos a tratar más además, el número de estudiantes de español en los próximos años podría alcanzar los 11 millones.

- El Español en Brasil

La presencia de la lengua española en Brasil se caracteriza por su modo de distribución en Brasil. Por un lado, el español como lengua de contacto, por otro lado, español como lengua extranjera. Las zonas fronterizas con los países de América del Sur, el español es el idioma de más contacto. En estos ámbitos, el alcance y la intensidad de los contactos se define por geográfico, económico, social y cultural. En las llamadas zonas de frontera seca, no hay ninguna barrera geográfica natural, el español es el segundo idioma, como la frontera entre Brasil y Uruguay, donde las ciudades se corresponden en ambos lados de la frontera, por ejemplo, el Sant'Anna liberación - Rivera. En otras zonas fronterizas de Brasil y otros países de América del Sur, el español, si bien tienen una presencia menor en Brasil, es otra lengua en convivencia con el portugués y lenguas indígenas con las que tanto el idioma portugués como idioma español tiene un contacto en ambos lados de la frontera. Aunque no hay una descripción Lingüística que pruebe la existencia del bilingüismo en estas regiones, el español es un lenguaje entendido y practicado principalmente por la necesidad de la comunicación y la interrelación entre los habitantes de estas regiones fronterizas.

La situación del español como lengua extranjera en Brasil creció y se fortaleció en Brasil, a partir de la aprobación del Senado de la Ley N°. 4004 de 1993 establece la obligación de la enseñanza de español en la escuela secundaria y optativa en la escuela primaria. Por otra parte, con posterioridad a la aplicación del Mercosur, el español se convirtió también en un idioma tan importante como el Inglés en el contexto de los negocios y el comercio en Brasil. Debido a estos factores, el Brasil, donde el crecimiento del interés en el aprendizaje de la lengua era la más importante de las últimas décadas del siglo XX y principios de este siglo.

En el artículo 36 de la Ley de Directrices y Bases (de la Educación Brasileña) LDB, la escuela secundaria actual ha promovido la inclusión de una lengua extranjera moderna obligatoria y otra de carácter opcional, de acuerdo con disponibilidad de la institución. Hoy en día, la lengua obligatoria en la mayoría de las escuelas es el Inglés. El idioma español está siendo opcional. Sabemos que con la globalización y la penetración de las relaciones internacionales, la tendencia es que cada persona se convierte en un ciudadano del mundo, buscando sus propios intereses por la lengua. Para ello, es necesaria una búsqueda constante cuando se trata de aprender otro idioma. En este sentido, los PCNs dicen que: [...] el hecho de que con pocas excepciones, el plan de estudios de lenguas extranjeras a ser predominante en Inglés, ha reducido enormemente el interés por aprender otras lenguas extranjeras y la consiguiente formación de profesores de otras lenguas (Brasil, 1999, p.50).

Como nos dice los propios PCNs, sabemos que en la actualidad el español termina siendo excluido en la mayoría de las escuelas brasileñas. Esto es casi una delincuencia a la educación, debido al estrechamiento de nuestras relaciones con los países vecinos, que tienen el español como idioma oficial, y también la cuestión del MERCOSUR.

Resaltamos también, el paso que da el Brasil e la calificación profesional en el área del conocimiento educacional en desarrollar nuevos panes para los estudios. El gobierno Brasileño encontró una solución para satisfacer la demanda de estudiantes por invertir en la educación superior para la formación y especialización de dichos profesionales, objetivando un mejor progreso en la enseñanza-aprendizaje.

- El Español en el estado de Piauí

Debido a la gran escasez de profesionales que trabajan en el área de lengua extranjera, sobre todo español, el gobierno del estado, junto con el Departamento de Educación Superior se sintió la necesidad de crear un curso de Licenciatura Plena en Letras Español para que se pueda desarrollar de la mejor manera posible y alcanza su punto máximo en el nivel de los estudios universitarios.

Inicialmente los cursos comenzaron en modo regular sólo en la capital Teresina, como aún continúan. Últimamente la necesidad se expandió y fueron creados nuevos polos para suplir la demanda y apoyar el estudio de esta lengua, en este caso sucede la Educación a Distancia (EaD) y tenemos como gran responsable el director general Gildazio Guedes, el director del NEAD Raimundo Isidio, la Coordinadora del Curso de español Margareth de Alencar Torres y coordinador de asignaturas Omar Mario Albornoz. Para las clases hay un cronograma donde se mezcla con dos reuniones al mes, lo que se discute todo que es estudiado en este período de tiempo. Tenemos varios centros en el estado, cada polo

está acompañado por los profesores de contenido (formadores) y uno o dos tutores a distancia para acompañar los alumnos en las actividades en la plataforma y uno o dos tutores presenciales para controlar mejor el progreso de los cursos y tomar las dudas sobre el uso de la plataforma Moodle, usando la Internet como medio de comunicación para el aprendizaje.

- El español en Piracuruca

La primera turma de Licenciatura Plena en letras Español de la ciudad de Piracuruca se inició en el segundo semestre de 2009, los estudiantes se encuentran actualmente en la fase final de los trabajos del Curso. Acá está la razón mayor de esa situación, pues estamos confeccionando nuestro artículo como TCC.

Dicha turma comenzó con 50 (cincuenta) alumnos, hoy hay 45 (cuarenta y cinco) y, todos determinados a concluir sus trabajos finales y seguros de que podemos enseñar todo que aprendemos en el mundo académico, asociado de algo más, pues buena parte de esos académicos ya se encuentran en aula en Enseñanza Infantil, Fundamental y Mediana. Y dos de ellos imparten clases en turmas de Graduación y Postgrado, en las ciudades vecinas: Buriti dos Lopes, Parnaíba y Piri-piri, además de la ciudad donde estudian: Piracuruca.

La turma de Piracuruca cuenta con la presencia del tutor presencial Francisco de Assis Carvalho Cerqueira y la tutora a distancia Juliana da Silva Galvão. En cuanto a la formación inicial presencial (con dos citas al mes) y los estudios continúan por la Plataforma MOODLE, la actuación de los alumnos es algo regular, pues el índice de negatividad casi no existe. La formación continua presencial o a distancia es objeto de dos actuaciones ya existentes: los Cursos de actualización que imparte la Consejería de Educación por todo Brasil (desde 2005, en 23 estados y con cerca de 10.000 plazas); y los Cursos interuniversitarios de nivel más avanzado que, además, deberían servir para potenciar actuaciones conjuntas entre Universidades brasileñas y españolas.

### 3. Pesquisa de campo

#### a. Universo de la Pesquisa

Esta investigación fue realizada en las escuelas públicas de la escuela secundaria "Hesíchia de Sousa Brito" ubicada en el Barrio Baixa da Ema y CEEPRU – “Profesor Antonio de Brito Fortes” ubicada en el poblado Alfinin – BR 343, donde se llevan a cabo la enseñanza de la Lengua Española en las tres series en estudio. Participaron de la encuesta, 5 (cinco) alumnos y 2 (dos) profesores de la primera escuela, y 5 (cinco) alumnos y 1 (una) profesora de la segunda escuela. Las escuelas tienen una buena estructura física y tiene en su formación docente una plantilla de profesores altamente calificados para ejercer su función con lo que dice respecto al buen funcionamiento de la escuela, por lo tanto valorando la importancia de la enseñanza-aprendizaje.

#### b. Análisis de los datos

Fue aplicado un cuestionario con 6 preguntas para los 5 (cinco) alumnos de cada escuela:

##### 1-¿Que es estudiar lenguas, en su opinión?

90% de los alumnos dijeron que estudiar lenguas es conocer a otras culturas;  
10% afirmaron que es una manera de realizarse de forma personal.

Conocer otras culturas	90%
Realizarse personalmente	10 %

##### 2-¿Te gusta estudiar Español?

100% de los alumnos contestaron que les gusta demasiado estudiar español, pues es un idioma de fácil comprensión.

Les gusta estudiar español	100%
----------------------------	------

##### 3-¿Cuál es la importancia de estudiar Español?

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

85% contestaron que una lengua bonita y que quieren hablarla;  
15% contestaron que quieren aprender y dominarla.

Lengua bonita e que quierem hablarla	85%
Aprender dominar el español	15%

4-¿Qué sabes sobre la importancia de estudiar Español en Brasil?

60% contestaron que necesitamos aprender otra lengua además del inglés;  
40% afirmaron que se tornó ley, pues llegó hasta las escuelas.

Aprender otra lengua además del inglés	60%
Debido a la ley de implantación	40%

5-¿En tu opinión, qué tu profesor podría hacer para mejorar las clases de Español?

60% cantar más músicas en español;  
30% impartir las clases en el idioma, ya que están estudiándolo;  
10% hacer un intercambio.

Cantar música en español	60%
Impartir clases en español	30%
Hacer un intercambio	10%

6-¿Te gustaría conocer algún país Hispanohablante?

100% contestaron que es un gran sueño.

Conocer un país hispanohablante	100%
---------------------------------	------

Acá veremos las preguntas y respuestas de los profesores:

Cuestionario para el (la) profesor (a)

1-¿Que significa aprender lenguas, en su opinión?

100% contestaron que significa abrir los horizontes y aprender nuevas culturas, además de enriquecer la nuestra adquiriendo más conocimientos.

Abrir horizontes; aprender nuevas culturas; adquirir más conocimientos	100%
--	------

2-¿Cuál es la importancia de enseñar / estudiar Español actualmente?

100% contestaron que tiene una importancia muy grande, pues necesitamos comprender y dominar otras lenguas para nos destacarnos en el mercado laboral.

Destaque en el mercado laboral	100%
--------------------------------	------

3-¿Qué importancia hay en estudiar Español en Brasil?

100% - Conocer una lengua que está se destacando en el mundo; Conocer otras culturas.

Conocer la lengua en destaque; conocer otras culturas	100%
---	------

4-¿Qué el profesor puede hacer para mejorar las clases de Español?

100% - siempre hacer un reciclaje y buscar más informaciones sobre dicha lengua como: capacitaciones, cursos de conversaciones y audio para la pronunciación.

Hacer reciclaje; buscar informaciones	100%
---------------------------------------	------

5-¿Ya hice algún intercambio a algún país Hispanohablante?

100% - No

Nunca hizo intercambio en país hispanohablante	100%
--	------

6-¿Cuál su grado de escolaridad?

70% - especialista  
30% - graduado

Especialista	70%
Graduado	30%

7-¿Tiene usted participado de alguna capacitación en el área de lengua española?

100% - sí

Participación en cursos de capacitación en español	100%
--	------

8-¿Cuál fue su gran experiencia con la Lengua Española?

70% - tener tenido oportunidad de estar delante de profesores de España y otros países Hispanohablantes en las capacitaciones.

30% -comenzar a impartir clases en la enseñanza mediana antes de concluir el curso.

Estar junto con profesores españoles y hispanohablantes	70%
Comenzar a trabajar con el idioma en aula	30%

### Consideraciones Finales

Concluimos, pues, que el dominio del español es de fundamental importancia en Brasil, especialmente en el caso del mercado turístico que tiene el trabajo humano intensivo y leer todo el tiempo con la presencia de los extranjeros. El fenómeno de la globalización es en parte responsable de la apreciación del español en el país, ya que elimina las fronteras entre los países, que permite la libre circulación de personas. Los acuerdos económicos como el Mercosur y el aumento de la inversión en la infraestructura del turismo internacional también han contribuido significativamente a la apreciación de la lengua española en nuestro país. Observamos en este análisis que la enseñanza de la lengua española en Brasil es cada vez mayor y no se le ocurrió de repente, y debido a varios factores, asociados, contribuyó al auge de este idioma.

Las perspectivas sobre el español son muy buenas, especialmente la ley 11.161/2005 oficial frente a la enseñanza obligatoria del español en la escuela secundaria. Aun siendo una ley para este segmento, que contribuirá a la difusión de la lengua española, incluso en otros niveles de educación. Debido a esta ley varias escuelas que no han tenido el español en su plan de estudios se sumará ese idioma, incluso en los niveles de primaria, para que los alumnos experimenten el contacto con la lengua antes. Esto proporcionará un mayor conocimiento de los estudiantes y las oportunidades de empleo para los maestros calificados de la enseñanza de este idioma.

La divulgación de español en Brasil está garantizada. El proceso de enseñanza de la lengua está en marcha, ya que hay intereses políticos a esta difusión. Los estudios de investigación y de la enseñanza de esta lengua también se están expandiendo, pero nuestros esfuerzos no deben centrarse sólo en la difusión de la lengua española, pero sobre todo en una educación de calidad, ya que será de interés para capacitar a los maestros y mejorar la calidad de los materiales de enseñanza para aumentar la demanda de este aprendizaje.

## Bibliografía

- BARROS, Helena Heller Domingues de., 2001, *Língua Espanhola*, Consultoria Legislativa, Fev, 2001. disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/publicacoes/estnotec/tema/pdf/009349.pdf>>. Acesso em 13/08/2013, 13 p.
- BRASIL. *Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média*. Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08/08/2013.
- BRASIL. *Poder Legislativo*. Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005.
- CELADA, Maria Teresa, GONZALES, Neide, 2005, “Espanol para brasileiros: un intento de captar el orden de la experiencia”, In: SEDYCIAS, João (Org.), *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola Editorial, p. 71-200.
- Consejería de Educación y Ciencia, 1998, *Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, Brasília, Embajada de España, La factoría, Madrid, 135 p.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno, 2005, “El Español en Brasil”, In: SEDYCIAS, João (Org.), *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola Editorial, p. 14-34.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006-2007, “Enciclopedia del español en el Mundo”, *Anuario 2006-2007*, Barcelona, Plaza & Janés, 901 p.
- \_\_\_\_\_, 1998, *Anuario 1998*, Barcelona, Plaza & Janés, Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_98/moreno/moreno\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_98/moreno/moreno_04.htm)>. Acesso em 15/05/2013.
- \_\_\_\_\_, 2000, *Anuario 2000*, Barcelona, Plaza & Janés, Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/moreno/p05.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm)>. Acesso em 15/05/2013.
- QUILIS, Antonio, 2002, *La lengua Española en el mundo*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio editorial, 172 p.
- SEDYCIAS, João, organização, 2005, *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola Editorial, p.223 e 224.

## La música como herramienta de motivación en el desarrollo de la expresión oral en la clase de E/LE

Ana Cristina Nunes Martins  
Universidade Estadual do Piauí

### Resumen

La enseñanza de E/LE debe posibilitar al estudiante una visión de mundo más amplia en el cual él debe tener la oportunidad de externar su conocimiento adquirido. Los alumnos de E/LE son bien sucedidos cuando se comunican efectivamente en la lengua propuesta. Para un buen desarrollo del aprendizaje es necesaria – además de lectura y escrita – el desarrollo de otras destrezas (oralidad y comprensión auditiva) para mejor comprensión e adquisición de una nueva lengua. Hacer uso de canciones en clase estimula la memoria del estudiante, además de ayudarlo a aprender con más facilidad, pues las canciones son recursos facilitadores del aprendizaje quedando más tiempo en la memoria. Favorece el desarrollo de la comprensión auditiva y de la oralidad que son aspectos importantes el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE.

En este trabajo se propone demostrar la aplicabilidad de cómo trabajar música en las clases de E/LE no dejando de presentar los contenidos didácticos. Presenta como referenciales teóricos tesis de algunos educadores y pensadores a partir de sus metodologías y sus propuestas educativas.

### Palabras-clave

Música; enseñanza/aprendizaje; lengua española; expresión oral

## Introducción

El profesor de E/LE tiene la música como una grande herramienta de trabajo, pues lleva al estudiante a nuevas maneras de descubiertas, de conocimientos, les despierta el sentimiento y les permite interpretar y además de todo eso es un gran facilitador de la expresión oral. Con eso el propósito principal de este trabajo es presentar la importancia de si trabajar la música en clase de E/LE, su valor como herramienta para la enseñanza/aprendizaje. El profesor necesita, además de todo, crear procedimientos adecuados que favorezcan el desarrollo de la expresión oral de su alumno con espontaneidad, de manera placentera, orientar al estudiante para que perciba la canción, su melodía, la emoción que despierta, para que se pueda trabajarla adecuadamente, donde los alumnos puedan interpretarla y contextualizarla, tratando en este caso de trabajar el léxico, pues van a aprender palabras nuevas, internalizar reglas gramaticales con naturalidad, despertar su interés sobre la cultura del nuevo idioma, aspectos religiosos, políticos, etc.

Para Daniel Cassany (1994) “escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica incalculable”. Se puede a través de las canciones despertar en el alumno el gusto por la lectura, la escrita, hasta mismo la práctica por la pronunciación correcta, además de ser una actividad placentera va a envolverse con la cultura de otros pueblos.

La mayoría de los alumnos tienen vergüenza de hablar en público y como profesores debemos intentar disminuir el miedo de esos alumnos. Una gran herramienta para eso es la música, pues a la mayoría les gusta cantar canciones de sus cantantes favoritos lo que ya ayuda en el proceso aprendizaje. Debemos dar al estudiante estímulos atractivos que despierten su atención hacia el aprendizaje del E/LE. No sólo trabajar la canción para la comprensión auditiva a fin de rellenar huecos o presentar una canción con el propósito de motivar a los alumnos sin un objetivo específico. La canción debe ser trabajada en su sentido amplio y el alumno debe estar motivado, Krashen (1982) nos explica que el filtro afectivo influye directamente en la adquisición e indirectamente en el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, motivación es un proceso que ocurre individualmente y cuando el estudiante está motivado la adquisición del aprendizaje fluye naturalmente. Antes de la clase el alumno ya debe estar preparado para que reciba bien la propuesta del profesor y estar también motivado para que sepa transmitir sus conocimientos a fin de alcanzar sus objetivos. La música en clases de E/LE debe ser impartida como fuente principal del aprendizaje para la fluidez de la expresión oral.

El profesor debe tener en cuenta la importancia del carácter lúdico en las actividades con canciones, pues la música está íntimamente relacionada a juegos y los alumnos son movidos por novedades, por el lúdico. El profesor debe estimular el estudiante a desarrollar su lenguaje utilizándose de esta herramienta para facilitar su destreza oral y por lo tanto avanzar en el proceso aprendizaje. Además de todo eso, las canciones facilitan la socialización, la coordinación motora, el raciocinio lógico, el lenguaje verbal, corporal, la identificación de realidad y la interacción con el ambiente, estimulando el reconocimiento de varios contenidos que van a ser trabajados ayudándolos a emplear la lengua en situaciones que les sean oportunas.

Dado lo anterior, lo que se propone es que este trabajo sirva como medio para ayudar a los alumnos de graduación y profesores de E/LE en sus clases, que utilicen este proyecto para aclarar sus dudas al respecto de cómo trabajar con canciones y que tratándose del proceso de enseñanza, el profesor debe seleccionar el tipo de música que quiere impartir en sus clases llevando en cuenta no sus gustos personales, pues es importante saber elegir canciones que atiendan al tipo de actividad que se pretende desarrollar. Qué sepan para qué las utilizan en las clases, cuál la importancia de si trabajar canciones en clases de E/LE, su utilidad en el proceso/aprendizaje y formación personal del alumnado y principalmente como herramienta facilitadora de comunicación oral. Así, el profesor, promoviendo la interacción oral, el estudiante va a poder autoevaluarse mejorando su fluidez de expresión oral.

El profesor al utilizarse de canciones en sus clases estará despertando en el estudiante el interés por el idioma y la motivación por el aprendizaje de una nueva lengua ampliando las posibilidades de aprendizaje de enriquecer el vocabulario, desarrollar la expresión escrita y oral, reflejar la realidad social de una época o de un país, el contexto histórico, político. Las canciones constituyen grandes portadores de informaciones Lingüísticas, ritmos, inúmeros materiales que se pueden ser explotables, la mayoría breves y de fácil manipulación. El profesor delante de todas las posibilidades que las canciones le ofrecen debe trazar un plan que sirva como un guión en el proceso de enseñanza de adquisición de una nueva lengua a sus alumnos, que les resulte provechoso todo proceso, que les hagan percibir que son los autores de su proceso aprendizaje. No prenderse a la idea de que la música sirve solamente al estímulo auditivo con el propósito de hacerlos relajarse con la actividad de rellenar huecos o a la repetición de palabras sin un sentido y de manera no placentera. Este como se pensaba antiguamente no

es el único medio de si trabajar con canciones, además cuando se quiere que el alumno adquiera la expresión oral.

“Las letras de canciones que contienen información curricular son invaluableles herramientas didácticas. La mayoría de los alumnos no tiene dificultades para memorizar las letras de las canciones y les resultará igualmente sencillo recordar contenidos académicos a los que se haya puesto música.”  
Linda Campbell (2004:163)

“Al cantar el alumno practica la pronunciación y se ejercita en escuchar la lengua estudiada, además de que se puede usar canciones con lenguaje cotidiano, o poético entre otros. Al usar la música como herramienta didáctica el profesor logra grande éxito, se puede trabajar tiempos verbales, explicar nuevas estructuras sintácticas, estimular el aprendizaje el léxico, además de permitir al profesor trabajar diferentes procesos de la lengua”. Betti (2004)

Al elegir una canción el profesor debe llevar en cuenta el tiempo disponible para la actividad que se propone, pues la propuesta de una canción en clase no es solamente de cantar y sí de desarrollar la expresión oral a través de ella además de explotar los contenidos lingüísticos y culturales disponibles. Para tanto podemos explotar a través de las canciones:

- aspectos importantes de la cultura extranjera;
- revisión de vocabulario conocido;
- práctica de la expresión rítmica;
- nuevas estructuras en contextos significativos;
- el fortalecimiento de las estructuras que los alumnos ya saben;
- construcción de vocabulario;
- la práctica de todas las habilidades del lenguaje;
- escribir diálogo con palabras de la canción;
- comprensión auditiva;
- retomar, repasar actividades anteriores;
- Discusiones, debates;
- integrar la canción en un proyecto de trabajo.

Según Ferreira, (2001, p. 17) "La música es, además del arte de combinar sonidos, una forma de expresarse y de interactuar unos con otros."

Veamos ahora dos sugerencias para el uso de la misma canción en clase de E/LE:

#### Actividad 1

Nivel: jóvenes (Enseñanza mediana) o con adultos

Objetivo General: Trabajar las destrezas lectora, oral y auditiva.

Objetivo específico: Revisar el léxico, hablar de relaciones personales, conocer sobre los cantantes (Jennifer Lope y Antony), dramatizar en dupla la historia de la música.

Recursos: Hojas fotocopiadas con la letra de la canción, música de Jennifer López y Marc Anthony (No me ames, Álbum Onthe 6 (1999)), aparato de audio, fotos de los cantantes.

Tiempo aproximadamente: 90 minutos.

Metodología:

Pre calentamiento: Preguntar a los alumnos se conocen algún cantante hispano, cuál música conocen en español. Se presentan los dos cantantes de la música (Jennifer López y Marc Anthony), sus nacionalidades (informarles que Marc Anthony no es hispano, pero de origen caribeña), les informa cuando empezaron a cantar, se enseña fotos de los cantantes.

Lectura de la letra de la música. Antes de escuchar la canción todos van a leer y comentar sobre que se trata la música. ¿Es una historia de amor? ¿Es alegre o triste? ¿Qué pasa con los personajes? Se pregunta a los alumnos si ya pasaron por algo parecido. Se busca en el texto nuevos léxicos y les proponen una traducción de acuerdo con el que han entendido del texto.

Actividad auditiva: Los alumnos van a escuchar la música dos veces e intentar cantarla enseguida repasando la pronunciación correcta de las palabras con ayuda del profesor. Una vez más van a escucharla y enseguida en duplas van a dramatizar lo que ocurre en la canción.

Por fin se les enseña la traducción correcta de las palabras que no conocieran todavía.

Música para la Actividad 1

No Me Ames

Jennifer Lopez

Marc: Dime porque lloras

Jenny: De felicidad

Marc: Y porqué te ahogas

Jenny: Por la soledad

Marc: Di porque me tomas, fuerte así, mis manos y tus pensamientos te van llevando

Jenny: Yo te quiero tanto

Marc: Y por qué será

Jenny: Loco testarudo, no lo dudes más. Aunque en el futuro, haya un muro enorme yo no tengo miedo

Quiero enamorarme

Marc: No me ames, porque pienses que parezco diferente

Jenny: Tú no piensas que es lo justo ver pasar el tiempo juntos

Marc: No me ames, que comprendo la mentira que sería

Jenny: Sin tu amor no merezco, no me ames, mas quédate otro día

Marc: No me ames, porque estoy perdido, porque cambie el mundo, porque es el destino, porque no se puede, somos un espejo y tu así serías lo que yo de mi reflejo

Jenny: No me ames, para estar muriendo, dentro de una guerra llena de

arrepentimientos, no me ames, para estar en tierra, quiero alzar el vuelo

Marc e Jenny: Con tu gran amor por el azul del cielo

Marc: No sé qué decirte, esa es la verdad. Si la gente quiere, sabe lastimar

Jenny: Tú y yo partiremos, ellos no se mueven, pero en este cielo sola no me dejes

Marc: No me dejes, no me dejes, no me escuches, si te digo "no me ames"

Jenny: No me dejes, no desarmes, mi corazón con ese "no me ames"

Marc: No me ames, te lo ruego, mi amargura déjame

Jenny: Sabes bien, que no puedo, que es inútil, que siempre te amaré

Marc: No me ames, pues te haré sufrir con este corazón que se llenó de mil inviernos

Jenny: No me ames, para así olvidarte de tus días grises quiero que me ames sólo por amarme

Marc: No me ames, tú y yo volaremos uno con el otro y seguiremos siempre juntos

Jenny: Este amor es como el sol que sale tras de la tormenta

Jenny e Marc: Como dos cometas en la misma estela

Marc: No me ames

Jenny: No me ames

Marc: No me ames

## Actividad 2

Nivel: jóvenes (Enseñanza mediana) o con adultos

Objetivo General: Practicar y desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral

Objetivo específico: Revisar el léxico, ampliar el vocabulario, repasar la gramática, rellenar los huecos con los verbos en imperativo, opinar sobre el desprecio en el amor, conocer sobre los cantantes (Jennifer Lopez y Marc Antony).

Recursos: Hojas fotocopiadas con la letra de la canción (para rellenar), música de Jennifer López y Marc Anthony (No me ames (No me ames, Álbum On the 6 (1999)), aparato de audio, fotos de los cantantes.

Tiempo aproximadamente: 90 minutos.

Metodología:

Pre calentamiento: Preguntar a los alumnos se conocen algún cantante hispano, cuál música conocen en español. Se presentan los dos cantantes de la música (Jennifer López y Marc Anthony), sus nacionalidades (informales que Marc Anthony no es hispano, pero es de origen caribeña), les informa cuando empezaron a cantar, se enseña fotos de los cantantes.

Actividad auditiva: Los alumnos van a escuchar la música dos veces sin la letra e intentar decir lo que pasa en la canción y cuál los verbos en imperativo que consiguen comprender. Dos veces más van a escucharla y de esta vez con la hoja para rellenar. Después de rellenado con todos los verbos que faltaban van a leer la letra de la música. Se abre aquí un breve debate: ¿Qué pasa con los personajes?

¿Qué están pidiendo? Se pregunta a los alumnos si ya pasaron por algo parecido. Se busca en el texto nuevos léxicos y les proponen una traducción de acuerdo con el que han entendido del texto.

Por fin se les enseña la traducción correcta de las palabras que no conocieran todavía, corrige la actividad haciendo un breve resumen sobre el uso del Imperativo.

Música para la Actividad 2

No Me Ames

Jennifer Lopez

Marc: \_\_\_\_\_ porque lloras

Jenny: De felicidad

Marc: Y por qué te ahogas

Jenny: Por la soledad

Marc: \_\_\_\_\_ porque me tomas, fuerte así, mis manos y tus pensamientos te van llevando

Jenny: Yo te quiero tanto

Marc: Y por qué será

Jenny: Loco testarudo, \_\_\_\_\_ más. Aunque en el futuro, haya un muro enorme yo no tengo miedo Quiero enamorarme

Marc: \_\_\_\_\_, porque pienses que parezco diferente

Jenny: Tú no piensas que es lo justo ver pasar el tiempo juntos

Marc: \_\_\_\_\_, que comprendo la mentira que sería

Jenny: Sin tu amor no merezco, \_\_\_\_\_, mas \_\_\_\_\_ otro día

Marc: \_\_\_\_\_, porque estoy perdido, porque cambie el mundo,

Porque es el destino, porque no se puede, somos un espejo

Y tu así serías lo que yo de mi reflejo

Jenny: \_\_\_\_\_, para estar muriendo, dentro de una guerra llena de arrepentimientos, \_\_\_\_\_, para estar en tierra, quiero alzar el vuelo

Marc e Jenny: Con tu gran amor por el azul del cielo

Marc: No sé qué decirte, esa es la verdad. Si la gente quiere, sabe lastimar

Jenny: Tú y yo partiremos, ellos no se mueven

Pero en este cielo sola \_\_\_\_\_

Marc: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, si te digo "no me ames"

Jenny: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, mi corazón con ese "no me ames"

Marc: \_\_\_\_\_, te lo ruego, mi amargura \_\_\_\_\_

Jenny: Sabes bien, que no puedo, que es inútil, que siempre te amaré

Marc: \_\_\_\_\_, pues te haré sufrir con este corazón que se llenó de mil inviernos

Jenny: \_\_\_\_\_, para así olvidarte de tus días grises quiero que me ames sólo por amarme

Marc: \_\_\_\_\_, tú y yo volaremos uno con el otro y seguiremos siempre juntos

Jenny: Este amor es como el sol que sale tras de la tormenta

Jenny e Marc: Como dos cometas en la misma estela

Marc: \_\_\_\_\_

Jenny: \_\_\_\_\_

Marc: \_\_\_\_\_

La música como una herramienta para trabajar contenidos gramaticales, puede ser eficaz, ya que implica el interés del estudiante y la práctica del profesor. Por lo tanto, escuchar canciones con palabras asociadas en el cotidiano puede ser un factor de relajación y preparación para recibir el contenido lingüístico (lo que el profesor quiere realmente explotar). Es una herramienta pedagógica eficaz para apoyar el aprendizaje de E/LE, pero esta metodología no excluye el libro de texto. Lo que se propone tiene por objeto apoyar la gramática, ampliar el vocabulario, modismos, posibilitar la mejor pronunciación de palabras con el uso de los medios de comunicación. Combinar una canción en medio de un tema lingüístico puede reforzar el estado de ánimo de la clase, el profesor ofrecerá la música no como premio, sino como un instrumento didáctico para mejorar la destreza de expresión oral del estudiante. Los mismos pondrán relacionarse mejor hasta mismo cuando sea propuesto un debate sobre un tema sugerido de una canción.

Como ya fue mencionado, la música es un arte y ya hace parte de nosotros, podemos y debemos desarrollar esta capacidad en nosotros y en los demás.

## Bibliografía

- ALONSO, Encina, 2011, *¿Cómo ser profesor/a de español y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres, CALLEGARI, Marília Vasques, 2010, *Estratégias Motivacionais para Aulas de Língua Estrangeira*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- LEPIQUE, Roseli, 2007, *Canciones infantiles: versión ibero-americana*, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada España en Brasil.
- CAMPBELL, Linda, 2004, *Usos prácticos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- ABIO, Gonzalo, 2001, “¿Qué hacemos con la música?”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Elaboración de materiales para la clase de español*, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada España en Brasil, p. 245 – 261.
- FERREIRA, M., 2001, *Como usar a Música na sala de aula*, São Paulo, Contexto.
- <http://www.jardimfeliz.blogspot.com/2009/02/importancia-da-musica-na-educacao.html>
- <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>

## La pronunciación en la formación de profesores de E/LE: lidiando con la diversidad de la lengua

Ana Verônica Freire Monteiro dos Santos Marinho<sup>1</sup>

Jaqueline de Sousa Cruz<sup>2</sup>

Demócrito de Oliveira Lins<sup>3</sup>

Universidad Estatal de Piauí – UESPI

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo salientar la importancia de la formación de profesores en lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación bajo a perspectivas que conllevan al conocimiento de la fonética y la fonología, comprensión de las variantes que nortean la lengua española teniendo en cuenta la situación de adquisición de E/LE y buscando aclarar de forma objetiva algunas cuestiones que se tornan presentes cuando se analiza la enseñanza de la pronunciación en clases.

### Palavras-clave

Formación de Profesores; Fonética; Enseñanza; Pronunciación.

---

<sup>1</sup>Graduada en Licenciatura Plena en Letras/ Español por la Universidad Estatal de Piauí - UESPI. Pos graduanda en Lingüística y Enseñanza por la Universidad Estatal de Piauí - UESPI. Profesora Formadora del Curso de Letras/Español(PARFOR/ UESPI). [anaveronicafreire@hotmail.com](mailto:anaveronicafreire@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduada en Licenciatura Plena en Letras/ Español por la Universidad Estatal de Piauí – UESPI.Pos graduanda en Enseñanza de la Lengua Española y Traducción del Español por la Universidad Estácio de Sá – UNESA. Profesora Formadora del Curso de Letras/Español(PARFOR/ UESPI). [jaque\\_linecruz@outlook.com](mailto:jaque_linecruz@outlook.com)

<sup>3</sup> Profesor orientador del Curso de Licenciatura Plena en Letras Español, Coordinador del Curso de Letras/Español (PARFOR/UESPI) e investigador del Núcleo de Estudios Hispánicos (UESPI). [democritolins@hotmail.com](mailto:democritolins@hotmail.com)

## 1. ¿Qué español enseñar?

Esta es una cuestión que hace mucho levanta posicionamientos acerca de cuál es lo más conveniente español a ser enseñado.

El español es único, pero si tenemos en cuenta los diversos países donde lo utilizan como lengua materna y los distintos influjos que sufre en cada región podemos percibir la heterogeneidad de la lengua. Un puertorriqueño nunca hablará como un argentino que tampoco hablará igual que un español, y ¿cómo se entienden? Delante de tantas regiones y tantas variedades se hace necesario el uso de una lengua neutra, una lengua que se haga comprensible bajo la diversidad de la lengua española.

Tomando como ejemplo la lengua portuguesa, vemos lo diferente que es la fonética, fonología y el léxico en cada región brasileña, pero el portugués que hablamos es el mismo y el portugués que se enseña también, sin embargo se utiliza un idioma neutro, algo que se sobrepone a los demás. De ahí sacamos la idea de la heterogeneidad del español.

La enseñanza de la lengua española, más precisamente en Brasil, es algo que ya es y todavía ha de ser puesto en discusión muchas veces. Estamos en un país rodeado de países que tiene el español como lengua oficial, países estos que poseen una caracterización propia de la lengua y además recibimos diversos influjos de España, desde los materiales didácticos hasta canciones, de modo que todo debe ser considerado conveniente al proceso de aprendizaje de ELE.

Según Kulikowski (2001), "es importante que sepan diferenciar claramente la "variante" elegida o aprendida y sean coherentes a ella. No vale la pena aprender a cecear pero usar ese fonema indiscriminadamente, o mezclarlo con el yeísmo rioplatense". Así que, es importante detenernos a una variante a la hora de impartir las clases, la mezcla de rasgos no es buena a los profesores tampoco a los alumnos.

Vásquez (2008) señala:

En cada país la norma estándar que se debe adoptar en los cursos de E/LE es la misma que se enseñan en las escuelas a hablantes nativos, la del lenguaje académico de las universidades locales y la de publicaciones de los medios de comunicación y la ciencia (cuando se publica en español o castellano).(pág. 1)

La autora citada arriba defiende la idea de que el español que debe ser enseñado preferiblemente en las escuelas es la norma culta, yendo en contra a lo que dice Kulikowski (2001), que defiende la idea de que el profesor tiene la libertad de elegir cual español va a enseñar, sin que haya una mezcla de variaciones.

Es necesario añadir que sería soñar en demasía querer que el alumno conozca a fondo todas las variantes, y todavía más difícil enseñarlas, ya que nos falta tiempo y material adecuado para hacerlo con eficiencia.

Para impartir las clases y exponer las distintas variaciones necesitamos de materiales, que aborden lo que queremos tratar y nos dé el soporte necesario para que lo tratemos bien. ¿Eso ocurre con los materiales didácticos de la lengua española? En realidad, no. La mayor parte de los libros didácticos son editados en España, y como españoles, van a tratar de aclarar bien la variedad que dominan y que conocen bien. Para tratar de las variantes de Hispanoamérica tendrían que buscar colaboración de personas que tuviesen conocimiento de estas variantes, lo que ni siempre es posible, así que, acaban por adoptar solamente la variante peninsular.

Estos materiales suelen traer un pequeño abordaje sobre una u otra variedad, cabe al profesor buscar informaciones acerca de ellas y exponerlas a los alumnos, lo que se torna mucho más laborioso, además de la carga horaria de las clases, que todavía son muy cortas.

Cuando hablamos de norma, variantes, consecuentemente hablamos de pronunciación: capacidad de comunicarse con exactitud en dicho momento, sea en clases, en situaciones reales sin que se pierda el valor real del mensaje.

Buscando analizar el papel de la formación del profesor en la enseñanza de lengua, es necesario que se tenga en mente la comprensión de los aspectos lingüísticos para exponer a los suyos (los alumnos) lo indispensable cuando nos referimos a la enseñanza precisa de la lengua española, factores geográficos, sociales, contribuyendo de esta forma para la adquisición efectiva del E/LE.

Relacionado a los aspectos lingüísticos, se expone el conocimiento de la fonética y fonología de la lengua, dato que se torna indispensable en el proceso de enseñanza de la pronunciación, de forma a diferenciarlas y aplicarlas adecuadamente.

Poch (2009) expone que:

“Lógicamente, esta intención que tiene el hablante, ese significado que concede a cada frase y que no es la suma del sentido literal de las palabras, debe manifestarse mediante un serie de recursos determinados. En numerosas ocasiones, los autores mencionan la entonación como punto de apoyo del locutor para conseguir sus objetivos, pero a la entonación hay que sumarle las variantes segmentales o, tal vez mejor dicho, la entonación y las diversas maneras posibles de pronunciar los distintos sonidos (es decir, los estilos) que constituyen el vehículo a través del cual se manifiestan las intenciones del locutor al emitir los mensajes. Parece lógico pensar que a los alumnos interesados en el estudio de una lengua extranjera se les enseñen los recursos de que disponen dicha lengua para expresar las diferentes intencionalidades comunicativas y parte importante de estos recursos se sitúa en el plano fónico. (pág. 108)

Cuando alguien busca un curso de idiomas lo primero que se piensa es que alguna intención comunicativa se lo ha llevado hasta allí, entonces, parte de él el interés en conocer y aprender las distintas formas de comunicarse en los más distintos ámbitos en que él pueda encontrarse. La pronunciación se suma como parte fundamental de esta diferenciación, donde la observamos tan distinta luego en las primeras clases, al conocer el alfabeto español y ver lo distinto que puede ser la entonación de una letra, tornándose más perceptible aun cuando la juntamos con otras y formamos palabras.

Este proceso se va tornando más interesante al paso que el alumno perciba que toda esta diversidad puede ser aplicada en situaciones comunicativas reales y cabe al profesor, además de enseñarles la pronunciación, enseñarles también la variedad específica a que cada grupo fónico se inserta.

## 2. La Competencia Comunicativa según MCER

Cuando hablamos de competencia comunicativa, recogemos al que el MCER4 señala como la habilidad al cual el hablante posee a la hora de comunicarse de manera satisfactoria con los demás, aclarando así lo que pasa a ser competencia fónica, el reconocimiento de los elementos fónicos de una lengua y los que no son.

La competencia fónica se da a través de la percepción y producción de un sonido. Teniendo por base esta consideración no se debe generalizar de manera a relacionar la comprensión y habilidad comunicativa a emisiones concretas de sonidos aislados propios de la LE y sí percibir que la pronunciación va más allá de eso, es una construcción comunicativa en que la comprensión del mensaje se da libremente.

Basado en esta perspectiva de comprensión del mensaje, nos atentamos al Principio de la Cooperación (Cooperative Principle) de las máximas en que

“el éxito de todo intercambio comunicativo está basado en este principio, donde se debe adecuar su contribución conversacional, en el estadio en que tenga lugar a los requisitos que marque el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (GRICE, 1975, 516)

O sea, es necesario que el hablante infiera una comunicación en la que no transgreda el principio que establece que la comunicación sea efectiva.

La Máxima de Grice está basada en cuatros principios pragmáticos del filósofo inglés Paul Grice, de los cuales establecen una relación entre lo que decimos y lo que realmente queremos decir. Las máximas establecen una dirección en el proceso comunicativo, puesto que buscamos durante el mensaje expuesto que el interlocutor preste la información de la que necesitamos la llamada máxima de cantidad, que el mensaje al cual se hace referencia sea verídico – la máxima de calidad-, que sea lo más relevante al oyente – la máxima de relevancia y que la exposición sea clara – la máxima de modo.

Pero, nos atentemos de que las máximas aquí expuestas no establecen normas a ser seguidas durante los discursos pues con eso la comunicación dejaría de ser espontánea y pasaría a ser mecanizada, así siendo, las máximas tienen como objetivo caracterizar los rasgos que permean los intercambios comunicativos.

## 3. La enseñanza de la pronunciación como formación docente

---

<sup>4</sup>El *Marco Común Europeo de Referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Reflejemos sobre lo que dijo Llisterri (2003, pág. 92) “la pronunciación es una destreza más entre las que el alumno debe dominar para comunicarse en una lengua extranjera”. Es la pronunciación la clave, la destreza más, para que se pueda desarrollar bien las demás destrezas, quien pronuncia bien, lee y habla bien, quien lee y habla bien también lo escribe bien y escucha aún mejor. Cada destreza es consecuencia de la otra y la pronunciación está en la base de todas ellas.

El papel del profesor de lenguas deberá ser el de transmitir al alumno la manera más adecuada de pronunciación para que la comunicación sea eficaz y aceptada por el hablante nativo, mismo que haya interferencias de las variantes que las son propias en la lengua materna. Pero, ¿cómo se puede desarrollar tal enseñanza? ¿cuáles los principios básicos para la formación docente?

Tales principios se incorporan al estudio de la fonética y fonología como soporte para el aprendizaje de la lengua extranjera, considerando conveniente relacionarlas al proceso de formación docente para que se construya el conocimiento satisfactorio de la importancia de la enseñanza de la pronunciación. Cantero (2003, pág.2) expone lo siguiente:

El habla consiste en producir una serie de sonidos que nuestro interlocutor debe saber entender. Si la lengua escrita es visual, la lengua oral es auditiva. Sin sonidos, no es posible una comunicación genuina (a excepción, claro está, de los lenguajes signados). Pues bien, al estudio de la forma material del habla, de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, de su producción y su percepción, se le llama fonética. Para un profesor de idiomas, por tanto, el estudio de la fonética es fundamental para entender cómo es realmente la comunicación oral, y cómo se produce y se percibe el habla. A la producción y la percepción del habla es a lo que llamamos pronunciación. A menudo, la barrera principal con que tropieza un alumno de lenguas no es el vocabulario o la gramática sino, precisamente, la pronunciación: aunque sepa leer y escribir con soltura, apenas se le entiende cuando habla, y apenas puede entender él a los nativos. Así, para nosotros, la aplicación inmediata de la fonética es la enseñanza de la pronunciación.

Durante el proceso de adquisición de lenguas, se pudo percibir como la pronunciación se quedó y aún se queda aislada, en segundo plan en la enseñanza de E/LE. Si fuéramos a buscar en cierto encontraríamos los factores que subyacen esta condición de la enseñanza y así podemos considerar uno de los más relevantes en este proceso: la falta de interés del profesorado en lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación o quizás si así lo podemos señalar: la falta de formación en los centros académicos para el estudio sistematizado de la fonética y fonología de la lengua, además de la información adecuada en los materiales didácticos para el desarrollo satisfactorio de la pronunciación.

Se puede considerar esta enseñanza como fundamental en lo que se refiere a las estrategias para la formulación del discurso oral. Para que haya esta concienciación de que la pronunciación se torna el factor primordial para que los alumnos tengan éxito en la expresión oral, sintiendo ganas por expresarse, se demuestra la exigencia de una formación adecuada de profesores que utilizan esta técnica en sus clases, además de su introducción en los manuales necesarios para la difusión de este objetivo.

Sin embargo, según Busto (2010, p. 3) para realización eficaz del desarrollo de la lengua:

No es necesario entonces que el profesor sea un experto, pero sí que conozca los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas necesarias para abordar con garantías el componente fónico. En nuestro caso es indispensable tanto un conocimiento del sistema fónico del español y de la L1 del estudiante (funcionamiento y organización de los sonidos, análisis contrastivo y estudio de la interlengua, tipología, jerarquía y progresión de errores), como un uso efectivo de técnicas de enseñanza de la pronunciación y de estrategias de corrección fonética. Por tanto, de una formación teórica y una formación práctica.

Es interesante que se perciba la función de la enseñanza de la pronunciación, una vez que, aquel que no la utiliza como proceso de análisis de la lengua en su profundidad, acaba tornando el aprendizaje deficitario, necesitando de algo que lo complete.

Todas las destrezas son determinantes en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española. La lectura, escritura, escucha y habla son el apoyo para la comprensión de la lengua. Pero, tener algunas de estas habilidades aisladas no garantiza el dominio de la lengua, analizando la habilidad de lectura: leer y comprender un texto no quiere decir que se domina la LE a la hora de expresarse, ya que un factor determinante en el habla es: la expresividad. La insuficiencia fónica causa perjuicios tanto a la escrita como a la comprensión auditiva.

El pensar: a los estudiantes brasileños se percibe la gran necesidad de la memorización de las expresiones y estructuras del español. Es cierto que todo eso se aprende, pero este factor acaba por interferir en la fluidez haciendo con que se torne un proceso más lento a dominar la lengua española. Se

detienen mucho a la hora de hablar buscando las palabras correctas, las estructuras adecuadas para que no cometan errores a expresarse, ocurriendo así una fosilización de expresiones, de gestos no llevando a cabo todo lo que la lengua ofrece para la comunicación concreta.

Busto (2010, p.3) deja claro que es necesario señalar las investigaciones sobre las enseñanzas de la pronunciación y corrección fonética alejándose de los principios estructuralistas.

En los planteamientos más recientes podemos destacar los siguientes postulados: predominio absoluto de la oralidad sobre la escritura; enseñanza/aprendizaje no intelectualizados e integrados de forma natural en el desarrollo de la clase; prioridad de los elementos prosódicos sobre los segmentales; importancia de la percepción y no solamente de la producción; importancia del contexto; [...], prioridad del análisis inductivo que va de la reflexión a la percepción, de la percepción a la identificación, de la percepción/identificación a la reproducción, y de la reproducción a la producción combinando técnicas y actividades variadas, etc.

En todo caso, suele ser presentado las contribuciones para la evaluación y análisis de la pronunciación de estudiantes y los criterios para la formación de profesores para la construcción de una clase con aprovechamiento en lo que se refiere a la lengua.

Suponemos que el estudiante que se enfrenta a un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles que otros que ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos. (LADO, 1957 pp.2-3 apud LLISTERRI, 2003)

A partir de este criterio de formación basado en conocer las estructuras teóricas y prácticas que el estudio del español nos ofrece, se tiene en cuenta que el dominio de la LE va más allá de lo nos aporta los manuales. Saber de las distinciones lexicales y las variantes entre el español de España y de América se añade un conocimiento previo de la LE en cuestión y si comprender que lo importante es el factor comunicación. ¿Qué nos espera en estos estudios de LE? En cierto el acercamiento del acento nativo, pero en algunos casos la no incorporación de este acento en la L1.

Lo fundamental es comunicarse en la LE y, por consiguiente, la inteligibilidad de la pronunciación es básica para garantizar la comunicación. Se aspira a la inteligibilidad como objetivo realista con lo que el acento extranjero se tolera totalmente porque no suele entorpecer la comunicación y porque, además, lograr un acento nativo se considera un objetivo poco realista o innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE. (BARTOLÍ, 2005, p.8)

La cuestión planteada por Bartolí (2005), de que el acento extranjero se tolera totalmente porque no suele entorpecer la comunicación, en parte es un tanto contradictorio en lo que se puede percibir en el contacto de los estudiantes con la L2. Comprender que los problemas planteados en la L1 a lo largo del proceso de enseñanza de L2 son de suma esencial para la formación fónica del estudiante. Así pues, basándose en que la evaluación de las dificultades y errores de la pronunciación, se busca sanarlos de manera que los alumnos se sientan capaces de desarrollarla de manera a optimizar la clase. Esta visión, de que no suele entorpecer la comunicación si se considera las dificultades que los alumnos poseen en la L1, por cierto se reflejarán en la construcción de la L2, ya que como explícita Cantero (apud Bartolí 2005) sobre la corrección fonética:

[...] el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una "patología del habla". Una tercera tendencia de corrección fonética es la que Cantero (1999) llama perspectiva comunicativa. En esta perspectiva no se insiste en los "errores" de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es "corregir" sino "usar", no es "seguir reglas" sino adquirir una competencia fónica. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo. Este enfoque tiene como objetivo que los alumnos logren una competencia comunicativa, entendida ésta como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación. Es decir, los alumnos no sólo deben tener conocimientos sobre la LE sino también deben saber utilizarla. La corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección.

Ya el hecho de lograr un acento nativo, pocos han logrado este punto en clases o que se puede definir: pocos han realmente tenido el objetivo de acercarse en profundidad de la lengua.

La corrección fonética suele ser útil al abordar los errores de manera simple no afectando la comunicación en general. Analizando la interferencia de la L1 en el proceso de adquisición de la L2, por atribuir semejanzas entre los elementos que componen el habla, siendo que esta conclusión de que las lenguas son comunes acaba por perjudicar la adquisición de la L2. Este caso puede ser observado en lo que atañe al contraste fonológico es el uso de sonido /ʃ / en portugués en lugar del sonido /tʃ/ del español. En lo que expresa la siguiente afirmación:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. (TRUBETZKOY, 1939 apud LLISTERRI 2003)

Los planteamientos acerca de las dificultades de pronunciación demuestran en gran parte que los casos de interferencia de la L1 en la L2 no son ajustados mediante los métodos tradicionales de escucha y repetición, que por más que estos métodos sean aplicados al estudiante se pone en escena su comprensión de los sonidos característicos de su lengua materna.

Los métodos que se basan en la audición y la imitación – es decir, el clásico “escucha y repite” omnipresente en los materiales para la corrección fonética en ELE – asumen que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el estudiante será capaz no sólo de reproducirlo adecuadamente sino también de integrarlo en el nuevo sistema fonético de la L2 que progresivamente va construyendo. [...] el principal obstáculo para el aprendizaje de los sonidos de la L2 son las categorías fonéticas formadas durante el proceso de adquisición de la L1, y estas categorías actúan como un filtro o una criba a la hora de percibir y categorizar los sonidos nuevos o similares, no parece que la simple audición por muy repetida que sea, pueda contribuir en exceso a mejorar la producción. (LLISTERRI, 2003, pág. 96)

Reproducir un sonido de L2 requiere una percepción activa por parte del aprendiente. En la adquisición de la L2 hay una adecuación a sonidos a los cuales no son caracterizados en la L1, con eso un aumento de la capacidad de producirlo, en contrario a aquellos sonidos que poseen perceptivamente una caracterización semejante a la L1, donde el aprendiente busca llevar la percepción de la L2 a la producción de la L1, pues los estudiantes no sienten la necesidad de salir de su zona de confort. En efecto se torna imprescindible la contribución docente a distinguir los posibles errores presentes en cada estudiante, atribuyendo así caso sea necesario el cambio en los métodos utilizados, en que la percepción de los sonidos del habla sea una constante en este proceso, como afirma Cantero (2003) en que “pronunciación es la producción y percepción del habla”.

La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje. (BARTOLÍ, 2005, p.4)

#### 4. Conclusión

Saber comprender una lengua en su esencia, es saber aplicarla de manera adecuada. La pronunciación eficaz es el marco de la comunicación. Comprender el otro en cualquier que sea la situación es de fundamental importancia para que la comunicación se torne evidente y dentro del ámbito de estudio de una lengua extranjera, entender a los nativos y hacerse entender es el objetivo del aprendiente. Como enfatiza Bartolí (2005), “si la pronunciación es adecuada no surgirá obstáculos en la comunicación”. Por tanto, desarrollar el estudio basado esencialmente en aplicar en clases la enseñanza de la pronunciación de manera que esta se torne placentera y tenga resultados significativos hará con que haya el progreso de la lengua española.

## Bibliografía

- BUSTO, Enrique Santamaría, 2010, *Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE*, disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->> Accedido el 5 de Oct de 2014.
- CAMARERO, Mar Garachana, 2014, *Máximas de Grice*, Diccionari Lingüística, Disponible en:<<http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/content/m%C3%A1ximas-de-grice>>Accedido el 18 de Sept de 2014.
- CANTERO, F., 2003, *Fonética y didáctica de la pronunciación*, Disponible en: <<http://api.ning.com/files>> Accedido el 16 de Sept De 2014.
- KULIKOWSKI, María Zulma M., *¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española*. Disponible en:<[http://www.profdomingos.com.br/actas\\_2001.pdf](http://www.profdomingos.com.br/actas_2001.pdf)> Accedido en 23 de Sept de 2014.
- LLISTERRI, Joaquim, 2003, “La enseñanza de la Pronunciación”, *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1: 91-114, Disponible en: <[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)> Accedido el 16 de Sept de 2014.
- Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en:<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> Accedido en 16 de Sept de 2014.
- POCH, D. y HARMEGNEIS, B., 2009, *Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Disponible en: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_poch-harmegnies.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_poch-harmegnies.pdf)> Accedido el 22 de Sept de 2014.
- RIGOL, Marta Bartolí, 2005, *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*, Disponibles en <[http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)>Accedido en 16 de Sept de 2014.
- VÁZQUEZ, Graciela, *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*, Disponible en:<[http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsegreso/teleconferencia\\_vazquez.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsegreso/teleconferencia_vazquez.pdf)> Accedido en 23 de Sept de 2014.

## La recepción del latín en el curso de letras/español de la Universidad del Estado de Piauí

Gervásio Dias Sousa  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI

Thiago de Sousa Amorim  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI

Omar Mario Albornoz  
Universidad del Estado de Piauí - UESPI

### Resumen

La Lengua Latina fue extinta de la reja curricular de la Educación Básica Brasileña en la década de 60, quedando solamente en algunas escuelas privadas tradicionales y en cursos de enseñanza superior, de las respectivas áreas: Letras, Derecho y Filosofía. Sin embargo, es relevante saber que el estudio del latín transporta conocimientos históricos, sociales, culturales e intelectuales al estudiante, ayudándolo a tornarse un individuo con competencias intelectuales más aguzadas. Por ello, este estudio tiene por objetivo: analizar la recepción de la Lengua Latina en los bloques iniciales del curso de Licenciatura Plena en Letras Español de la Universidad del Estado de Piauí – UESPI. La misma partió del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo los alumnos de los bloques iniciales do curso de Letras/Español reciben la asignatura de latín? Esta investigación se justifica por la necesidad de estudios investigativos acerca de la importancia de la Lengua Latina y su recepción en los cursos de lenguas románicas, específicamente, el español. El estudio presentado es de cuño bibliográfico del tipo empírico teórico, cualitativo y exploratorio. Para cumplir el objetivo se tomó por base teórica los estudios de Almeida (2000), Jauss (1979) y Zilberman (1989) entre otros estudiosos que se hicieron necesarios para el aporte teórico y para la investigación de campo se utilizó una encuesta aplicada a los bloques iniciales del curso. Los resultados encontrados revelan que los alumnos hallan muchas dificultades al recibir la asignatura de latín, eso se evidencia porque la no convivencia con el idioma hace con que ellos tengan un choque lingüístico al empezar a estudiar las influencias de la Lengua de Cícero en la Lengua de Cervantes.

### Palavras-clave

Estética de la Recepción. Latín. Español. UESPI.

### Resumo

A Língua Latina foi extinta da grade curricular da Educação Básica Brasileira na década de 60, ficando somente em algumas escolas privadas tradicionais e em cursos de ensino superior, das respectivas áreas: Letras, Direito e Filosofia. No entanto, é relevante saber que o estudo do latim transporta conhecimentos históricos, sociais, culturais e intelectuais al estudante, ajudando-o a tornar-se um indivíduo com competências intelectuais mais aguçadas. Por isso, este estudo tem por objetivo: analisar a recepção da Língua latina nos blocos iniciais do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A mesma partiu do seguinte questionamento: Como os alunos dos blocos iniciais do curso de Letras/Espanhol recebem a disciplina de latim? Esta investigação justifica-se pela necessidade de estudos investigativos sobre a importância da Língua Latina e sua recepção nos cursos de língua románicas, específicamente, o espanhol. O estudo apresentado é de cunho bibliográfico do tipo empírico teórico, qualitativo e exploratório. Para cumprir o objetivo tomou-se por base teórica os estudos de Almeida (2000), Jauss (1979) y Zilberman (1989) dentre outros estudiosos que se fizeram necessários para o aporte teórico e para a pesquisa de campo utilizou-se um questionário aplicado aos blocos iniciais do curso. Os resultados encontrados revelam que os alunos se deparam com muitas dificuldades ao receberem a disciplina de latim, isso porque a não convivência com o idioma faz com que eles tenham um choque lingüístico ao começarem a estudar as influências e os vestígios da Língua de Cícero na Língua de Cervantes.

### Palavras-chave

Estética da Recepção. Latim. Espanhol. UESPI.

## Introducción

El trabajo presentado se direccionó para la Lengua Latina, que fue junto al griego los principales idiomas de la antigüedad, siendo el idioma oficial de la Civilización Romana cuya su mayor relevancia comprende analizar la recepción de esta lengua como asignatura en los bloques iniciales del curso de Licenciatura Plena en Letras/Español de la Universidad del Estado de Piauí – UESPI, ya que desde mediados de la década de 60 no se la estudia, pues fue abolida totalmente de la Educación Básica, permaneciendo en raros colegios caracterizados por su referencia categóricamente tradicional de Brasil. Este estudio se encuentra dividido en tópicos que pretenden facilitar la comprensión del lector. El primer tópico trata de la recepción de obras literarias y de diversas áreas del conocimiento humano bajo la luz de la teoría de La Estética de la Recepción, para que se pueda llegar al objeto de estudio y al análisis del *corpus* de la investigación y mostrar como los alumnos reciben esta asignatura en la enseñanza superiora.

En el segundo tópico, se presenta de forma muy objetiva la verdadera importancia de estudiar y tener nociones básicas del latín para un hablante y escribiente de una de las lenguas románicas y habla sintéticamente sobre la proposición de que el latín es un idioma muerto y que no hace falta que lo estudiemos.

La investigación se desarrolló en la Universidad del Estado de Piauí - UESPI *Campus* Poeta Torquato Neto en los bloques iniciales del curso de Licenciatura Plena en Letras Español, por medio de un cuestionamiento compuesto por cuatro encuestas subjetivas y una objetiva, así como también, el levantamiento de estudios bibliográficos relacionados con la teoría de la Estética de la Recepción y de la importancia del latín.

Por lo tanto, después de conocer sobre la Estética de la Recepción y la importancia del estudio del latín, así como su recepción, se espera que este trabajo sea fuente de nuevas investigaciones.

## 1 La Estética de la Recepción

En cualquier circunstancia o lugar en que se habla en recepción/receptividad se proyecta de inmediato la idea de recibir algo o alguien, es decir, el que implicará decisivamente en aceptarlo o no, recepción en sentido estricto de la palabra, dice respecto a la asimilación documental y es, por consiguiente dependiente de testigos, en los cuales tanto actitudes como reacciones se manifiestan en cuanto factores que condicionan reacciones, en esa perspectiva para entender más acerca de ese asunto se hacen de primordial importancia conocer un poco más las teorías que encierran lo que es conocido como estética de la recepción.

La Estética de la Recepción tiene su surgimiento a partir de los estudios teóricos elaborados por un gran estudioso en el área y referencia mundial, el notable Hans Robert Jauss (1921 - 1997) en el año de 1967, en la Universidad de Constanza, donde ministraba una clase inaugural intitulada ¿Lo que es y con que finalidad se estudia la historia de la literatura? (Traducción nuestra). El mismo haz duras críticas sobre la manera por la cual la teoría literaria viene abordando la historia de la literatura, considerando los métodos de enseñanza, hasta entonces, tradicionales y así Jauss propone una nueva manera de reflejar en el que concierne a una nueva forma de enseñar literatura.

La crítica de Jauss se hace directamente a la historia de la literatura y es basada en el hecho de que, en su forma común, la literatura ordena las obras de acuerdo con tendencias generales; ora abordando las obras individualmente en secuencia cronológica, ora siguiendo la cronología de los grandes autores y apreciándolos conforme el esquema de vida y obra de (JUASS, 1994, p. 6). La segunda tendencia corresponde al estudio de los autores canónicos de la Antigüedad Clásica y no deja espacio de reconocimiento para los menores.

Así como es validada para la literatura es también para las más variadas áreas del conocimiento humano, pues lo importante es que la recepción no sea solo del tipo literario, pero puede ser también de un área del conocimiento humano, las mismas deben ser analizadas a la manera como se procesa en el que toca a la recepción hecha por los destinatarios.

La cualidad y la categoría de una obra literaria no resultan ni de las condiciones históricas o biográficas de su nacimiento, ni tan solamente de su posicionamiento en el contexto sucesorio de en el desarrollo de un género, pero sí de los criterios de la recepción, del efecto producido y de su éxito junto a la posteridad. (JAUSS, 1994, p. 8)

Como se puede comprender de acuerdo con los pensamientos de Jauss (1994) se entiende que la cualidad de una obra literaria es resultante preponderantemente por la manera como es recibida por sus lectores y eso na debe ser restricto a la literatura, ya que en los diversos áreas y situaciones en que las personas están insertadas se deben analizar como acontece su recepción para a partir de allí, hacerse un

juicio de valor acerca de la misma. Jauss (1994) presenta los fundamentos de su teoría sobre la recepción a partir de siete tesis; según Zilberman (1989), es importante que se tenga en foco que las cuatro primeras tienen características de premisa y las tres últimas apuntan para la acción.

En una de sus tesis, el autor crea un dogma de que el texto puede satisfacer el horizonte, en mayor o menor grado lo que implica en una recepción hecha de forma no tan satisfactoria como sería esperada, llevándolo a una nueva percepción de la realidad. La distancia entre las expectativas y su realización es denominada por Jauss de distancia estética, que, por su vez, determina el carácter artístico de una obra.

como el horizonte de expectativas varía en el transcurrir del tiempo, una obra que sorprende por la novedad, puede tornarse común y sin grandes atractivos para la posteridad, por ello, el autor entiende que las grandes obras serán aquellas que consiguieren provocar el lector de todas las épocas, permitiendo nuevas lecturas en cada momento histórico. (JAUSS, 1994, p. 31)

Si esas reflexiones fueren direccionadas para otras pretensiones, por ejemplo, tendrá el mismo efecto el que se refiere al horizonte de expectativas, pues en todas las circunstancias se generan tales expectativas. Lo que debe ser considerado en esas situaciones es como los destinatarios se comportan delante de esa recepción y dialogan entre sí haciendo su juicio de valor, sea en el ámbito literario o en otra circunstancia cualquiera.

(...) receptividad, disponibilidad de aceptación del nuevo, del diferente, del inusitado; concretización, actualización de las potencialidades del texto en términos de vivencia imaginativa; ruptura, acción ocasionada por el distanciamiento crítico de su propio horizonte cultural, delante de sus propuestas nuevas que la obra suscita; cuestionamientos, revisión de sus necesidades, interés, ideas, comportamientos; asimilación percepción y adopción de nuevos sentidos integrados al universo vivencial del individuo. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88) (T. n.).

De esa forma, la recepción sea de un género literario, asignatura u otra tipología cualquiera, debe considerarse en escala general de nivel de aceptación por parte de los individuos albo, o sea, a quien está siendo direccionado.

Así, se concluye que la Estética de la Recepción revitaliza sus fundamentos al hicieren manifestarse la figura del destinatario como elemento participativo entendiendo que el proceso de recepción y de sus presupuestos atribuye a una dimensión histórica de investigación y cambia el paradigma de investigación, al subrayar el duplo horizonte implicado por el productor y el horizonte proyectado por el receptor de determinado contingente de individuos, que el caso de este estudio, fue direccionado para los alumnos del curso de Letras/Español para evaluar y analizar como ellos reciben la Lengua Latina como una asignatura de la grade curricular.

## 2 La Importancia de la Lengua Latina

El latín nació de una lengua llamada indoeuropeo y fue hablada primeramente en una región de Italia Central, en el valle del río Tíber. Gracias a la conquista del Imperio Romano este idioma tuvo un gran progreso, siendo considerado una de las principales lenguas de la civilización del mundo antiguo.

La lengua no es heterogénea, el latín también no lo era, motivo por lo cual existía en Roma dos modalidades lingüísticas que eran: el latín clásico hablado por los intelectuales y cultos y hablado y escrito en las escuelas; el latín vulgar, hablado por el pueblo común.

El latín vulgar dio origen a las lenguas románicas, que poseen rasgos lingüísticos del latín. El español así como el portugués nacieron del latín vulgar, lengua que mucha gente considera muerta. A este respecto Rónai, en su libro No pierda su latín señala que:

Llamaríamos este libro de inventario, si considerásemos el latín una lengua muerta. Pero, a rigor, él no se murió; solo se convirtió, con el tiempo, en portugués, castellano, francés, italiano, romeno, que representan sus etapas modernas, diversificados. Que al lado de ellos por tanto tiempo se tenga mantenido una etapa más antigua, esto prueba sus cualidades y su prestigio. (RÓNAI, 1984, p. 12). Traducción nuestra.

A menudo encontramos vestigios del latín en lemas de Universidades, en el sector jurídico, en nombres de escuelas, en nombres de empresas comerciales y hasta cuando estamos en búsqueda de un empleo nos es solicitado el curriculum vitae, en latín, que se traduce al español por carrera de vida. Entonces, el latín no se murió continúa vivo y presente en nuestra vida cotidiana.

El latín hoy es la lengua oficial de la Iglesia y continúa vivísima en la lengua románicas o neolatinas: portugués, italiano, español, francés, rumeno, griego, gallego, provenzal, catalán, sardo y dalmático. Saber hablar latín hoy es dar prueba de que se tiene educación filológica, pues esta lengua permea los saberes de muchas otras ciencias además de la Lingüística, como la Botánica, la Química y la Medicina en que el latín posee un lugar preponderante. (LIMA, 2011, p. 16) (T. n.)

Así se vio que el latín trajo un gran aporte lingüístico para la lengua portuguesa, nuestra lengua madre, y para la lengua española, nuestra segunda lengua. Entonces, es muy importante saber lo básico de este idioma, a pesar de que fue extinto de la grade curricular de la educación básica en la década de 60, en Brasil.

En la mayoría de las facultades de letras, derecho y filosofía el latín compone sus grados curriculares, aunque su enseñanza sea muy débil es posible tener un poco de base en el que dice respecto a la morfología y a la sintaxis del idioma, llevando en cuenta, que este conocimiento aporta influencias Lingüísticas tanto en la lengua portuguesa como en la española, pues (FONTANA, 1987) dijo en el prefacio de su libro Curso de latín que “ninguno, puede intitularse “profesor de portugués” o cualquier lengua románica sin el imprescindible conocimiento básico del Latín”. (T. n.)

El conocimiento del latín por parte de los profesores del español como lengua extranjera es imprescindible y primordial, el que tiene esta noción es un diferencial, ya que además del aprendizaje del idioma, el estudio del latín contribuye para el desarrollo de la mente, a través de la memorización y de la meditación que el idioma exige para aprenderlo.

La mayoría de los alumnos del curso se preguntan el porqué de estudiar latín y para qué. En relación a estas dudas y cuestionamientos acerca del estudio del latín en el curso de Letras/Español, Almeida contesta de la siguiente forma:

no es para ser hablado que el latín debe ser estudiado. para aguzar su intelecto, para tornarse más observador, para perfeccionarse en el poder de concentración de espíritu, para obligarse a la atención, para desarrollar el espíritu de análisis, para acostumbrarse a la calma y a la ponderación cualidades imprescindibles al hombre de la ciencia, es que el alumno estudia este idioma. (almeida, 2000, p. 9). (t. n.)

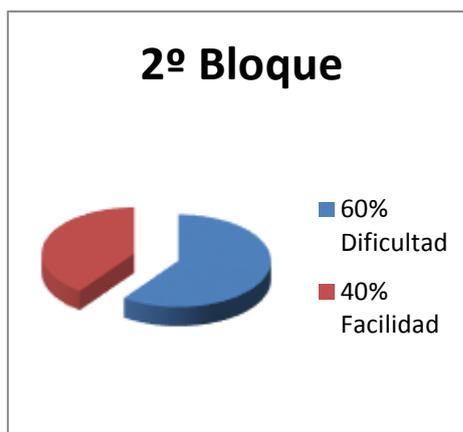
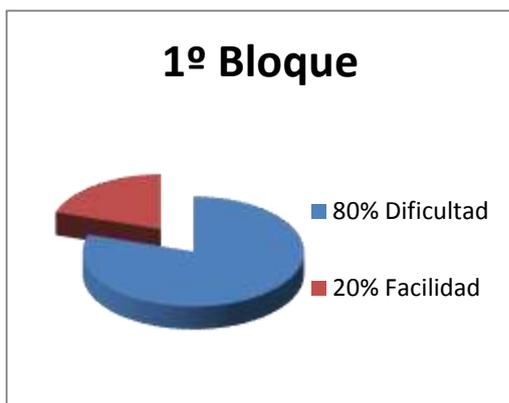
En síntesis, el conocimiento del latín es muy importante para el hablante y escribiente del portugués, del español, de otras lenguas románicas y no románicas que no se originaron de él. Basado en la teoría estudiada se ve que el estudio del latín transfiere primordialmente conocimientos históricos, sociales, culturales e intelectuales, permitiendo al estudiante conocer y valorar su lengua, siendo, por lo tanto, una persona culta.

### 3 Caracterización del Objeto de Estudio y Análisis de los Datos

El presente estudio es de naturaleza cualicantitativa el que implicó además de una amplia investigación bibliográfica, una barredura de campo, con la finalidad de coleccionar datos que ayudasen a responder la problemática de la investigación elucidada. La colecta de datos se dio en la Universidad del Estado de Piauí - UESPI Campus Poeta Torquato Neto, con graduandos del curso de Licenciatura Plena en Letras/Español de los bloques iniciales. Los bloques investigados fueron el 2º bloque del de la mañana y el 1º bloque de la noche, que se formó por medio de cinco (5) encuestas direccionadas a diez (10) estudiantes cuyo el objetivo era conocer como ellos, recibieron la asignatura de latín.

La primera indagación hecha a los participantes fue:

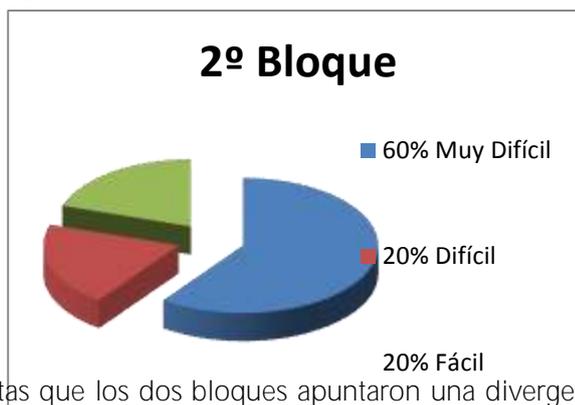
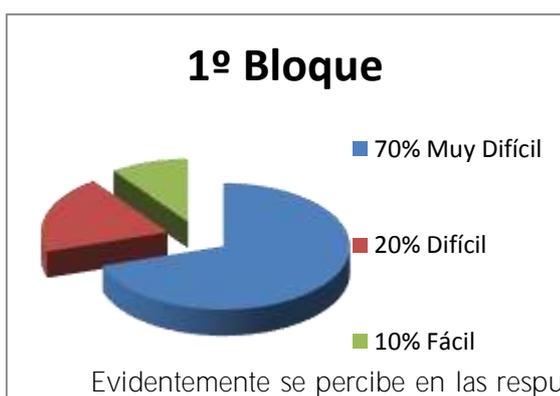
¿Cómo sentiste o estás sintiendo la asignatura de Lengua Latina?



Se observa que las respuestas no varían mucho, sin embargo lo que es seguro relatar que la mayoría de los alumnos trae consigo un sentimiento de inadaptación para con la asignatura, los mismos relataron que aún se sienten perdidos y que no comprenden casi nada de las clases. En suma, con base en esas y en otras perspectivas se entiende así, que trabajar con la asignatura de Lengua Latina los académicos es una experiencia traumática.

La cuestión siguiente buscó explotar la evaluación directa hecha por los alumnos cuanto al juicio de valor que hacen direccionado a la asignatura de latín, de esa forma, se cuestionó:

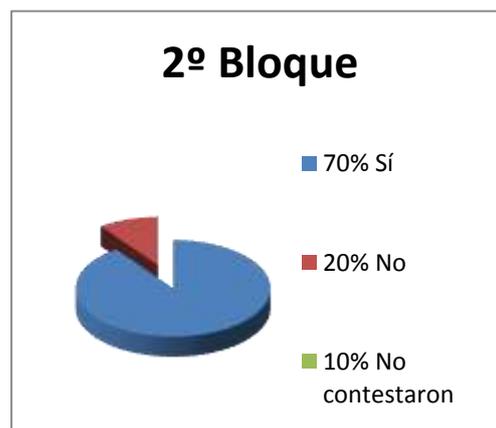
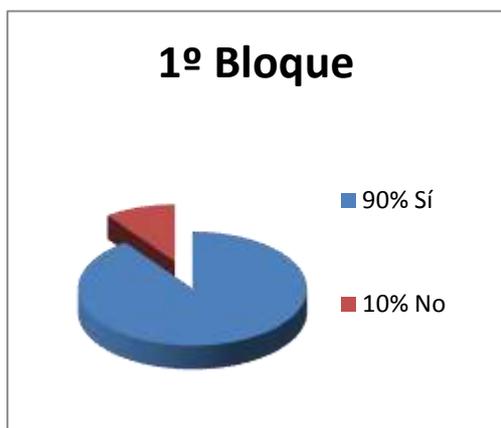
¿Consideras la Lengua Latina: fácil; difícil; muy difícil?



Evidentemente se percibe en las respuestas que los dos bloques apuntaron una divergencia poco significativa, no obstante ambos puntúan en un posicionamiento en el que toca al grado de dificultad enfrentado por los estudiosos. Los mismos en su mayoría contestaron que el enorme obstáculo encontrado se relaciona de forma directa o en la metodología adoptada por el docente, en las particularidades de la asignatura, que se caracteriza por la precisión metódica de sus detalles minuciosos o en la gran influencia en la morfología y sintaxis de la Lengua Portuguesa.

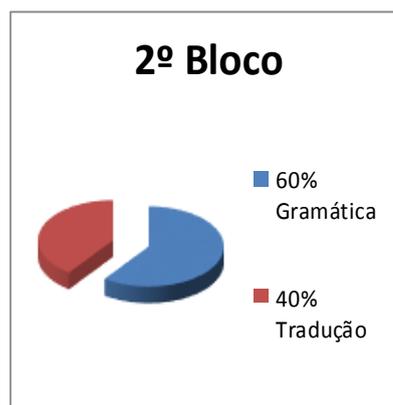
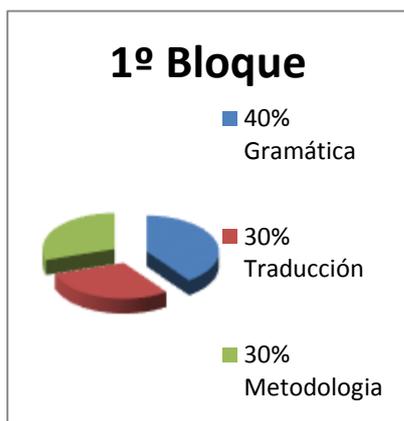
A los alumnos se cuestionó también la relevancia de estudiar la Lengua Latina con la finalidad de saber lo que ellos creen hacer parte de la misión de esa asignatura, con la siguiente indagación:

¿Crees que estudiar latín es útil al hablante y escribiente de la Lengua Española?



Mismo sabiendo de todas las dificultades de la lengua los alumnos atribuyeron la real importancia de la asignatura para el estudiante del curso de Letras/Español, pues los mismos fueron enfáticos al explicitar que el latín en cuanto lengua madre contribuye de forma positiva para el conocimiento acerca del origen de varias palabras tanto en la Lengua Portuguesa como de todas las otras lengua neolatinas. Pocas personas creen que no hace falta estudiar el latín, porque esta es una lengua muerta y quedó en el pasado y señalan aun, que el deber del estudiante de hoy es conocer y estudiar los cambios de la lengua rumbo al futuro, algunos no se posicionaron y se quedaron con dudas. Por medio de las innumerables dificultades que los alumnos encuentran con la asignatura de latín, se resolvió hacer el siguiente cuestionamiento a los mismos:

¿Cuál es la mayor dificultad que encuentras en el estudio de la Lengua Latina?

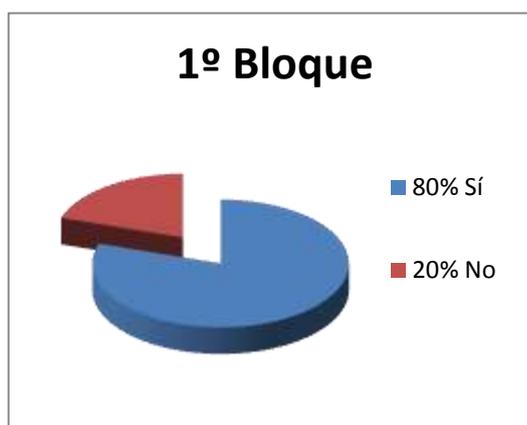
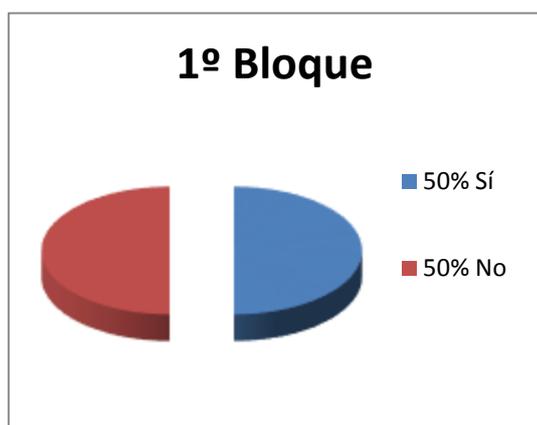


Se nota, que el mayor problema encontrado por los académicos es la gramática, pues la asignatura de Lengua Latina exige mucho que el alumno tenga dominio de la morfología y de la sintaxis de la Lengua Portuguesa, y generalmente, es muy grande la deficiencia del alumno, aunque sea recién llegado de la prueba de vestibular, como es el caso de la mayoría de los alumnos de la Universidad.

En según plan, quedó establecido que la otra dificultad, se ubica en el desarrollo de las habilidades de traducción y versión, siempre ejercitada por la mayoría del cuerpo docente de esa asignatura, y por último, y no menos importante, se encuentra la metodología del profesor, pues como ya se vio, es lo que se justifica por el hecho de haber la necesidad de la práctica constante para que se pueda asimilar los contenidos con mayor eficacia.

La última cuestión del presente estudio propuso el siguiente análisis:

¿Si pudieras elegir, estudiarías la Lengua Latina?



Como se puede observar, mismo encontrando innumerables dificultades con el latín los académicos del curso de Letras/Español optan en sus perspectivas por estudiarlo, entendiéndolo como un elemento de fundamental importancia, es que acrece mucho en la junción de la importancia del conocimiento, además de desarrollar en el estudiante inúmeras otras habilidades y competencias que serán extremadamente relevantes para la constitución de su conocimiento en cuanto letrado. Por lo tanto, con base en los datos encontrados mediante a la investigación expuesta, se evidencia que la asignatura de Lengua Latina es una asignatura que exige muchos de los graduandos y hace con que los mismos encuentren dificultades en la vía de su desarrollo.

Los participantes señalan que las principales dificultades deparadas son relativas a las incontables deficiencias oriundas del no dominio de la morfosintaxis de la Lengua Portuguesa, acarreado problemas en la ejecución de la traducción y versión, por ser ajena a su producción académica hasta entonces, y por último, y no menos importante, la metodología del profesor, que trabaja generalmente con una práctica mecánica y que pretende inducir a los mismos a practicaren para así asimilar el contenido atribuyendo a esa práctica un aspecto fastidioso.

### Consideraciones Finales

En el transcurrir de este estudio, se pretendió de forma sintética y objetiva evaluar la recepción del latín en el curso de Letras/Español por parte de los alumnos de los bloques iniciales. Para lograr este objetivo, se hizo una encuesta a los alumnos del curso, la misma sirvió como análisis del corpus. Se considera que los resultados obtenidos alcanzaron los requisitos de objetividad que se pretendía adquirir.

A partir de los presupuestos teóricos, se pudo averiguar, que el estudio del latín es extremadamente importante al estudiante hablante y escribiente de las lenguas portuguesa y española, es decir, de cualquier lengua románica, pues, además de las influencias Lingüísticas hay también un gran aporte cultural, social e intelectual, permitiendo al educando conocer y valorar su lengua, o la que está estudiando.

Delante de los resultados expuestos en esa investigación, se evidenció que los alumnos de los bloques iniciales del curso de Letras/Español encuentran numerosas dificultades en su primer contacto con la asignatura de Lengua Latina. No obstante, los mismos la juzgan de extrema importancia para su desarrollo lingüísticos y a partir de los resultados queda comprobado que este trabajo de investigación llevará al profesor a reflexionar en cómo trabajar la asignatura de Lengua Española a fin de facilitar la adquisición del conocimiento de esa, bien como mejorar el desempeño de los académicos de Letras Español.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. – 29. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2000.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- FONTANA, Dino F. *Curso de latim*. – 5. ed. – São Paulo: Saraiva, 1987.
- JAUSS, Hans. Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). *A literatura e o leitor, textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.
- \_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LIMA, Telde Soares Leal Melo. *Lingua Latina I*. – Teresina: UAB/UESPI, 2010.
- RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

## La transposición sintáctica de sintagma nominal a sintagma adjetivo en clase de español

Arruda, Aline  
UFCG

Ribeiro, Keyte G. M  
UFCG

Vigón Artos, Secundino  
UFCG

### Resumen

La transposición es un mecanismo de orden sintáctico que consiste en convertir un sintagma de terminada categoría funcional en otra categoría funcional diferente mediante una partícula claramente identificable que denominaremos transpositor. La transposición ocurre a partir de la unión de un transpositor y una base y lo que se produce no es un cambio de función, sino un cambio de categoría. En este sentido, nuestra propuesta tratará de explicar este mecanismo centrándonos tan solo en la transposición de Sintagma Nominal a Sintagma Adjetivo y de mostrar cómo es pertinente conocer este recurso sintáctico en la enseñanza del español. Para ello presentaremos y contextualizaremos con algunos ejemplos y con algunas actividades que impliquen la necesidad de usar este mecanismo en la clase de ELE, describiendo algunas posibles actividades a utilizar dentro del aula.

### Palavras-clave

Transposición, sustantivación, adjetivación.

## 1. Introducción.

La transposición se define como un mecanismo de orden sintáctico que produce un cambio de categoría, es decir, la transposición permite que una determinada categoría desempeñe determinadas funciones para las cuales no estaba preparada; pero, para ello, será necesario que esa categoría se junte con algún elemento que permita este cambio. A este elemento le llamaremos transpositor. Según Vigón Artos (2007)

La transposición es un mecanismo sintáctico que permite realizar cambios de categorías, no de función. Para que se produzca tal transposición serán siempre necesarios dos elementos: una base y un transpositor. La suma de los dos elementos originará una unidad nueva que constituirá una nueva categoría diferente de aquella que inicialmente tenía la base. Lo que permite la transposición es un cambio de categoría sintáctica, por tanto estamos hablando de una transcategorización, no de cambios de funciones. (Vigón, 2007: 105)

Conviene aclarar, pues, que no estamos hablando de cambio de funciones y sí de transcategorización. De esta forma, transpositor y base son elementos necesarios e imprescindibles en el proceso de transposición ya que con la unión de los mismos, podemos conseguir que un sintagma pueda desempeñar funciones para las que anteriormente no estaba preparado. Es importante insistir en la necesidad de los dos elementos, ya que si faltase alguno de ellos no podríamos hablar de este proceso. Tal como afirma Vigón Artos:

para que exista transposição será necessária à existência de dois elementos: um de caráter léxico, a base pertencente a uma categoria X, e outro de natureza gramatical, o transpositor. (VIGÓN ARTOS 2007:106)

A pesar de que para el español este tipo de concepción sintáctica ya viene siendo bastante consolidada en algunos autores de la escuela funcional de Oviedo como Alarcos, Gutiérrez Ordóñez, Martínez,..., verificamos en portugués la existencia de pocos estudios sobre la temática de las transposiciones, exceptuando los Fundamentos para una Gramática de Funções Aplicada ao Português de Maria João Broa Martins Maçalo (2009) donde afirma que:

O mecanismo de transposição é uma das manifestações mais claras do princípio de economia linguística. Se tomarmos o exemplo dos adjetivos, vemos que a língua pode multiplicar o seu número quase ad infinitum através do mecanismo da transposição [Cf. Maçalo, 2009:71]

Esto no quiere decir que estemos ante un concepto nuevo. El concepto de transposición aparece por primera vez en la Lingüística francesa, concretamente en los estudios propuestos por Lucien Tesnière (1994), en los Elementos de sintaxis estructural. Así, varios autores, como Salvador Gutiérrez Ordóñez, afirman que:

L. Tesnière, es el primer autor que ofrece una sistematización de la transposición (traslación, en su terminología) y que más bellas páginas ha escrito sobre este concepto, la describe de esta manera tan sencilla: «En esencia la traslación consiste en transferir una palabra plena de una categoría gramatical a otra categoría gramatical». Añade poco más abajo: «Nada distingue estructuralmente El libro de Pedro de El libro rojo » [GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1997: 151]

Trataremos de explicar la terminología creada por Tesnière para comprender mejor cómo funciona este proceso sintáctico. Según Tesnière tendremos: transferendo, transferido y translativo. En palabras de Salgado (2010:34) el primero es el término que recibe la transposición, el segundo es el mismo, sin embargo después de haber sufrido el cambio de categoría y el último sería el instrumento gramatical que facilitó la conversión del transferendo al transferido.

De esta forma, para aclarar un poco más esta temática, traeremos una cita de Gutiérrez Ordóñez (1997), comparando este mecanismo con el mundo del teatro:

Todo sucede como en el teatro: los sintagmas se comportan como los actores y las funciones, como los personajes. De la misma forma que un solo actor está capacitado para representar de forma sucesiva personajes distintos (D. Juan, Otello, Cirano, Max Estrella, Pedro Crespo, Segismundo, etc.), y que un mismo personaje admite ser interpretado por diferentes actores, en Sintaxis un mismo sintagma está capacitado para contraer diferentes funciones. [GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1997: 151]

Estamos de acuerdo con esta posición ya que, al estudiar esta temática, nos damos cuenta de que una categoría gramatical puede ejercer otra función, tras haber cambiado de categoría, así como los personajes en una obra de teatro podrán realizar otros papeles dentro de la obra dramática. Una vez que caractericemos a una actriz, podrá realizar perfectamente el papel de un personaje masculino, o vice-versa. Sin embargo, al igual que el teatro, será obligatorio usar algún tipo de disfraz o de caracterización para realizar nuevos papeles. Lo mismo sucederá en sintaxis con este mecanismo: nunca podremos prescindir del elemento transpositor y de esa transposición.

Admitimos pues como ilustramos en el gráfico que cualquier base de cualquier categoría X cuando se junte a un transpositor originará una nueva categoría Y capacitada, para ejercer las nuevas funciones de esta categoría.



## 2. La transposición de Sintagma Nominal para Sintagma Adjetivo.

Lo que Gómez Torrego afirma en su gramática al proponer el tópico “significado del sintagma adjetivo” va de encuentro con el real principio de la sintaxis, pues cuando tratamos de sintaxis estamos remitiéndonos a la relación de las palabras de acuerdo con su función y no sobre su significación o morfología.

Es decir un sintagma adjetivo no sería un sintagma adjetivo por la forma que tiene, sino porque está capacitado para realizar funciones propias y exclusivas de este sintagma.

Consideremos, pues, los siguientes ejemplos:

- (1) La mesa es catulanepa.
- (2) Los niños llegaron acostebatos.
- (3) Juan compró un coche catropinado.

Observemos que en los ejemplos citados, es posible identificar fácilmente que los términos catulanepa, acostebatos o catropinado funcionan como adjetivos a pesar de ser palabras inexistentes en español y sin ninguna significación. De ese modo, comprobamos que el significado no es importante a la hora de establecer categorías sintácticas, pues si así fuera, no sería posible determinarlas ni llegar a la conclusión que en estos ejemplos estamos ante verdaderos sintagmas adjetivos. Así, consideramos aquí el adjetivo como una palabra que, desde su morfología, posee género y número, pero que desde la función sería aquella palabra o grupo de palabras capacitada para realizar funciones adjetivas. En el caso de los sintagmas adjetivos tan sólo tendría dos posibilidades:

- a) acompañar a sustantivos
- b) acompañar a verbos predicativos ( como atributos o predicativos refiriéndose a algún SN).

Tendremos ahora que explicar cómo es posible que encontremos entonces algunos ejemplos de sintagmas nominales realizando las anteriores funciones reservadas para los adjetivos, que podamos coordinarlos con adjetivos o incluso sustituirlos.

- (4) a. Compré una mesa azul.  
b. Compré una mesa de madera.
- (5) a. La mesa es azul.  
b. La mesa es de madera.
- (6) a. Compré una mesa azul y de madera.  
b. La mesa es azul y de madera.
- (7) a. Mi primo es de Brasil.  
b. Mi primo es brasileño.

Algunos gramático en lugar de usar el concepto de transposición prefieren usar el concepto de metátesis o transcategorización para referirse al cambio de una categoría a otra. Este término es especialmente usado cuando se trata de explicar que algunos sintagmas nominales puedan ejercer funciones sintácticas propias de los adjetivos como sucede en los siguientes ejemplos:

- (8) Café con leche

- (9) Zumo sin azúcar
- (10) Abrigo de piel
- (11) Camisa de rayas

Podemos destacar que cada categoría cuenta con sus especificidades y que a cada categoría le corresponden determinadas funciones sintácticas. Es decir, un sintagma nominal está capacitado para ejercer las funciones de Sujeto, Complemento Directo... pero nunca las de modificador de un sustantivo por ejemplo. Así como vemos en los anteriores ejemplos, los sustantivos leche, azúcar, piel o rayas necesitaron de un mecanismo que les permitiese modificar a los sustantivos café, zumo, abrigo o camisa. Pero... ¿cómo consiguieron modificarlos? Como vemos ellos solos no tienen esa capacidad. Fue necesario juntarse a las preposiciones con sin o de y crear una única unidad que permitiese esa adjetivación. De este modo podemos afirmar que cuando el sustantivo o cualquier SN acude al mecanismo de transposición quedará capacitado para desempeñar las funciones reservadas a la nueva categoría que acaba de adquirir, pero no olvidemos que será gracias a ese transpositor que conseguirá llegar a esa nueva categoría y desempeñar esas funciones. Podríamos resumir el mecanismo de la transposición adjetiva en el siguiente esquema



Como afirma Vigón Artos (2007) el principal transpositor de la categoría sustantiva en español y en portugués para la adjetiva será la preposición de, aunque también admite otras preposiciones capaces de realizar este cambio categorial.

Conviene añadir que el transpositor no siempre coincide en las dos lenguas (ejemplos de 12) o que a veces en una lengua tenemos el adjetivo que acompaña al sustantivo y en otra es necesario acudir al mecanismo de transposición, como sucede en los ejemplos de 13 y 14.

- (12) a. Motor de gasolina (ESP)  
b. Motor a gasolina (PT)
- (13) a. Leche con chocolate (ESP)  
b. Leite achocolatado (PT)
- (14) a. Contrato temporal (ESP)  
b. Contrato a termo (PT)

### 3. Algunas Posibilidades Didácticas

Conocer el mecanismo de transposición como afirmaba Marçalo aumenta nuestras posibilidades de formar adjetivos hasta el infinito. [Cf. Marçalo, 2009:71] ya que no nos limitamos exclusivamente a caracterizar con única palabra sino que, al conocer este mecanismo aumentamos las posibilidades de caracterización.

Para comprobar esto hemos pensado en varias situaciones comunicativas en las que conocer este mecanismo sería importante.

Imaginemos por ejemplo a la hora de trabajar cualquier contenido léxico como por ejemplo la ropa, los alimentos o las nacionalidades o incluso a la hora de caracterizar a cualquier personaje.

A partir, por ejemplo de fotografías podremos describir con mucha más precisión cualquier objeto. Verifiquémoslo por ejemplo en la descripción de los tipos de helados que hay en la heladería. Si nos limitásemos a describir exclusivamente con adjetivos estaríamos limitados a decir: grandes, medianos, pequeños pero al conocer este mecanismo nos permitirá por ejemplo explicar los sabores: de chocolate, de vainilla, de fresa, de limón, de turrón... o incluso especificar si es de cucurucho, en tarrina o de corte, o con qué lo acompañamos, con pepitas de chocolate, con gominolas... La misma actividad podríamos hacerla con otro tipo de objeto.

De una forma más simple y por ejemplo con las nacionalidades, podríamos encontrar una posibilidad de indicar el origen sin necesidad de conocer el gentilicio exacto. Todos sabemos que los habitantes de Italia son italianos; los de Argentina, argentinos o los de Perú, peruanos. Pero... ¿y los de Belice o los de Guinea Bissau? Desconocer el gentilicio exacto no tiene por qué convertirse en un obstáculo comunicativo ya que el mecanismo de transposición nos permitirá saber que con el transpositor DE + el país conseguimos la nacionalidad.

### 4. Conclusão

Hemos tratado de explicar cómo funciona el mecanismo de transposición en sintaxis, resaltando la necesidad de que exista una base y un transpositor que formen una nueva unidad capacitada para realizar nuevas funciones. Nos hemos centrado exclusivamente en la transposición de Sintagma Nominal a Sintagma Adjetivo y hemos tratado de demostrar la importancia de conocer este mecanismo para la clase de ELE ya que como nos indicaba Marçalo (2009:71) este mecanismo nos permite multiplicar ad infinitum por ejemplo los adjetivos.

5. Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E., 1994, *Gramática de la lengua española*, RAE, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa Calve.
- BRITO, A.M., 2003, "Categorías sintácticas", in Mateus et ali., *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Caminho, pp. 327-432.
- GÓMEZ TORREGO, L., 2005, *Gramática didáctica del español*, São Paulo, SM.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1997, *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros, 1997a.
- , 2002, *Forma y sentido en sintaxis*, Madrid, Arco Libros.
- MARÇALO, M.J.B.M., 2009, *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português*, Évora, Universidade de Évora.
- MARTÍNEZ, J.A., 1994, *Funciones, categorías y transposición*, Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ, María Ángeles Álvarez, 1997, *Tradición y Modernidad en las ideas lingüísticas de Andrés Bello: Concepto de Transposición*, Espanha, Montesinos.
- SALGADO, Edgardo Cuadrado, 2010, *La transposición adjetiva en el sintagma nominal complejo*, 74f. Dissertação (Mestrado em Língua) , Universidad Nacional de Colômbia, Bogotá.
- VIGÓN ARTOS, S., 2007, "Índices Funcionales y Transpositores Sintácticos en Español y Portugués". In. MAGALHÃES, Gabriel, ed. lit., *Actas do Congresso RELIPES, 3, Covilhã, Portugal, 2007*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- , 2007, *Outras Estruturas Substantivas: Infinitivos e Orações Introduzidas por Que*, Tese de Mestrado defendido na Universidade do Minho, Braga.

## Las historietas de Mafalda y Gaturro como práctica social y propuesta didáctica para clases de E/LE: un análisis y abordaje discursivos

Autor: Ana Cléia Alves dos Santos\*

Co-autor: Luciana Maria Libório Eulálio\*\*

### Resumen

El género historieta se compone no solo de textos escritos sino de imágenes cargadas de sentidos y sus enunciados están relacionados a las prácticas sociales que puede ser un punto de partida para el alumno comprender críticamente las escenas enunciativas de las tiras o comics en español considerando su competencia Lingüística y saberes enciclopédicos. Profesores de Lengua Española suelen trabajar las tiras de Mafalda y Gaturro solo como entretenimiento y a veces no aprovechan las ventajas que ese género ofrece al aprendizaje del idioma y la riqueza de sentidos revelados en esas como elemento favorable al análisis crítico de las sociedades en la cual vivimos. El objetivo de este estudio es analizar en las tiras de Mafalda y Gaturro bajo el Análisis de Discursos (AD), qué sentidos son producidos en la superficie textual de sus enunciados y averiguar de qué modo su uso como recurso didáctico contribuye para la construcción de una visión crítica del alumno de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Nos apoyamos en Amossy (2008); Bakhtin (2004); Benveniste (1989); Pinto (2002); Verón (2004); Maingueneau (1997/2008), Revuz (1990) entre otros. La metodología utilizada fue la del Análisis de Discursos adoptada por Pinto (2002) y apoyada en el concepto de Contrato de Lectura de Verón (2004). La pesquisa apunta para el hecho de que los sentidos presentes en la superficie textual de las tiras revelan una imagen de *sí* y de un *tú* que son construidas de modo discursivo y son atravesadas por lo ideológico, apuntando para un discurso pedagógico que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. En esas imágenes hay una interrelación recíproca entre semiótica verbal y no verbal que unen indisolublemente el *yo* (enunciadores) al *tú* (*co-enunciadores*/*vectores*) traduciendo el diálogo continuo entre los interlocutores de aquellos actos comunicativos propuestos en las tiras analizadas discursivamente.

### Palavras-clave

Historietas. Análisis de Discursos. Enunciación- Sentidos.

## 1. Introducción

Las historietas o cómics son un género compuesto tanto por la semiótica verbal como la no verbal y su interpretación requiere la comprensión de estos dos elementos, pues es en la relación entre texto escrito e imagéticos que se revela los sentidos producidos por las tiras a partir de los contextos socioculturales desde los cuales fueron elaboradas. Los enunciados de las tiras nos revelan situaciones sociales del cotidiano atravesados por lo ideológico, algo que resulta una lectura placentera hacia una mirada a la realidad social de nuestro entorno de modo crítico.

Como los comics se componen de signos verbales y no verbales, para entenderlos adecuadamente es necesario aprender a leer las imágenes. Pero el uso de las historietas en las clases de español aún ocupa un papel secundario en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aún prevalece en muchos contextos el trabajo centrado en la gramática. La presencia de las tiras en el aula motiva más que un abordaje tradicional de impartición de contenidos gramaticales, ya que enriquece las posibilidades comunicativas. De ese modo, se hace una importante herramienta pedagógica en el medio social y es un punto de partida para el desarrollo de una conciencia crítica fomentando la creatividad del alumno.

Ese artículo postula que la lengua juega un papel fundamental en nuestras vidas pues ella es un producto cultural y se constituye en la interacción entre los seres humanos.

A partir de este universo, el problema a ser desarrollado en esa pesquisa es analizar en las tiras de Mafalda y Gaturro bajo el Análisis de Discursos qué sentidos son producidos en la superficie textual de los enunciados buscando una imagen de un *yo* y de un *tú* y averiguar de qué modo su uso como recurso didáctico contribuye a la construcción de una visión crítica del alumno de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Para ello analizaremos la “textura” de esos textos buscando las marcas o huellas puestas por lo social en la superficie textual de las tiras que son como un tejido de voces que van construyendo a partir de los enunciados, los enunciadore presentes en las imágenes propuestas a los interlocutores de ese evento comunicativo.

Para la metodología de la pesquisa optamos como instrumento teórico y metodológico el del Análisis de Discursos vista en Pinto (2002), puesto que el AD está estrictamente unido al lenguaje en la perspectiva de los sentidos como práctica social y por establecer una relación directa entre los textos enunciados y el mundo exterior. Y a través del *Contrato de Lectura* de Eliseo Verón (2004), buscaremos en la superficie textual de las tiras las imágenes construidas de un *yo* y de un *tú* propuesto en y por los discursos sociales en una perspectiva de alteridad.

El *corpus* analizado en ese artículo será constituido de dos tiras una de Mafalda y otra de Gaturro, que son un recorte del corpus trabajado en la pesquisa de carácter monográfico (TCC) defendida en junio de 2014 en el Curso de Letras Español de Uespi.

## 2. Las historietas como recursos didácticos para la enseñanza del español para brasileños

Los PCNs (1998) apuntan que todas las asignaturas deben contener actividades que promueven el (re) conocimiento de cómo se da la vida en sociedad y la experiencia productiva, y el trabajo con la lengua extranjera tiene la responsabilidad de aportar al alumno la capacidad de elaborar críticas de permanente aprendizaje. Las historietas (HQs) son un vínculo comunicativo con gran potencial y posibilidades para la enseñanza del español para brasileños.

Son muchas las ventajas disponibles al docente en la utilización de este género textual en las clases E/LE, además del papel que el humor desempeña en la enseñanza, sirve para fomentar un aprendizaje que favorezca la autonomía del alumno. En Bonamin(2009) se lee:

O mundo moderno requer que desenvolvamos habilidades comunicativas para que possamos interferir participativa e criticamente na sociedade em que vivemos e nos contextos culturais e sociais existem atividades representadas na linguagem.(BONAMIN, 2009:26)

El género historietas, además de ser un recurso didáctico de fácil aplicación, resulta en un gran atractivo que abarca todas las edades. Despierta la curiosidad y la atención del aprendiz para los aspectos lingüísticos e imagéticos.

En Joly (1996, p. 29), se lee que “abordar o estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de produção de sentidos, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações”.

Creemos que la interpretación de la imagen de ese modo ocupa un papel importante en la construcción de sentidos para las tiras analizadas. Y para esto deben ser llevado en cuenta los componentes gráficos en las tiras.

De acuerdo con Vergueiro (2004), el uso de imágenes y textos presentes en las historietas contribuye para que los alumnos relacionen lo verbal al no verbal colaborando así para la comprensión de los elementos cognitivos e interpretativos, además de ampliar su nivel comunicativo.

Postulamos que las imágenes nos dicen mucho y cada alumno tiene su punto de partida para hacer la lectura de la relación que se tiene entre lo verbal y el no verbal. Las personas están constantemente interactuando con diversos textos en sociedad y debemos mostrar a los discentes de lengua española la oportunidad de interactuar con esta complejidad ofrecida por las tiras de Mafalda y de Gaturro. A través de ellas los alumnos tendrán condiciones de desarrollar la criticidad por medio de una lectura discursiva de las historietas.

Barallo y Gómez (2009) señalan varias formas de utilizar las imágenes en el aula. Por un lado, proponen su uso para crear situaciones de comunicación y complicidad entre el profesor y el alumno. Por otro, como una manera de reducir la ansiedad de los alumnos y de este modo disminuir el miedo de cometer errores. El relacionamiento positivo entre profesor y alumno, garantizará una armonía en aula y habrá allí una vivencia democrática tal como debe ser la vida en sociedad.

### 3. Por un abordaje social del lenguaje y el sujeto discursivo: imágenes del discurso.

La lengua es un fenómeno social por lo cual los individuos se expresan a través de enunciados, ella se vincula, en gran medida a las necesidades de comunicación y de manera general a las estructuras sociales que utilizamos a la hora de relacionarnos. De esta manera, el hombre construye discursivamente el mundo del que habla. En realidad, el lenguaje es importante porque nos permite relacionarnos como un ser social en que expresamos gustos, deseos y opiniones en general, por eso no debemos considerarlo solo como medio de comunicación, sino como una necesidad real del individuo.

En *Marxismo e Filosofia da linguagem* (2004), Bakhtin toma la Lengua como signo ideológico o relativo a la vida. La idea es que la comprensión de los enunciados es muy colectiva y pasa no solo por el conocimiento de la lengua, sino también por el conocimiento léxico, de competencias Lingüísticas.

“[...] toda enunciação, por mais insignificantes que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica”. (BAKHTIN 2004, p.66)

Cuando se habla de sujeto discursivo podemos inferir que existe una heterogeneidad enunciativa presente en los enunciados, puesto que en un enunciado se manifiestan varios otros voces o sujetos discursivos o enunciadore (E1, E2, E3..).

Eso se afirma en Orlandi (2008, p.10), cuando dice: “Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”. Para ella los sujetos y los sentidos son dos elementos fundamentales para comprender cualquier discurso, el cual es constituido por diversas posiciones de sujetos.

Por eso es válido el estudio de las tiras, teniendo en cuenta que existen en ellas no solo variadas estructuras Lingüísticas e imágenes sino una variedad de sujetos discursivos que son en la visión de Pinto (2002) sujetos de “papeles”, o sea, sujetos o imágenes de un yo y de un tú (enunciadores y co-enunciadores) propuestas por los discursos que circulan en esos enunciados. Y cabe decir que analizamos los enunciados en la instancia de su acontecimiento porque los discursos pueden ser borrados vistos desde otros contextos de enunciación. Así que en un texto siempre hay posibilidad para una nueva lectura.

Lo que se busca a través del Análisis de Discursos, es poder identificar en las historietas la construcción de las imágenes propuestas a los sujetos y su importancia para producción de los sentidos de las tiras.

En la búsqueda de las imágenes del yo, del tú y de su relación por y en el discurso, Pinto (2002) habla que el análisis de los discursos se debe llevar en cuenta tres niveles de contextualización que son: el contexto situacional inmediato; el contexto institucional y el contexto histórico cultural. El primer nivel de contextualización, tomando como base nuestro corpus de análisis (las historietas) consiste en la superficie textual de las tiras con las cuales el lector tiene contacto, o sea, es el texto o la imagen en sí misma; El segundo nivel de contextualización, o sea, el institucional está relacionado al lugar donde fueron producidos las historietas, considerando las razones que los autores de dichas historietas tuvieron para producirlas y dónde fueron producidas, puesto que ningún texto sea el verbal o no, será escrito sin un fin, o sea, tanto las tiras de Mafalda como las de Gaturro presuponen las cuestiones dónde y para qué fueron producidas, sea para entretenimiento en una sección de un periódico, sea con fines didáctico

pedagógicos en los manuales didáctico, nunca siendo como un simple carácter instrumental externo a lo social. Este nivel se relaciona directamente al género del discurso al cual las tiras hacen parte en este caso, al género historietas.

El tercer nivel de contextualización (contexto socio-histórico -cultural), consiste en los diferentes contextos a partir de los cuales los discursos son producidos, o sea, está ligado a las prácticas sociales de la sociedad en determinado lugar y tiempo de la Historia.

A partir de esos niveles de contextualización, la pesquisa se utilizó teórico y metodológicamente del Análisis de Discursos para explicar los modos de decir de los enunciados presentes en las tiras a partir de lo que Pinto (2002) denomina: modos de mostrar, modos de interactuar y modos de seducir.

Y para aclarar esa cuestión de sujetos enunciativos en el discurso, tomamos el concepto de dispositivos de enunciación de Eliseo Verón (2004):

En un discurso, sea cual fuere su naturaleza, las modalidades del decir construyen, dan forma, a lo que llamamos el dispositivo de enunciación. Este dispositivo incluye:

1. La imagen del que habla: llamamos a esta imagen <<el enunciator>>. Aquí, el término <<imagen>> es metafórico. Se trata del lugar (o los lugares) que se atribuye a sí mismo quien habla. Esta imagen contiene pues la relación del que habla con lo que dice.
2. La imagen de aquel a quien se dirige el discurso: el destinatario. El productor del discurso no solamente construye su lugar o sus lugares en lo que dice; al hacerlo, también define a su destinatario.
3. La relación entre el enunciator y el destinatario que se propone en el discurso y a través del discurso. (VERÓN 2004,p.173)

Téngase en cuenta que en la cita de Verón, el enunciator y el destinatario o co-enunciator son entidades discursivas, y no sólo se entiende que en el proceso enunciativo tenemos el dinamismo del intercambio del yo y del tú sino también, la interrelación entre los dos. Sabemos que todo acto de producir un enunciado remite necesariamente a un locutor que pone en movimiento la lengua. Esta producción resulta en una imagen de sí: desde el momento que el yo emerge y da existencia a un tú. Aún explicando esta idea, distingue el emisor real del enunciator y el receptor real del destinatario, cuando dice que un mismo emisor podrá, en discursos diferentes, construir enunciativos diferentes, al mismo tiempo, construirá a su destinatario de una manera diferente en cada ocasión. (Verón 2004). En la enunciación se propone imágenes de ambos sujetos de modo discursivo entre el enunciator y el destinatario, ambos en complejidad por el hecho de que comparten ciertos valores culturales.

#### 4. Análisis de los discursos producidos por las historietas de Mafalda y Gaturro: una descripción de su escena enunciativa.

Las historietas son un género cuya construcción composicional requiere una secuencia narrativa y visual. Se componen no solo de palabras sino también de imágenes y hay una asociación entre los elementos verbales y no verbales. Para Maingueneau (2002) debemos reconocer el género en cuestión y tener los conocimientos por él requeridos. Consideramos que la lectura de imágenes es un punto de partida para el desarrollo de una conciencia crítica, para que los alumnos, futuros ciudadanos, sean tomados por la conciencia crítica y no reproductora de discursos de otros, así con posibilidad de contribuir para una identidad más fuerte y sólida.

##### 4.1 Análisis de la historieta de Mafalda

###### Historieta de Mafalda



Fuente 8: Mafalda 10 (1974)

- Considerando los niveles de contextualización:

El primer nivel, o sea, el contexto situacional inmediato se revela por la propia superficie textual de la tira materializada por los cinco cuadros de la historieta, con la cual el lector tiene contacto directo. En el primer cuadro se presentan, en un plano general, los dibujos de Mafalda, de su madre y de una tercera persona que la mira. Los lectores crean una expectativa en relación a la postura del hombre, que confirma su discurso luego en el segundo cuadro. En el segundo cuadro tenemos la extensión de la escena anterior con un enunciado escrito y otro con lenguaje imagético (los tres personajes citados anteriormente). El autor, en el primer momento, trae al lector una situación común de diálogo, pero en el transcurrir de los enunciados, eso es cambiado por el discurso de Mafalda. De ahí la importancia de unir los elementos verbales y no verbales para comprender los significados en las tiras.

El segundo nivel de contextualización, se trata del género *historieta* que generalmente viene como libros, en revistas y/o en secciones de periódicos. Vemos que el autor produjo la tira con un fin didáctico cuando trabajado por profesores en los manuales didácticos o con fin político con la intención de reflexionar la cuestión de la obligatoriedad de que los ciudadanos paguen sus impuestos, obligación esta que muchos no cumplen, así como los chicos/as tienen obligación de acudir a la escuela. Eso se muestra en el enunciado del hombre al decir: *que bien, ¿y vas a la escuela?* y Mafalda le contesta: *sí, claro, ¿y ud. paga todos sus impuestos?*

El tercer nivel de contextualización que tiene que ver con el contexto histórico cultural, en esta escena enunciativa tanto los elementos verbales como no verbales, muestran que el discurso del autor en la historieta revela cuestiones sociales vividas y conocidas por la mayoría de los ciudadanos brasileños, incluso por los que leen o no periódicos o revistas.

Observamos, a través del contexto situacional e inmediato de esa tira que él se caracteriza por un ambiente comercial y en los cinco cuadros se valora más la expresión facial y corporal de los personajes. En el primer cuadro podemos tener una idea de todo el ambiente como la entrada de una tienda de zapatos, eso se percibe por las figuras de los zapatos en el escaparate. Mafalda sigue con su mamá, no obstante el hombre la mira con una cara de cuestionador. En el segundo cuadro el hombre con curiosidad emite el enunciado: *¡Hola, ¿Cómo te llamas?* Mafalda luego le contesta con interactividad. Ya en el tercero hay una interacción entre Mafalda y el hombre. La escena no valora la figura de la madre de Mafalda. Solo da importancia a la postura de los personajes, el hombre muy simpático enuncia lo siguiente: *que bien ¿y vas a la escuela?*; él no esperaba la respuesta de la chica que se muestra en el cuarto cuadro siguiente. En ese cuadro, hay un cambio de comportamiento en el hombre y de la madre de Mafalda a causa del siguiente enunciado de Mafalda: *sí, claro. ¿y ud paga todos sus impuestos.* La cara de su madre muy tímida y sorprendida con la actitud de su hija. El hombre se muestra con la boca cerrada sin saber qué decir a la niña.

Por último, el quinto cuadro tiene un detalle importante. La madre de Mafalda va volviendo con su hija, está con la boca diferente de las escenas anteriores. Se percibe el color negro de su boca cerrada, demostrándonos que no quiere hablar nada sobre la actitud de su hija. A partir del enunciado de Mafalda en este cuadro: *“él empezó a hablar de obligaciones”* y su relación con los demás enunciados, el personaje Mafalda quiere transmitirnos que el pagar los impuestos además de ser una obligación es una necesidad.

En los enunciados de esta tira, los sentidos producido en y por los discursos para construir la imagen de sí están presentes en la figura de Mafalda, presentándose como una persona cuestionadora delante de las cosas del mundo en sociedad, poniendo a su interlocutor en una situación difícil y constringedora. La identidad de Mafalda es de quien está siempre lista para cuestionar los problemas sociales, construyendo una imagen de sí positiva de los sujetos enunciadorees vueltos a los que pagan sus impuestos y otra imagen negativa haciendo una crítica directa a otros enunciadorees revelados por los ciudadanos mal pagadores de impuestos, algo que puede estar materializado en la figura del adulto que dialoga con Mafalda.

Esa tira también construye la imagen un *tú*, que es la imagen propuesta a los sujetos lectores. Verón la denomina de imagen del destinatario, o sea, son las imágenes o papeles que los enunciadorees proponen a los lectores. La imagen de ese *tú* en esa tira es construida tanto de modo positivo como negativo. Positivo porque el texto construye una imagen de un *tú* capaz de identificarse con Mafalda, o sea, de un lector consciente de la necesidad de que se paguen los impuestos para mejorar la vida de los ciudadanos; y negativa para aquellos que no tienen esa conciencia y que siguen sin cumplir con sus deberes de ciudadanos. Los enunciados de esa tira a partir de los tres niveles de contextualización seduce a los lectores por la postura inteligente y austera de la respuesta de Mafalda ante la pregunta del hombre adulto.

#### 4.2 Análisis de la historieta de Gaturro

Historieta de Gaturro



Fuente 9: www.gaturro.com (2005)

- Considerando los niveles de contextualización:

El primer nivel, el contexto situacional Inmediato, consiste en el contacto inmediato del lector con la superficie textual de la tira materializada por los elementos verbales y no verbales en los cinco cuadros. Presupone la intención del autor en construir una imagen de sí y de un *tú* discursivos a través de la postura de la mujer y de la negatividad que Gaturro tiene de sí mismo, en forma de entretenimiento a los lectores, provocando la apertura para varios sentidos y/o lecturas a través del humor.

En el segundo nivel, el contexto institucional, como ya fue dicho, se trata del género historieta, compuesto por sus elementos característicos: la semiótica verbal y la no verbal, con la finalidad de desarrollar en el lector una capacidad crítica de lectura, capaz de percibir la relación entre los elementos lingüísticos verbales y no verbales para construir el sentido de los mensajes transmitidos. Además como forma de entretenimiento pero de forma contextualizada ligadas a las situaciones domésticas que se hacen presentes en la vida cotidiana de muchos ciudadanos, del lector, “la contrariedad” por el empleo de la palabra PERO.

En el tercer nivel, el contexto socio histórico cultural, el autor produjo esta historieta con la intención de retratar los discursos producidos respecto a los papeles sociales propuestos a los hombres y a las mujeres a lo largo de la Historia, tratado en esa tira también a través de la identidad del personaje Gaturro que es construida como una persona persistente que vive para agradar a su amada, pero siempre es rechazado por ella, y esto hace con que él se sienta un ser inútil.

Al analizar esa tira percibimos a partir de sus elementos lingüísticos verbales la importancia del conocimiento del uso de la conjunción adversativa *pero* empleada allí con duplo sentido, haciendo una analogía a la expresión “ser un cero a la izquierda”.

Esta escena de Gaturro, se desarrolla, como la mayoría de sus escenas: encima del techo de las casas, que es el lugar donde él pasa la mayor parte de su tiempo. La escena es compuesta por cinco cuadros, con viñetas. En el primero, Ágatha se muestra autoritaria y emite el siguiente enunciado: “vamos hacer lo que yo diga, Gaturro...”, mientras que Gaturro demostrando contrariedad a las palabras de su amada, enuncia: PERO. Es interesante observar que el autor destacó esta palabra en mayúscula, para indicar que fue dicha en un timbre más alto.

Para Maingueneau (2002) debemos reconocer el género en cuestión y tener los conocimientos por él requeridos. Cuando aparece Ágatha junto a Gaturro, vemos una situación de un eterno y enamorado marido que siempre es rechazado por su amada.

Algo que presupone que el lector sabrá de inmediato cuál va a ser la temática de la tira, elemento fundamental para la interpretación del todo. Pero al hablar Ágatha: “vamos hacer lo que yo diga, Gaturro...” la historieta construye para ella una imagen de sí negativa por transmitirnos una idea de mujer autoritaria y sin apertura al diálogo y a la vez, positiva, en el sentido de que la mujer no quiere más ser sometida a los deseos de su marido y por ello lucha con un discurso autoritario para imponerse delante de la figura masculina, remitiéndonos a situación de muchas mujeres que viven en sociedades machistas.

En los cuadros siguientes Gaturro continúa intentando hablar, entretanto, solo consigue decir PERO.

En el último cuadro, Gaturro ya solo dice: “Al Final... soy un PERO a La izquierda...”. Aquí nosotros como lectores, necesitamos de competencia Lingüística para comprender el significado de esta expresión utilizada, y su función en tal situación y enunciado. También las distintas situaciones que el

gato utilizó la palabra “pero”. En el inicio utilizó como conjunción adversativa, ya en el último caso utilizó como sustantivo “pero”.

Al analizar el discurso de esta tira, esa historieta constituye una imagen de un tú también positiva y negativa a la vez. Positiva porque se espera que el lector va a identificarse con el discurso de Ágatha que es una mujer que quiere ser libre e independiente, o sea, fue escrita también para personas que disfrutan de esa condición social, de un ser libre o que lucha por su libertad ante cualquier actitud autoritaria o de machismo, y por otro lado se construye la imagen de un lector que sepa conocer el significado de pero en distintos contextos, esta que, como muestran los enunciados, puede ser utilizada como conjunción adversativa y como sustantivo. Negativa por poner de relieve la figura de un hombre que no es capaz de ir en contra a lo que dice la mujer, terminando por creerse “un pero a la izquierda”, queriendo mismo decir un “cero a la izquierda.” Puede haber lectores que se identifiquen con esos atributos.

## 5. Consideraciones Finales

De acuerdo con los análisis, podemos decir que al analizar las escenas enunciativas de las tiras bajo la relación del yo (imagen de sí) y de tú (imagen de tú) en los sentidos producidos en ellas, los elementos verbales en las tiras de Mafalda junto con los no verbales tienen una relación nítida en la construcción de los enunciados. Además, estas historietas poseen un discurso pedagógico y los profesores pueden aprovechar sus ventajas didácticas y estimular el pensamiento crítico de los alumnos que lleva a la comprensión de los mensajes que direccionan a sus lectores a inúmeras lecturas a través de las diversas cuestiones presentes en ellas. La figura de las historietas de Gaturro y Mafalda tiene indiscutiblemente una estricta relación con el mensaje transmitido y ayuda en la construcción de sentido. Las marcas puestas por lo social con producción de sentidos presentes en las tiras son como un tejido que van construyendo los enunciados y enunciadore.

Vimos que el personaje Mafalda, en las tiras en estudio, con un pensar adulto, maduro, crítico y actualizado, se muestra cuestionadora de asuntos sociales muy cercanos a nosotros, por eso puede resultar en una herramienta interesante para el aprendizaje del español como lengua extranjera y discutir problemas actuales, presente en las escenas enunciativas. Por otro lado, las tiras de Gaturro, las escenas enunciativas analizadas aquí demuestran que, el enunciatario tiene un conocimiento específico, de acuerdo con las necesidades de cada una, sea la Lingüística, sea la enciclopédica. Ante la importancia de las historietas de Mafalda y Gaturro como género alternativo a las clases de español, los profesores no pueden ignorarlas sino integrarlas en el aula. La utilización de este género textual en la clases de español E/LE trae buenos resultados cuando empleados con responsabilidad y conocimiento de los objetivos que se quiere alcanzar.

Las posibilidades de utilización de las historietas en aula son inmensas y depende del interés del profesor y de la motivación del alumno, sobretodo cuando se va a analizarlas críticamente. También genera un entorno humorístico y por otra parte, posibilita el acceso a una lectura crítica.

## 6. Bibliografia

- AMOSSY Ruth (org)., 2008, *Imagens de Si no discurso: A construção do ethos*, 1.ed., São Paulo, Contexto.
- AGUIAR, Vera Teixeira de, 2004, *O verbal e o não verbal*, São Paulo, UNESP.
- APARACI, Roberto, 1992, *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid, ediciones de la Torre.
- BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, V. N., 1979, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Hucitec.
- \_\_\_\_\_, M. M., 1979/1992. "Os gêneros do discurso", In: *Estética da criação verbal*, (trad. M. E. G.G. Pereira) São Paulo, Martins Fontes, p.279-326.
- \_\_\_\_\_, Mikhail, 2003, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_, Mikhal (Volochinov), 2004, *Marxismo e filosofia da linguagem*, 11ª ed., São Paulo, Hucitec.
- BARRALLO Busto, N. y GÓMEZ Bedoya, María., 2009, "La explotación de una imagen en la clase de E/LE", *Revista redÉLE*, 16. Disponible en: <  
http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio09/La\_explotacion\_de\_una\_imagen\_Barrallo\_Busto\_Gomez\_Bedoya.pdf >
- BENVENISTE, Émile, 1989, *Problemas de Linguística geral II*, Campinas, SP, Pontes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, 1975, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Tradução de Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora S.A.
- BRASIL, SEF/MEC, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais- 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental- Língua Estrangeira*, Brasília, DF, SEF/MEC.
- BONAMIN, Márcia Costa, 2009, *Fundamentos do texto em língua Inglesa I*, Curitiba, IESDE, Brasil S.A.
- CIRNE. Quadrinhos, 2000, *sedução e paixão. Petrópolis*, RJ, Vozes, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman, 2001, *Discurso e mudança social*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora, 2005, *Gêneros textuais & Ensino*, 4. Ed., Rio de Janeiro, Lucerda.
- MEURER, J. L, BONINI Adair, MOTTA-ROTH, Désirée, 2005, *Gêneros: teorias, métodos, debates*, São Paulo, Parábola Editorial.
- JOLY, Martine, 1996, *Introdução à análise da imagem*, Campinas, SP, Papyrus (coleção ofício de Arte e Forma).
- MAINGUENEAU, Dominique, 2008, *Cenas da Enunciação*, São paulo, Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_, 2002, *D. Análise de textos de comunicação*, São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_, 1997, *Novas tendências em Análise do Discurso*, 3. ed., Campinas, SP, Pontes/ Ed. da UNICAMP.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 2008, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, São Paulo, Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antônio, 2002, "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna.
- \_\_\_\_\_, Luiz Antonio, 2003, "A questão do suporte dos gêneros textuais", In: *Fala e Escrita: Características e Usos*. NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. De Letras da UFPE, CNPq- (Versão provisória de 18/05/2003).
- ORLANDI, Eni Pucinelli, 2008, *Discurso e leitura*, 8ª.ed., São Paulo, Cortez.
- PINTO, M. J., 2002, *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*, São Paulo, Hacker.
- PEIRCE, Charles S. , 1977, *Semiótica*, 2. ed., São Paulo, Perspectiva.
- SOUSA, Mauren O'Harra Cavalcante, 2012, *Um gênero para além do humor: um estudo das identidades nas tirinhas do Hagar, o horrível propostas no livro didático de português*, Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Piauí-UFPI.
- VERÓN, Eliseo, 2004, *Fragmentos de um tecido*, Barcelona, Editorial gedisa.
- VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo, 2009, *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*, São Paulo, Contexto.
- \_\_\_\_\_, Waldomiro, 2009, "Uso das HQs no Ensino", In BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.), *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, 3 ed., São Paulo, Contexto.
- \_\_\_\_\_. Waldomiro, *O leitor de histórias em quadrinhos: diversidades e idiosincrasias*, disponível em: [http://www.ofaj.com/colunas\\_coteudo.php?cod=141](http://www.ofaj.com/colunas_coteudo.php?cod=141) Acessado dia 04/06/2013
- SÍTIOS pesquisados
- Gaturro. Disponível <http://www.gaturro.com/>. Acessado em 18/12/2013>, a las 22h32.
- Bibliografía de Mafalda. Disponível <http://www.todohistorietas.com.ar/Bibliografía.htm>. Acessado em 19/12/2013 >, a las 08h00.

El mundo de Mafalda. <http://mafalda.dreamers.com/>. Accedido en 19/12/2013>, a las 16h45.

## Los pronombres clíticos acusativos y dativos en español. De las gramáticas normativas a las producciones de los estudiantes brasileños de ELE.

Ákyla Mayara Araújo Camelo  
UFCEG

Ana Raquel Henriques Silva  
UFCEG

Secundino Vigón Artos  
UFCEG

### Resumen

En este artículo nos hemos propuesto como objetivo analizar las producciones de los clíticos acusativos y dativos en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE por parte de un grupo de estudiantes de español de edades comprendidas entre 14 y 16 años de la ciudad de Campina Grande-PB. Para realizar este análisis, hemos tenido en cuenta también los usos funcionales de esos clíticos que se describen en la *Gramática Didáctica del Español* - Leonardo Gómez Torrego (2005) y Alarcos Llorach (1994), y para entender algunas de esas interferencias que presentan los ejemplos encontrados, hemos analizado también los usos de éstos en portugués que proponen Celso Cunha e Lindley Cintra en la *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2002) complementando, también, estas descripciones con las contribuciones de otros teóricos que se ocupan del tema.

### Palavras-clave

pronombres clíticos, uso de los clíticos, interlingua.

### 1- Introducción.

Como ya hemos adelantado nos hemos propuesto analizar algunas producciones de los clíticos acusativos y dativos en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE por parte de un grupo concreto de estudiantes de español. En realidad, pretendemos desmitificar las teorías de los análisis contrastivos que nos indican que aquellas estructuras que existen en la lengua materna y en la lengua meta no supondrán ninguna dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de la argumentación de algunos gramáticos, concretamente Gómez Torrego (2005) y Alarcos (1994), para el español y Cunha e Cintra (2002) para el portugués, analizaremos las producciones escritas de varios estudiantes de ELE de edades comprendidas entre 14 y 16 años de la ciudad de Campina Grande-PB y trataremos de demostrar que, aunque ambas estructuras existen en las dos lenguas y muchas veces con las mismas reglas de uso, al analizar las producciones de los estudiantes en cuestión, no podremos las hipótesis formuladas por los análisis contrastivos.

### 2- Los clíticos en español y portugués.

En la *Gramática Didáctica del Español*, Leonardo Gómez Torrego (2005), se señalan las formas átonas *me, te, lo-la, nos, os, los-las* desempeñan función de complemento directo/acusativos y señala como formas átonas de complemento indirecto/dativos las formas *me, te, le, nos, os, les* así como la variante *se* de complemento indirecto cuando éste se sustituye con el clítico acusativo correspondiente, describiendo así el paradigma del sistema pronominal de CD y CI del español. (Cf. GÓMEZ TORREGO 2005:110).

Según Alarcos (1994), los incrementos personales varían en cuanto al número, que depende del que ostente la unidad a que se refieren. A los singulares de primera persona *me*, de segunda persona *te*, de tercera *le, lo, la*, se corresponden los plurales *nos* de primera, *os* de segunda y *les, los, las* de tercera. La unidad *se*, también de tercera persona, carece de variación, esto es, vale tanto para singular como para plural. Según Alarcos (1994), puede aparecer junto al verbo un incremento de objeto directo y otro de objeto indirecto, ambos proclíticos o, en su caso, enclíticos... Cuando el incremento de objeto indirecto en estas combinaciones es de tercera persona, los significantes habituales *le* y *les* se sustituyen por otro invariable *se* (que es homófono con el *se* llamado <<reflexivo>>).

A modo de ilustración indicamos la clasificación de los clíticos acusativos y dativos en español tal como se propone en las gramáticas de Gómez Torrego (2005) y de Alarcos (1994):

Clíticos de CD en ESP	Clíticos de CI en ESP
ME	ME
TE	TE
LO-LA	LE (SE)
NOS	NOS
OS	OS
LOS-LAS	LES (SE)

Asimismo, cuando establecemos la comparación con cualquier gramática del portugués, encontraremos la misma clasificación para las formas de cliticización acusativa y dativa, es decir, *-me, -te-o, -a, -nos-vos-os, -as* (para los acusativos) y *-me, -te-lhe, -a, -nos-vos-lhes* para los dativos, además de las formas que incluyen los dos como *-mo, -ma, -mos, -mas; -to, -ta, -tos, -tas; lho, lhas, lhos o-lhas; -no-lo, -no-la, -no-los, -no-las; vo-lo, -vo-la, -vo-los, -vo-las; lho, lhas, lhos o-lhas* (Cf. CUNHA & CINTRA 2002:309)

Clíticos de CD en PT	Clíticos de CI en PT
ME	ME
TE	TE
O – A	LHE
NOS	NOS
VOS	VOS
OS – AS	LHES

### 3- Colocación de los clíticos en español y portugués.

En ambas lenguas existen reglas de colocación pronominal y casualmente no coinciden, ya que en español sólo tendremos dos posibilidades (proclisis y enclisis) y en portugués tendremos tres (proclisis, enclisis y mesoclisís).

En español, los pronombres átonos siempre vienen antes del verbo cuando éste se encuentra en presente, pasado, futuro o imperativo negativo. A esta colocación la conocemos con el nombre de proclisis. Sin embargo también existe la posibilidad enclítica de los pronombres átonos siempre que vengan dependiendo de un infinitivo, un gerundio o imperativo afirmativo. Los clíticos, independientemente de su colocación, según Alarcos (1994), nunca aparecen aislados sino formando un todo con el verbo, aunque la ortografía los presente separados en el caso de la proclisis o unidos a la forma verbal como sucede en enclisis. Esta misma descripción es la que encontramos en Gómez Torrego, aunque añade otras posibilidades de colocación, como cuando se combinan con una perífrasis verbal, una vez que los pronombres personales átonos pueden: preceder al verbo auxiliar de las perífrasis verbal; seguir al verbo auxiliado (o principal) cuando este es un infinitivo o un gerundio, con los que forma una sola palabra compuesta. No se admite, sin embargo, la anteposición cuando el verbo auxiliar es pronominal. Ahora bien, algunas construcciones de infinitivo que no parecen perífrasis también admiten las dos posiciones de los pronombres personales átonos. No se admite la posposición del pronombre personal átono, o al menos, resulta forzada, en la perífrasis verbal de *estar + gerundio* cuando esta tiene significado incoativo. Tampoco parece admitirse la posposición de *se* en oraciones impersonales.

Podemos resumir en español la colocación de los clíticos a dos situaciones: la proclisis que se forma con la anteposición de los pronombres al del verbo en la mayoría de los tiempos verbales y la enclisis que se forma con la yuxtaposición de los pronombres al verbo, formando una única palabra al no separarse del verbo y limitando esta posibilidad en español actual al imperativo afirmativo, al gerundio, al infinitivo y a las construcciones perifrásticas.

En Cunha & Cintra (2002) se distinguen tres tipos de colocaciones en relación a la colocación pronominal en portugués con relación al verbo: la enclítica, proclítica y mesoclítica, limitando esta última al uso con las formas de futuro de presente y futuro de pretérito (o condicional). Defienden también que la posición lógica y normal en portugués sería la enclisis, aunque reconocen también que en la lengua culta se evita y se puede evitar esa colocación, así como que en la norma brasileña estas colocaciones pueden ser divergentes. Señalan algunos casos de proclisis que representan la norma general del idioma separando aquellos que son optativos en las variantes africanas o brasileñas y establecen como reglas generales las siguientes:

1- Con un solo verbo.

Cuando el verbo está en el futuro del presente o en el futuro del pretérito, se utilizaría proclisis o mesoclisís y señalan que es preferible la proclisis:

- a) En oraciones que tenga una palabra negativa cuando entre ella y el verbo no exista pausa.
- b) En oraciones iniciadas con pronombre y adverbios interrogativos.
- c) En oraciones iniciadas en palabras exclamativas así como en oraciones que expresen deseo.
- d) En oraciones subordinadas incluso en aquellas en que la conjunción esté oculta.
- e) Con gerundio regido de la preposición *em*.

Indican también que no se usa enclisis ni proclisis con los participios. Cuando el participio viene desacompañado de auxiliar, se usa siempre la forma oblicua regida de preposición.

Con los infinitivos sueltos, señalan estos gramáticos que menos cuando modificados por negación, es lícita proclisis o enclisis aunque haya acentuada tendencia para esta última colocación pronominal. La enclisis es obligatoria cuando el pronombre tiene la forma o principalmente en femenino –a y el infinitivo viene antecedido de preposición.

Por otro lado estos gramáticos, además de los casos examinados, insisten en que la lengua portuguesa tiene la proclisis pronominal también en estos casos:

- a) Cuando el verbo viene antecedido de ciertos adverbios (*bien, mal, aun, ya, siempre, solo, tal vez, etc.*) o expresiones adverbiales, y no ha pausa que los separe.
- b) Cuando la oración, dispuesta en orden inversa, se inicia por objeto directo o indirecto.
- c) Cuando el sujeto de la oración, antepuesto al verbo, contiene el numeral ambos o algún pronombre indefinido (*todo, alguien, otro, cualquier, etc.*).
- d) En las oraciones alternativas.

Por último añaden también que, siempre que haya pausa entre un elemento capaz de provocar la proclisis y el verbo, puede ocurrir la enclisis.

Dedican otro apartado a la colocación pronominal con locuciones verbales, destacando que en las locuciones verbales en que el verbo principal está en el INFINITIVO o en el GERUNDIO puede darse:

1- Siempre la enclisis al infinitivo o al gerundio.

2- La proclisis al verbo auxiliar, cuando ocurren las condiciones exigidas para la anteposición del pronombre a un solo verbo, es decir:

- a) Cuando la locución verbal viene precedida de palabra negativa, y entre ellas no hay pausas.
- b) En las oraciones iniciadas por pronombres o adverbios interrogativos.

c) En las oraciones iniciadas por palabras exclamativas, bien como en las oraciones que expresen deseo (optativas).

d) En las oraciones subordinadas desarrolladas, incluso cuando la conjunción esta oculta.

Concluyen afirmando que la enclisis al verbo auxilia y cuando no se verifican esas condiciones aconsejan la proclisis. Admiten también que la colocación funciona de diferente forma en portugués europeo y otras variedades del portugués advirtiendo sobre la colocación de los pronombres átonos en el Brasil que difiere de la actual colocación portuguesa y encuentra, en algunos casos, similar a la lengua medieval y clásica. Se podrían considerar como características del portugués de Brasil y, también del portugués hablado en las Repúblicas africanas:

La posibilidad de iniciarse frases con tales pronombre, especialmente con la forma *me*.

a) La preferencia por la proclisis en las oraciones absolutas, principales y coordinadas no iniciadas por palabras que exija o aconseje tal colocación.

b) La proclisis al verbo principal en las locuciones adverbiales.

#### 4- Análisis de las Interlengua de los estudiantes de ELE

Antes de describir el proceso adquisición de los clíticos, realizaremos una clasificación de los ejemplos que hemos encontrado en nuestro corpus y la descripción de cómo hemos constituido ese corpus.

Durante los meses de mayo y junio de 2014, después de haber impartido algunas clases de español refiriéndose a los clíticos y a su colocación colocación pronominal, solicitamos a los estudiantes que hicieran varias actividades comunicativas (orales y escritas) contextualizadas en lengua española y a través de sus producciones fuimos recogiendo sus producciones y creando nuestro corpus, seleccionando tan sólo los ejemplos que implicaban construcciones con clíticos acusativos y dativos. Esta experiencia se realizó en la ciudad de Campina Grande-PB con 22 estudiantes brasileños de español de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años.

Como metodología de clasificación, seguimos las propuestas de los análisis de errores (AE) tratando de sistematizarlos y clasificarlos y destacando tanto los aciertos como las desviaciones encontradas, tal como se realizan en otros trabajos contrastivos español-portugués como González (1994), Durão (1999) o Vigón Artos (2004). Presentamos a continuación esa clasificación:

##### A- Producciones con enclisis.

La mayoría de los ejemplos analizados optan por esta posición en español. Podríamos afirmar que hay una tendencia a asimilar que esta sería la posición preferente para la colocación de estos clíticos como verificamos en los ejemplos:

- (1) Me gusta mucho viajar
- (2) Lo encontré en mi casa

Sin embargo también encontramos producciones en las que estos ejemplos no admitirían tal colocación en español:

- (3) \*Me llama por la tarde (en uso imperativo)
- (4) \*Me confundiendo (con construcciones de gerundio)
- (5) \*Para le entregar (con construcciones de infinitivo)
- (6) \*Está me explicando (con perifras)

##### B- Producciones con proclisis.

Son raros los ejemplos que encontramos en las producciones la colocación proclítica.

- (7) Mándame un email (en uso imperativo)
- (8) Ahogándome. (con construcciones de gerundio)
- (9) Hacerme feliz (con construcciones de infinitivo)
- (10) Tengo que comprarlo (con perífrasis)

También hemos encontrado algunos ejemplos de colocación proclítica que no coinciden con las reglas de uso del español.

- (11) \*Prefierolo con azúcar.
- (12) \*Entregole el regalo.

C- Producciones con mesoclisís.

En todo el corpus analizado no hemos encontrado ni un solo ejemplo de colocación de los clíticos en esta posición, ni incluso con las formas de condicional o futuro como sucede en portugués, sustituyendo lo esperado por los análisis contrastivos en estas situaciones por las construcciones enclíticas.

D- Otras situaciones.

Además de las situaciones anteriormente descritas hemos encontrado también otros problemas con los clíticos tales como:

- i) Ausencia de clíticos en construcciones con clíticos de dativos obligatorios.  
(13) \*¿Gusta las vacaciones?  
(14) \* ¿Has dado el regalo?
- ii) Ausencia de clíticos en construcciones con clíticos de acusativos obligatorios.  
(15) ¿Has visto esa película? - \* Vi
- iii) Ausencia de duplicación de clíticos dativos.  
(16) \*¿A quién importa ese problema?  
(17) \*Es asunto interesa a Juan.

A partir de dificultades expuestas por los estudiantes y basándose en ellas, observamos que:

O uso de pronomes clíticos (ou átonos) constitui uma das dificuldades para os brasileiros aprendizes da língua espanhola. No entanto, conhecer e empregar bem os pronomes é fundamental, especialmente no espanhol, em que essa classe de palavras é usada de maneira muito particular e significativa. [Cf. ZORZO-VELOSO & SAITO, 2006:134]

Con esta situación representada por Zorzo-Veloso e Saito, comprobamos que es una realidad muy común en los estudios de ELE, por ser una lengua que tiene el uso de estos pronombres de modo tan importante y útil y uniéndose a las dificultades presentes en él, crea una gran dificultad en los estudiantes, especialmente brasileños, de representar bien la lengua extranjera estudiada.

Al realizar el análisis de las producciones de los alumnos la primera observación que hacemos es que las reglas que en general utilizan nuestros estudiantes no coinciden ni con las observadas en la lengua materna ni en la lengua meta. Hemos observado, por ejemplo, que la ausencia de los clíticos en producciones de estructuras en español ocurre con frecuencia, así como que los usos que realizan en español se aproximan más al portugués que a la propia lengua meta. Por lo que podemos afirmar tal como Baralo (2004) que el papel que la lengua materna desempeña en la adquisición de una lengua segunda ha preocupado a los docentes e investigadores desde siempre. Se trata de dilucidar cómo influye en la Interlengua el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo.

De esa manera las dificultades existentes en los aprendices brasileños en LE con la adquisición de los pronombres clíticos en español, podría estar vinculado directamente con la presencia constante de las interferencias de la Lengua Materna, ya que, los mismos hacen uso de sus conocimientos lingüísticos previos para hacer sus producciones orales y escritas, aunque algunos de los ejemplos encontrados nos hacen distanciarnos de esa posición, ya que también es verdad que otros ejemplos que encontramos en sus producciones se separan de los que serían producidos en la lengua materna. Esta misma conclusión puede observarse en el detallado trabajo de Rosa Patricia Lozado (2007) quien en su tesis de Mestrado en la UNB realiza un análisis más detallado que éste.

## 5- Conclusión

A partir de lo que fue expuesto observamos que es común que la lengua materna influya en la adquisición de una L2. Algunos de los ejemplos que hemos señalado sí podrían explicarse por esas interferencias ya que muchas de éstas interfieren en la adquisición de otra lengua, considerando incluso el estudio de estructuras gramaticales, que generalmente cambian de lengua para lengua, pero muchos aprendientes de L2 al principio acaban por usar estructuras de su lengua materna al intentar hacer sus producciones iniciales. Conclusiones como ésta están avaladas por anteriores estudios como el ya mencionado de Lozado (2007).

Sin embargo no podemos decir que esto funcione en todas las situaciones descritas, ya que no se encuentran, por ejemplo, casos de ejemplos mesoclíticos o los ejemplos de proclisis no coinciden con los de portugués, lo que nos lleva a afirmar que la descripción del sistema interlingual de los estudiantes de ELE analizados se rige como cualquier otro sistema por sus propias reglas, a veces mediando entre la lengua materna o la lengua meta, otras por su propio sistema, difícil de describir. Esto también se debe a que el portugués de Brasil no sigue la misma norma de colocación que el portugués europeo tal como vienen describiendo algunos estudios como los de Cyrino (1993) o Duarte (1993).

Añadiríamos aún que el estudiante brasileño por lo general desconoce los usos y colocaciones de los clíticos en su lengua materna y, en sus gramáticas interiorizadas, los clíticos no funcionan de la misma forma que en las gramáticas normativas, por lo que nos proponemos futuramente analizar las influencias de otros parámetros como los objetos nulos o la colocación de los pronombres partiendo de una descripción de la gramática interiorizada y no de la gramática normativa.

## Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E., 1994, *Gramática de la lengua española*. RAE, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa Calve.
- BARALO OTTONELLO, M., 2004, “La interlengua del hablante no nativo”. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. VADEMÉCUM: *Para la formación de profesores*. Sociedad General Española de librería, S.A..
- CUNHA, C. e CINTRA, L., 2002, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17 edição, Lisboa, Ed. João Sá da Costa, Lda.
- CYRINO, S. M. L., 1993, “Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos”, Em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Campinas, Unicamp, págs. 163-184.
- DUARTE, M. E. L., 1993, “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil”, em Roberts, Ian / Kato, Mary A. (eds) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*, Campinas, Unicamp, págs. 107-128.
- DURÃO, A. B., 1999, *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português*, Londrina, Eduel.
- GÓMEZ TORREGO, L., 2005, *Gramática didáctica del español*, São Paulo, SM.
- GONZÁLEZ, N. M., 1994, *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado, São Paulo, USP (Inédita).
- LOZADO, R.P., 2007, *A Aquisição dos Pronomes Pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil: Aspectos Lingüísticos e Psicotipológicos*, Dissertação de Mestrado, Brasília, UNB.
- ZORZO-VELOSO, V. F e SAITO, R.S., 2006, “Funções Pragmáticas da Duplicação de Clíticos: mostras no gênero HQ”, *Revista Entretextos*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina.

## Los tebeos en la enseñanza de lengua española: una propuesta didáctica

José Henrique Santos Tavares  
SEE-AL

Evandislau da Silva Moura  
IFPB

### Resumen

Buscar alternativas para la práctica docente es el desafío diario de cada profesor comprometido con la causa de la educación. Crear estrategias ejecutables son esenciales para no caer en la monotonía y atraer la atención de los alumnos. Es importante conocer el objeto estudiado para lograr éxito en las actividades. Aunque sea sugeridos por los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales), si al docente no le parezca pertinente, el uso de los tebeos continuará siendo utilizado sólo a las lecturas clandestinas a la hora del intervalo. Pero si esas producciones fueran vistas bajo la luz de los abordajes de lectura y de los estudios sobre géneros textuales, se convertirán en herramientas importantes para el desarrollo de la lectura en lengua materna y extranjera. El objetivo es enseñar las varias perspectivas de lectura y la importancia de la utilización de tebeos para formar en los alumnos el hábito de la lectura. La elección del material se debe a la fácil adquisición del mismo y a su riqueza como más un recurso que pueda ser trabajado. Al final se propone una actividad.

### Palabras- clave

Enseñanza; Lectura; Tebeos

## 1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo buscar tejer algunas consideraciones sobre el uso de los tebeos en clase, su eficacia en la enseñanza de lenguas y proponer una actividad bajo la luz de los conceptos estudiados para profesionales que buscan alternativas de trabajo. Además de aclarar sus conceptos y clasificación.

Por lo tanto, en el segundo capítulo se hace un viaje para descubrir los orígenes de esa producción y que dicen algunos teóricos. Aspectos como, primeras producciones, los tebeos en Brasil, la utilización para propagar ideología tanto en el Occidente como en Oriente, representantes de esas dos vertientes son Mafalda del argentino Quino y los escritos de Mao Tse-tung en China, también son llevados en consideración.

Siendo los tebeos un género textual, el tercer capítulo es destinado a explicación de los varios conceptos y estudios acerca de los géneros, algunos teóricos y la utilización de esos géneros en la enseñanza de lenguas, como también la diferencia entre género y tipo textual y los conceptos de género, texto y discurso.

Es necesario registrar que para cualquier práctica es importante tener claro el objetivo. No sería distinto con una actividad de lectura. ¿La lectura, sea de tebeos o no, es vista por el educador como fin o como medio? Para los investigadores Aebersol & Field (2005) la lectura como un medio sirve de instrumento para lograr un objetivo que no es sólo la comprensión del texto, en ese caso es sólo un pretexto para enseñar vocabulario, expresiones idiomáticas, temas gramaticales etc, sin considerar que saber gramática no garantiza la comprensión de un texto. Mientras la lectura como un fin desarrolla el entendimiento del texto y su estructura, donde ese es un vehículo de comunicación que tiene como objetivo incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos.

De esa manera los abordajes de lectura, Tradicional, Cognitivist y Socionteraccionista, son vistas en el capítulo cuatro, que enseña cada abordaje y algunos teóricos. Es importante tener una visión general de los varios abordajes para identificar cual se encuadra mejor en el desarrollo de actividades de lectura con tebeos.

Después de una visión de los varios aspectos que componen esa producción, clasificación, medios de producción y estrategias de lectura, en el capítulo cinco es propuesta una actividad de lectura con tebeos. La actividad propuesta es una de entre varias que se puede hacer a partir de conocimientos de algunos conceptos, tomando en cuenta el tiempo de clase, el objetivo de la actividad y, sobre todo, el público.

## 2. Tebeos: una historia

Mucho se habla del origen de los tebeos. Los primeros relatos son de la prehistoria, el hombre de Cro-Magnon escribía cuadros en las paredes de su caverna. Después vinieron las escrituras de los asirios y de los babilonios hasta que en las pirámides del Egipto fueron producidas imágenes de batallas y ceremonias religiosas de la vida de los faraós; a los griegos, en sus palacios y casas, les gustaba hacer dibujos en alto relevo. Fue así, que la civilización conoció las Olimpiadas a través de historias en cuadros en las jarras y en las estatuas griegas. A su vez, los cuadros de la Vía Sacra - la historia de Jesus Cristo - que pueden ser encontrados en todas las iglesias católicas y otras narrativas figuradas en estandartes, vitrales góticos y libros ilustrados dieron origen a los seriados famosos en la tele.

Pero, según Janonne Janonne (1994, apud Mendonça 2005) los tebeos como los encontramos en la actualidad tienen origen en Europa, sobre el siglo XIX, con las historias de Busch y Topffer. Rudolf Topffer, artista y escritor suizo Rudolf Töpffer, con el sr *Vieux-Bois*, en 1827. En EUA, en 1822, la imprenta se transformó a causa del surgimiento de la litografía y, en 1823, en Boston, un tebeo publicado por Charles Ellms trae, por primera vez, entre pasatiempos y anécdotas, algunas historietas cómicas hasta que, en 1846, aparece en Nueva York la primera revista exclusivamente con esas historietas intitulada *Yankee Doodle*. Mientras eso, los europeos leían los Rebus (historietas de contenido social) y los japoneses contaban con las historias de la dinastía Meiji ilustrada en cuadros. Uno de los pioneros de los tebeos es Rudolf Töpffer, artista escritor suizo, como el sr *Vieux-Bois*, en 1827.

En 1865, Richard F. Outcault creó el Yellow Kid que, mucho después, en el 16 de febrero de 1896, apareció en el periódico *York Sunday World* - publicado sólo a los domingos como sugería su título. Tal suceso fue resultado de la insistencia del técnico Del periódico *Benjamim Day*, que necesitaba hacer un test en una tinta amarilla con un secador especial y la camisa del chico, con frases tiradas de charges políticas, fue pintado con el color. El nombre del Chico Amarillo era referencia a un niño pobre de chabolas de Nueva York.

### 3. Tebeos e ideología

Los tebeos además de ser utilizados como medio de entretener, también es una herramienta para divulgación de ideologías. Cabe un breve comentario acerca de lo que se considera ideología. Destrutt de Tracyq creó la palabra y dio el primero de sus significados: ciencia de las ideas. Karl Marx iría a desarrollar una teoría de la ideología concebiéndola como una forma de falsa conciencia cuya origen histórica ocurre con la emergencia de la división entre trabajo intelectual y manual. Fue esa concepción que se hace alusión en el trabajo.

Ejemplos prácticos son muchos, sobre todo los *comics* norteamericanos. Los personajes más famosos de los tebeos en el mundo son estadounidense, el cine ayuda a immortalizarlos. Gracias a esos personajes, visiones de mundo y aspectos culturales son asimilados sin la menor conciencia crítica. Desde Superman, creado en la década de los 30 para levantar el moral del pueblo americano durante la gran depresión, los héroes están en los tebeos.

Separados por eras, de acuerdo con su creación (de la Era de Oro, en los años 30, hasta la Era Image, e los años 90), ellos reflejan, en mayor o menor grado, el mundo real. Cada personaje tiene en su esencia algo de político para transmitir. Para citar los más célebres están Capitán América que combatía los nazistas con un escudo diamante, que después pasó a ser redondo, un uniforme que era la bandera de los Estados Unidos y tenía muchas ganas de combatir los enemigos de la democracia; en los años 50 la creación de la bomba atómica despertó el temor de un conflicto, surge los héroes biológicos, es la hora y a vez de Barry Allen, que bañado por productos químicos y en contacto con una descarga eléctrica se transforma en Flash; en los 60 el fantasma del racismo aterrizzaba la tierra de *Tío Sam* era la época de Martin Luther King y Malcom X, líderes negros que polarizaran la cruzada por la tolerancia racial, surge los X-Men, doptados de un factor mutante en sus genes que los convierte en odiados y perseguidos por la humanidad, cualquier semejanza no es mera coincidencia; además de Tío Patis, representante máximo del capitalismo norteamericano.

Los brasileños ganaron un sencillo homenaje cuando Mickey, símbolo del imperio Disney, visitó a su amigo Zé Carioca. El personaje fue creado como una forma de parcería entre el gobierno de los Estados Unidos y Brasil para amenizar el malestar establecido cuando el presidente de Brasil, en la época, Getúlio Vargas, esbozó un apoyo a las tropas nazistas de Hitler. Los dibujantes entraron pronto en acción y trazaron el perfil del personaje, el típico "malandro" carioca, incorporado por un ave muy común en Brasil: el papagayo. Los argentinos tienen una representante conocida, es el personaje Mafalda del dibujador Quino. Creada en los años 60, Mafalda es una crítica de la política argentina. Es uno de los casos en que la ideología defendida no es la dominante sino la dominada. Caso semejante ocurrió en Brasil con el personaje Zeferino, de Henfil, que mejor criticó la realidad brasileña.

Pese al Occidente hacer escuela, podemos trasladarnos al Oriente, más precisamente a China para ampliar los ejemplos. Cuando conquistaron el poder en 1949, los comunistas desarrollaron una producción de tebeos como instrumento de educación y formación ideológica. Fueron célebres "Tebeos de Mao", donde gradualmente fue inserido el pensamiento de Mao Tse-tung. Durante mucho tiempo los occidentales no tomaron conocimiento de esa producción. Sólo en 71, cuando algunos intelectuales europeos publicaron un libro *I Fumetti di Mao* es que la barrera fue rota.

#### 3.1 Teoría de los géneros textuales

Los géneros textuales son objeto de estudio de muchos investigadores, sobre todo en el área de la Lingüística. Es cada vez mayor el número de teóricos/investigadores que intentan clasificar/conceptuar y proponer métodos para ser trabajados en lectura/ escritura en lengua materna y extranjera.

Los teóricos son muchos, los conceptos se divergen, pero uno de los puntos que todos están de acuerdo es la dificultad en clasificarlos y la infinidad de géneros encontrados en la sociedad. Muchos ven la necesidad de categorización de los géneros para que sea posible incluirlos en los programas de enseñanza de lenguas. Marcushi (2000) admite la posibilidad de clasificación tipológica como representación de un conjunto básico de tipos de texto y de géneros, según una línea sociocomunicativa. En esa perspectiva y orientado por un criterio teórico-metodológico, el autor introduce una serie de tipologías, tales como: tipologías formales, funcionales, cognitivas e interaccionistas.

Los investigadores Dolz & Schnuwly (1996) afirman que los géneros pueden ser fácilmente identificables, especialmente los que hacen parte del cotidiano de las personas. Se sabe que desde la Antigüedad griega se tiene una preocupación en relación a la clasificación de las cosas. La dificultad en la clasificación de los géneros se debe a su carácter multiforme y natural. Para Bronckart el carácter fundamentalmente histórico (y adaptativo) de las producciones textuales: algunos géneros tienden a desaparecer, o pueden, a veces, reaparecer sob forma parcialmente diferente, otros se modifican y otros aparecen en un escenario sociohistórico.

#### 4. Género, texto y discurso

Aún en la búsqueda de una clasificación detallada y para que no quepa duda en relación a los términos, Marcuschi (apud SILVA, 2004) intenta aclarar distinciones conceptuales entre texto, discurso y género. Para el teórico el dominio *discursivo* "*designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são nem textos nem discursos, mas propiciam o surgimento do discurso bastantes específicos*". Para el autor texto es "una entidade concreta realizada materialmente y corporificada que se realiza en los géneros textuales" (apud SILVA, 2004). Según el autor, discurso sería "aquello que el texto produz al manifestarse en una instancia discursiva". Según Meuer (1997, p.77) discurso es "*um conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições*". Ya el texto, según el autor es "*uma realização Linguística na qual se manifesta o discurso*". Se puede decir que los tebeos de Quino son una materialización de su discurso político que por su vez critica el discurso político vigente en la época de la dictadura en Argentina. El autor utiliza el género textual tebeo para expresar su discurso.

##### 4.1 El género tebeo en la enseñanza de lengua española

Saber caracterizar, conceptualizar y antes todo, ser un lector, o por lo menos haberlo sido, de los tebeos, ayuda a los educadores en la hora de organizar las actividades. Saber, por ejemplo, que los tebeos son géneros textuales, ya que se encuadran en los esquemas supra citados, pero con una reserva. Los tebeos, son "consumidos" en el cotidiano, o sea, sólo leídos, no son producidos por gran parte de la población.

Siendo los tebeos textos híbridos, por contener un lenguaje verbal y no verbal, ¿cuál sería la clasificación de esa producción? Una posible definición es presentada por Cine (2000, p. 23-24) "*Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes esse que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas*". Esa definición lleva en cuenta una perspectiva semiótica – relativo a la Semiología, ciencia que estudia los signos. Por otro lado el autor Bamberger, llega a criticar el uso de los tebeos, justo por presentar figuras, palabras, lo que según él, limita la imaginación del lector. Se sabe que el hecho de ser un texto híbrido en muchos casos facilita la comprensión sobre todo de los niños y adultos no letrados.

Llevando en consideración las observaciones hechas anteriormente acerca del desarrollo de los tebeos bien como la teoría de los géneros de la lectura, se propone una actividad en clase utilizando ese tipo de producción, los tebeos.

El hecho de tener conocimiento sobre los aspectos destacados arriba, auxilia al profesor cuando éste va a ejecutar la actividad. Tener en mente, por ejemplo, que abordaje de lectura será utilizado para lectura y interpretación de los tebeos es importante para direccionar la actividad.

La actividad que sigue fue realizada en un curso libre de idiomas, con un grupo de Español Básico, compuesto por ocho alumnos, adolescentes y adultos, entre 15 y 26 años. En el primer momento fue preguntado a los alumnos si ellos sabían que eran los tebeos, después de un tiempo de reflexión y muchas sugerencias, los alumnos acabaron por no saber de que se trataba. Fue aclarado que son tebeos y hecho un breve comentario sobre la historia de esa producción. Todos ya habían tenido contacto con "tebeos" brasileños o extranjeros, como los *mangás* japoneses, incluso algunos conocían las diferencias entre las producciones occidentales y a las orientales, como el orden de la lectura, en el Occidente se lee como se escribe, de la derecha para izquierda mientras que en el Oriente es al revés. Todos atribuyen la lectura de los tebeos al tiempo ocioso y buscan en esa lectura distracción remetiéndose siempre a las lecturas de la niñez. Reconocían los íconos utilizados para expresar el habla, pensamiento.

Después de ser divididos aleatoriamente en dos grupos, los alumnos recibieron una hoja con tebeos con un guión. Cada grupo leyó el material (Vide Anexo) siguiendo las instrucciones y después cambió las informaciones con el grupo que no había tenido contacto con el material. Los dos grupos hicieron una lectura que iba además del propuesto por la actividad. Como, por ejemplo, hablar un poco de la biografía del autor y la importancia en su país. Además de reconocer el dibujo que está en el globo en el primer cuadro. El grupo dos también hizo varias inferencias a partir del tebeo.

Después se produjo un debate entre las lecturas de los dos grupos. El grupo 1 habló de la temática desarrollada por el tebeo, ellos llamaron "La búsqueda de la Felicidad" e hicieron algunos comentarios para exponer y decir que les parecía sobre el tema. Igual ocurrió con el grupo 2 que llamó la temática "Velocidad controlada" e hicieron un recorte sobre la actual situación del tráfico en Brasil.

Todos comprendieron las imágenes de los tebeos, eso se prueba por ellos haber hecho además de la lectura de las imágenes, comentarios acerca de temas diversos relacionados con el tema principal de los tebeos.

## Consideraciones finales

La actividad propuesta así como el propio trabajo prueba que es posible trabajar de manera satisfactoria los tebeos en clase de lenguas. A partir de conocimientos previos, que son esenciales para la producción de la actividad, el profesor tiene la seguridad de desarrollar y conducir el ejercicio. La propuesta presentada no es la única, es una tarea para que los docentes busquen maneras de transmitir el conocimiento. El trabajo no busca traer soluciones, sino sugerencias para trabajar los tebeos en clase. Ni tampoco ser el fin en si mismo, el objetivo es que sea algo que se pueda dar continuidad en el futuro a partir de experiencia de éxito.

El desempeño de los alumnos que participaron de la tarea ha superado las expectativas del profesor. Además de leer las imágenes y, por supuesto el texto escrito, hicieron abordajes que comprobaron su conocimiento de mundo en relación a los temas tratados en los tebeos, llevando en consideración que son de Nivel Básico de Español y no dominan tanto el idioma. Quizá compartiendo algunas experiencias exitosas los tebeos dejen de ser mal visto y pasen a hacer parte del cotidiano de las clases y no sólo en las lecturas de pasatiempo y diversión, ya que es un material rico a ser trabajado.

Bibliografía

- ALTAMIRO, Douglas, 2004, *Pesquisa em Linguística aplicada, Ensino e aprendizagem em língua estrangeira*, São Paulo, Editora Unesp.
- CALAZANS, Flávio Mário de Alcantara, 2004, *História em quadrinhos na escola*, São Paulo, Paulus.
- DIONISIO, Ângela, 2005, *Gêneros textuais & ensino*, 3ed, Rio de Janeiro, Lucerna.
- FARREL, Tomas, 2003, *Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas*, São Paulo, SBS Livraria.
- KARWOSKI, Acir Mário, 2005, *Gêneros textuais, Reflexões e ensino*, Palmas e União da Vitória, PR, Kaygangue.
- KLEIMAN, Ângela, 2000, *Oficina de leitura-teoria e prática*, Campinas – SP,
- LEFFA, Vilson & PEREIRA, Aracy E.(Orgs),1999, *O Ensino da Leitura e Produção Textual. Alternativas de Renovação*, Pelotas, RS, EDUCAT.
- MARTINS, Ana Paula, MENDONÇA, Lucielena, RODRÍGUEZ, Rita, 2002, *La comprensión lectora en E/LE: ¿ un medio o un fin?* In.: [www.proceedings.scielo.br](http://www.proceedings.scielo.br)
- SILVA, Flávia, *Contos de Fada nas aulas de Espanhol como língua estrangeira*, Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SONIA M, Bibe-Luyten, 1987, *O que história é em quadrinhos*, São Paulo, Brasiliense.
- Aventura na história, Dezembro 2005, ed. 28, p: 16-17.

## Marcadores discursivos e interlengua en la interface español / portugués

Girleide Santos da Silva Melo  
José Alberto Miranda Poza  
Universidade Federal de Pernambuco

### Resumen

Este trabajo es resultado de una investigación acerca de los marcadores discursivos de la lengua española. En él observamos las interfaces entre la lengua española y la lengua portuguesa en el uso de las partículas discursivas. A través de algunas grabaciones hechas en algunas clases de español y sus transcripciones, hicimos un análisis de cómo los marcadores utilizados en español tenían una interferencia del portugués. En este trabajo empezaremos mostrando un poco la parte teórica de nuestro objeto de análisis y también mostraremos un poco de este análisis hecho de las interferencias expuestas.

### Palavras-clave

Marcadores del discurso; Interlengua; Pragmática.

### Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa acerca dos marcadores discursivos da língua espanhola. Nele observamos as interfaces entre a língua espanhola e a língua portuguesa no uso das partículas discursivas. Através de algumas gravações feitas em aulas de espanhol e suas transcrições, fizemos uma análise de como os marcadores utilizados em espanhol tinham uma interferência do português. Neste trabalho começaremos mostrando um pouco a parte teórica de nosso objeto de análise e também mostraremos um pouco desta análise feita das interferências expostas.

### Palavras- chave

Marcadores do discurso; Interlíngua; Pragmática.

## 1. Introducción

En el aprendizaje de una lengua extranjera, es común que el estudiante ponga interferencias de su lengua materna, mientras escriba o hable en la LE. Cuando escribimos, generalmente, pensamos mejor las palabras que vamos poner y podemos hasta mismo, corregirnos si vemos algún error. Pero, cuando hablamos en la lengua extranjera, generalmente tenemos más dificultad, por tratarse de algo más “improvisado”, en la mayoría de las veces.

Podemos ver que aún hay mucha dificultad de algunas personas en la oralidad del español. En nuestra investigación acerca de “la interlengua entre el portugués y el español”, específicamente en los marcadores de discurso, vimos como la “presencia” del portugués en el habla de un brasileño, es grande y se refleja mucho en los marcadores discursivos.

En este trabajo, hablaremos un poco de la parte teórica de los marcadores discursivos y sus funciones. Después hablaremos del problema que los brasileños tienen para utilizar marcadores discursivos en el español, por causa de las interferencias del portugués. Para concretizar la parte teórica sobre el problema presentado, pondremos algunos resultados de nuestra investigación.

## 2. Materiales y métodos

Para el desarrollo de este trabajo, fueron utilizados materiales de una revisión y explicitación de bibliografía que expone aspectos acerca del problema de interlengua y los marcadores del discurso. Como forma de inicio de la investigación, fueron seleccionados tres informantes brasileños que utilizan la lengua española como segunda lengua.

Después, cada informante se sujetó a grabaciones de cuatro horas, de forma que fue respetada la espontaneidad de los hablantes. Enseguida, las transcripciones fueron hechas y analizadas, buscando siempre elementos lingüístico que no pertenecían a la lengua española, sino era interferencia del portugués. Al pasar esta etapa, hicimos la clasificación de los fenómenos. La última etapa de este trabajo fue la determinación de las causas que provocaron las interferencias.

## 3. La relevancia comunicativa

Para Sperber y Wilson (1986a), la comunicación consigue ser explicada por un solo principio: el principio de la relevancia. Ellos exponen estos pensamientos en su libro, *Relevance. Communication and Cognition* (1996). Este principio pragmático propone la idea de cómo un enunciado es interpretado por los hablantes. Apoyándose en una hipótesis cognitiva que trata de cómo los seres humanos consiguen procesar informaciones de carácter lingüístico. Esta teoría surge cómo un intento de reducir todas las máximas de Grice, que puede ser sustituida por una sola, según estos dos autores.

Este principio central se basa en una característica básica de la cognición humana: un individuo, en interacción con el medio, presta más atención a unos fenómenos que a otros....la atención humana es característicamente selectiva –de hecho. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p. 96)

Para Speber y Wilson (1986a), nuestro sistema cognitivo está diseñado genéticamente para seleccionar las informaciones que son más importantes. Esta teoría tiene la idea de que el hablante no solo hace interpretaciones decodificando informaciones, sino haciendo sus propias inferencias a lo que se oye. En este sentido, hay dos modelos distintos de comunicación: el modelo de código, en el cual los hablantes decodifican informaciones y el modelo ostensivo, que trae la idea de que la comunicación se da a través de inferencias de interlocutores activos.

La teoría de la relevancia está basada también a una idea de contexto. Según Speber y Wilson (1986), el contexto es un elemento del proceso comunicativo, que tiene una fundamental importancia en la interpretación pragmática de los enunciados.

[...] la teoría de la Relevancia postula una concepción cognitiva del contexto, caracterizada por dos supuestos: (i) el contexto desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de todos los enunciados (no sólo de algunos); y (ii) el contexto no está predeterminado o dado de antemano en la mente del destinatario que ha de procesar un enunciado, sino que *se construye al mismo tiempo que se interpreta* (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p. 98)

Según estos autores que hacen la cita de arriba, el contexto es de fundamental importancia en la interpretación del enunciado y es construido al mismo tiempo en que está siendo interpretado. Además del contexto, las suposiciones son de fundamental importancia para se interpretar un determinado

enunciado y estas van a estar relacionadas con todo que el que interpreta tiene en si (su conocimiento del mundo).

De todo cuanto se está diciendo se deduce que una información no es relevante por sí misma, sino en relación con el trasfondo informativo, con el contexto mental con respecto al cual se interpreta, de lo que se concluye que el valor informativo de un mismo enunciado no es absoluto e inmutable, sino que varía cuando cambia el contexto respecto al cual se interpreta. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p.102)

#### 4. La teoría de la relevancia y los marcadores discursivos

El estudio de los conectores por la Lingüística comenzó con determinada precisión entre las décadas de 70 y 80. Según la perspectiva de esta época, estos conectores tenía el valor de propiedad de cohesión y coherencia. Estos estudios también mostraron que los marcadores tenían una función definidora en el texto. O sea, si hubiera un determinado conector en un enunciado y este fuera sacado de su lugar, el enunciado no iba más tener el sentido original, o tal vez siquiera tendría sentido.

Estudios posteriores analizaron que esa perspectiva pasada no era muy cierta. Fue observado que la ausencia de esos conectores en algunos enunciados, no sacaba la coherencia que existía antes con la presencia de los conectores.

Así, cabe señalar que, por una parte, la ausencia de este tipo de enlaces no implica necesariamente la desaparición de la relación conjuntiva que expresan, y, de este modo, el enunciado global formado por dos proposiciones relacionadas sin que medie conector entre ellas puede resultar perfectamente coherente. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p.103, 104)

Podemos ver esta teoría de forma más aclarada en el ejemplo abajo:

- 1. Estamos muy cansados, entonces nos quedaremos en casa.
- 2. Estamos muy cansados; nos quedaremos en casa

Podemos ver en los ejemplos de arriba que el hecho de haber sacado el marcador del enunciado, no retiró en sentido de la frase.

La teoría relevantista dice que para un conector estar pragmáticamente adecuado, el hablante tiene que encontrar alguna información en el contexto, sea físico, lingüístico o memorístico, que explique lo porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas: *El niño no consiguió ganar lo que tanto querría, por eso está feliz.*

Podemos ver que el uso del marcador: “por eso” consecutivo, pero no hace sentido decir que el niño está feliz porque no consiguió ganar lo que querría. Entonces, podemos decir que el marcador no está pragmáticamente “correcto”. Los marcadores discursivos tienen una función de ayudar el hablante a interactuar en la interpretación del interlocutor, como si fuera un guía, o sea estos marcadores tiene función de conjuntos de instrucciones para que facilitar la interpretación del enunciado.

En efecto, desde esta perspectiva teórica, los conectores se entienden como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p. 109)

Los conectores también tienen una función de ayudar o “dar un tiempo” para que el hablante procese las informaciones que quiere utilizar en su habla. Este tipo de marcador es muy común en la oralidad

los conectores y otras partículas se conciben como instrucciones metapragmáticas para procesar la información nueva en el contexto cognitivo adecuado. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998, p. 110)

Ejemplo 1: “La vida debe ser comprendida como, *eh*, como algo importante.”

Ejemplo 2: “*Entonces*, como estábamos hablando, la vida debe ser comprendida como algo importante.”

#### 5. Los marcadores discursivos

Según Martín Zorraquino y Durán (1998), algunas partículas (adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones) pueden, en determinados contextos, desempeñar determinadas funciones específicas,

externas a sus funciones predicativas. Los marcadores discursivos sirven para hacer interferencias en el discurso, de modo procedimental, o sea, sirven para ayudar a dar continuidad a un determinado discurso. Estos marcadores tienen funciones pragmáticas, o sea, están relacionados a funciones elocutivas que el hablante desea cumplir con sus empleos. Con ello, podemos ver que un marcador puede tener varios significados, dependiendo de cómo y dónde es empleado. Los marcadores discursivos son de categoría extraoracional, que” están vinculados a nociones externas a la de predicación, como las que hacen referencia a las actitudes o intenciones del hablante”. (ZORRAQUINO, M.; DURÁN, Estrella. 1998). Estos enlaces pueden juntarse con otros y, a partir de la combinación de dos o más, formar partículas discursivas.

¿Por qué los marcadores son llamados de “discursivos”? Según el DPDE (diccionario de partículas discursivas del español), es una lectura personal sobre los marcadores discursivos que aparecen en las definiciones de las unidades. El término “discursivo” también es conocido como pragmático o textual.

Las partículas discursivas tienen un carácter procedimental en el discurso. Ellas tienen una función de guiar la interpretación del discurso.

Las partículas discursivas son elementos lingüísticos que, parece haber acuerdo en ello- guían la interpretación del discurso, es decir, tienen un carácter más procedimental que conceptual. (ASCHEBERG, Heidi; LOUREDA Oscar, 2011, p. 79)

¿Por qué son llamados partículas? Este término, partícula, está relacionado a algo que no compromete a nada. Según (BRIZ GÓMEZ, 2009), este término “partícula” metafóricamente, quiere decir, inodoro, incoloro, insípido. Este término también es conocido como “conectores, marcadores o enlaces”.

Estos tres términos remiten a la idea de que las partículas discursivas van bien más allá de algo gramatical contenido en oraciones. Según Gili Gaya (1970), el plano para el tratamiento de los marcadores discursivos no puede ser gramatical.

Según Aschenberg y Loureda Damas, (2011), la posición de un conector, puede ser decisivo para que consideremos a él como discursivo o no, porque muchas veces, solo tienen un valor gramatical. Un ejemplo de eso, es el conector “por eso y por ello”, que cuando están en posiciones finales, no tienen función de marcadores, pero de complementos verbales de causa. Hay algunas partículas que solo son consideradas discursivas a veces, o sea, ni siempre tiene el valor discursivo. Con base en eso, hay la idea de que hay partículas más discursivas que otras. Con eso, vemos que los grados de gramaticalización y pragmatización de las partículas son distintos. (ASCHEBERG, Heidi; LOUREDA Oscar, 2011)

[...] es decir, si tiene un valor de conexión, que la conexión sea de unidades discursivas y no gramaticales; y si es un modalizador será porque afecta al punto de vista o intención de lo dicho (independientemente de que afecten o modifiquen también a lo enunciado). (ASCHEBERG, Heidi; LOUREDA Oscar, 2011, p. 86)

Se puede notar que, a pesar de que los marcadores discursivos no tienen un espacio muy grande cuanto a su estudio en la enseñanza de lengua española, el uso de un marcador discursivo puede ser fundamental para la coherencia o no de un enunciado. Según Martín Zorraquino (1998), algunas partículas (adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones) pueden, en determinados contextos desempeñar determinadas funciones específicas, externas a sus funciones predicativas. Los marcadores discursivos sirven para hacer interferencias en el discurso, de modo procedimental, o sea, ayudan a dar continuidad a un determinado discurso. Estos marcadores tienen funciones pragmáticas, o sea, están relacionadas a funciones elocutivas que el hablante desea cumplir con sus empleos. Con eso, se puede ver que un marcador puede tener varios significados, dependiendo de cómo y dónde es empleado. Se puede destacar que los marcadores discursivos cooperan en el proceso de interpretación entre los interlocutores.

Fue visto a través de este trabajo, que los hablantes de español como segunda lengua, por lo menos, la mayoría de ellos, no dan importancia al estudio de los marcadores discursivos. Es necesario que se tenga en mente que, a pesar de las lenguas portuguesa y española ser “parecidas”, ellas tienen sus especificidades y eso también refleja en el uso de los marcadores.

Vimos a través del trabajo con las grabaciones y análisis que la mezcla de las dos lenguas se reflejan también en el uso de las partículas discursivas y que, generalmente hay una gran preocupación en elegir bien los vocabularios, pero dejan los marcadores discursivos como “términos periféricos” en los enunciados.

En el cuadro siguiente, elegimos algunos marcadores que estuvieron presentes en las grabaciones y que muestran el problema de interlengua.

¿CIERTO?	Utilizado con el valor de “¿vale?” “¿sí?”. Esta forma es utilizada en la lengua portuguesa, pero en español, no es utilizada como marcador, sino como oposición a lo que está equivocado.	La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado. ¿Sí? ¿Cierto?  ¿Cierto? ¿Qué vamos hacer?
ENTÃO	Forma del portugués utilizada con función consecutiva, en el sentido de “entonces” en español	El hombre inglés vive en la casa roja, então ya sé
HÃ?	Sentido de “¿cómo?”	Hã? La roja, eso, la bebida es la leche
¿PERCIBEN?	Utilizado con el valor de “¿sí?” en el sentido de “comprenden”. Esta forma “percibir” en español no tiene el significado de comprender, sino de observar con sus propios ojos a algo	...este es el sueco, entonces tiene que tener perros, o sea, este no es el sueco, ¿perciben?
NE?	Utilizado en portugués como el valor de “não é?”. En el español tiene el valor de “¿sí?”, “¿no es eso?”	El noruego vive junto a la casa azul, el noruego né?
AS VECES	Aquí hubo una mezcla entre el marcador de la lengua portuguesa “ÀS VEZES” y el marcador de la lengua española “A VECES”	As veces es como si no estuviese dando clase, por ejemplo
AHÍ- Y AHÍ	Formas utilizadas con el valor del portugués. En el español, esta forma es utilizada con el valor de “espacio físico” y no con el sentido “copulativo”	Sería interesante trabajar y ahí van desarrollando toda...  El discurso sí, es una de las formas que se puede trabajar, pero ahí es que voy a decir
NA VERDADE	Forma del portugués, utilizada en español como “en verdad”	Na verdade, no especificamente, no pedindo actividades gramaticales
POR SU VEZ	Tiene el valor de “a su vez” en español.	....Nuestros profesores, por su vez por lo de ellos y tal
ASSIM	Marcador del portugués que tiene el significado de “por así decir”	Porque tiene algunas cosas, assim, la cultura latina
MAS	Marcador con el valor adversativo. Forma antigua del español y todavía utilizada en portugués con valor	Mas, ¿cómo sería el trabajo para presentar?

	adversativo. En este caso, podemos ver la influencia del portugués, cuando sustituye la forma “pero” por esta.	
É	Forma del portugués, pero no es utilizado con el sentido del verbo ser, sino con el sentido de se pensar en lo que va a decir.	É, pomol y pájaros. É, sería verde
¿ESTÁ?	Valor semejante al de “tá?” del portugués. Tiene el mismo valor de “ ¿sĩ?”. Podemos ver que este marcador viene de una influencia del portugués y el uso del marcador “tá?” del portugués.	Podrís hacer un cuadrito y si quieren pueden hacer juntos. Juntos. ¿Está?
TIPO	Este marcador sirve para preceder ejemplos que se quiere hablar o hacer una enumeración de algo. Forma muy utilizada para especificar algo que se está diciendo. Es utilizada en español como forma de poner algo como “del tipo de...” Ese marcador siendo utilizado de esa forma en español es resultado de una influencia con el portugués.	Porque podríamos dividir, tipo, yo ficaría con...
BUEN	En español, esa forma solo es acepta como apócope de “bueno”, no siendo acepta como marcador discursivo.	Y ahí, yo quiero llegar hasta, buen, y ahí está la idea de proceso de subjetivización....

## 6. Consideraciones finales

Podemos ver en el cuadro de arriba, que los hablantes de la lengua española, brasileños, hicieron varias interferencias de marcadores del portugués en sus discursos.

A través de este trabajo, conseguimos observar de modo más concreto, las interferencias de la lengua portuguesa en la oralidad en español de un brasileño hablante del portugués. Al pasar de las grabaciones, nos dimos cuenta de cómo el español se mezclaba con el portugués en diversas situaciones. Muchas veces, fueron utilizados “vicios” de lenguaje de la lengua portuguesa.

Nos damos cuenta que muchos marcadores que fueron utilizados en las grabaciones fueron traducidos de forma directa del portugués al español y que, en verdad, la forma correcta era otra. Todo esto nos hizo ver que a veces no hay una preocupación muy grande, por la mayoría de los brasileños que tiene el español como LE, de tener un cuidado mayor en el momento de utilizar un marcador discursivo.

Es notorio para nosotros, como los marcadores discursivos tienen un efecto que a veces puede ser decisivo en el enunciado para que se lo comprenda bien y muchas de las veces, una partícula puede tener varios sentidos, dependiendo de su uso.

Con todo eso, se llega a la conclusión de que es necesario abrir un espacio mayor para el estudio de los marcadores discursivos, tanto en las escuelas, como en cursos de idioma, pues, como el portugués y el español son lenguas próximas, hay una tendencia de haber una interferencia muy grande del portugués en el español

## Bibliografía

- ASCHENBERG, H., LOUREDA LAMAS, O. (eds.), 2011, *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert.
- GILI GAYA, S., 1970, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Biblograf.
- GÓMEZ, B., "Reflexiones sobre el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE). Más allá de lo estrictamente lexicográfico", en: Veyrat, Montserrat et al (eds.): *La lingüística como reto epistemológico*, Homenaje al profesor Ángel López, Madrid, Arco/ Libros, vol. 2, 569- 582.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia., PORTOLÉS, José, Los marcadores del discurso, *In: BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta, (eds.) Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999, vol.3, pp.4051-4213.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (Coords.), 1998, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*.
- REYES, GRACIELA, 1994, *La pragmática Lingüística. El estudio del lenguaje*.
- SPEBER, D., WILSON D., 1994, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford, Blackwell [traducción al español: La relevancia, Comunicación y procesos cognitivos, Madrid, Visor, 1994]
- SPEBER, D., WILSON D., 1991, "On the definition of relevance", en R. E. Grandy/ R. Warner (eds.), *Philosophical grounds of rationality*, Oxford, Clarendon Press [versión española: Sobre la definición de Relevancia, en L. M. Valdés (comp.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991].

## Norma y oralidad en los clíticos en la interface portugués-español

Aline Mota Leite  
Jucélia Araújo da Silva  
Márcia Maria da Silva  
Orientador: José Alberto Miranda Poza  
Universidade Federal de Pernambuco

### Resumen

Por los elevados índices de semejanza que poseen las dos lenguas, es evidente que el interés despertado en los estudios de Lingüística contrastiva sea grande. Por cierto, será interesante realizar un estudio para comprender el funcionamiento gramatical (lexical y sintáctico) de los pronombres complemento en español, toda vez que el funcionamiento de esta misma categoría gramatical es distinto en el portugués brasileño, y que muchas veces ni siquiera en el propio portugués se utiliza correctamente, esto es, conforme al estándar. Siendo así, la pretensión de este trabajo es presentar y establecer una comparación de los pronombres complemento en español y en portugués brasileño, pues las diferencias entre las dos lenguas son evidentes con respecto a este tema y sus usos lingüísticos. También se busca en este trabajo, comprender por qué resulta tan difícil manejar esta categoría gramatical en la enseñanza de ELE y qué consecuencias pueden ser producidas al hacer uso incorrecto de los complementos (los clíticos) en la oralidad, que, a diferencia del portugués, en español su uso se aproxima a la norma culta.

### Palabras-clave

Pronombres complemento; enseñanza-aprendizaje de español; gramática contrastiva; oralidad.

## 1. Introducción

Inicialmente, es conveniente explicar el porqué de atenerse a este tema, pues, si lo observamos bien, este es uno más de los problemas que dificultan el aprendizaje de la lengua española por parte de los estudiantes brasileños. Y, por los elevados índices de semejanza que poseen las dos lenguas, es evidente que el interés despertado en los estudios de Lingüística contrastiva sea grande. La elección de este tema, los pronombres complemento átonos, también surge de la reflexión sobre la realidad vivida por los brasileños con relación al uso que hacen de esta categoría gramatical. Este es un tema recurrente, y que no es, tampoco será la última vez que este asunto será analizado, cuando se trata de aprender una segunda lengua, en especial el español como lengua extranjera para los brasileños.

Entonces, por la repetición e incesable busca por comprender mejor el uso de los pronombres complementos, en particular los clíticos, será importante realizar un análisis comparativo de estos complementos en español y en portugués. A fin de que su uso realizado por distintos interlocutores, haga con que los aprendientes de esta segunda lengua puedan tener la oportunidad de repetir, modificar, y por qué no también perfeccionar el empleo de los átonos a lo largo de su aprendizaje. Al enterarse que el uso de los pronombres complemento, a diferencia del portugués, no es algo que suele ser opcional, sino obligatorio, se nota lo importante que es adecuarse y conocer su habitual utilización por los hispanohablantes.

La funcionalidad de los complementos en español también suele ser distinta a la de los usuarios brasileños, pues esta misma categoría gramatical no posee los mismos usos, es decir, en la lengua materna del aprendiz, el PB, sobre todo en la oralidad, la producción y función son muy distintas. Por lo tanto, si el deseo es enriquecer los conocimientos lingüísticos y discursivos con la lengua meta, el español, será necesario manejar las distintas funciones que asumen los clíticos. Por cierto, es interesante realizar un estudio para comprender el funcionamiento gramatical (lexical y sintáctico) de los pronombres complemento en español, pues uno de los desafíos para el estudiante brasileño es justamente aprender a utilizarlos conforme al estándar. Así también, saber conciliarlo, por ejemplo, en las situaciones dentro de una oración, cuando sea necesario hacer uso de dos o más complementos en diversas ocasiones. Siendo así, muchas veces, resulta en una confusión al elegir el pronombre complemento correcto para cada forma pronominal correspondiente. De toda forma, cometer errores es siempre un riesgo constante en el aprendizaje de un nuevo idioma y, la cuestión de los pronombres personales es un punto que llama la atención en contraste con la lengua portuguesa.

En conclusión, observar las diferencias formales entre dos lenguas tan cercanas, el español y el portugués, podrá ser muy útil para los estudios de los alumnos brasileños en el aprendizaje de la lengua española. Así pues, es conveniente también aclarar que en este trabajo no se busca una solución, sino una demostración contrastiva acerca del funcionamiento de los clíticos en la lengua española y en portugués. Se hará, en este sentido, un levantamiento de las gramáticas de la lengua española (MILANI, 2000) y del portugués más al uso (BECHARA, 2009).

## 2. El pronombre

En palabras de Bechara (2009, p.162), el pronombre “é a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto”. Los pronombres son capaces de funcionar como adjuntos del núcleo. Perini (1998), en su clasificación en cuanto a los ítems tradicionalmente llamados pronombres, los destaca en ocho clases, en las cuales las tres primeras han recibido las siguientes nomenclaturas: sustantivo tipo 1 (eu, nós, ele, isto etc.); sustantivo tipo 2 (alguém, tudo, algo etc.) y relativos. En cuanto a la otras cinco clases, Perini ha optado por no crear otros nombres para evitar una proliferación excesiva de términos, así que son ellas: [+PDet] predeterminante (todos, ambos); [+Det] determinante (o, um, este, esse, aquele, alguns); [+Poss] posesivos (meu, seu, nosso etc.); [+Of] cuantificadores (muitos, varios, único, terceiro y los ordinales) y [+Num] numeradores (outro, dois y los cardinales). Sin embargo, Bechara (2009) expone la manera general de clasificación de los pronombres: personales, posesivos, demostrativos (incluyendo al artículo definido), indefinidos (incluyendo al artículo indefinido), interrogativos y relativos.

Bien, tras haber hecho estas definiciones acerca del pronombre, a partir de ahora lo que nos interesa son los pronombres personales, específicamente el pronombre complemento y, lo que para la lengua española es pronombre complemento, las gramáticas portuguesas suelen llamar a esto de pronombre ‘oblíquo’ que funciona como complemento. Luego, los pronombres personales son “palavras variáveis que substituem substantivos próprios ou comuns (pessoas/coisas) e, de uma maneira ou outra, participam do discurso” (MILANI, 2000, p. 100). Entonces, un acto de comunicación involucra a tres elementos básicos, los cuales están denominados de personas gramaticales: 1ª persona la que habla o escribe, 2ª persona con quien se habla (el oyente) y la 3ª persona respecto de quién o qué se habla.

Veamos en general los pronombres personales en español y en portugués:

		Espanol		
		Pronombre sujeto	Pronombre Complemento	
			Formas átonas	Formas tónicas
SINGULAR	1ª	Yo	Me	Mí, conmigo
	2ª	Tú	Te	Ti, contigo
	3ª	Él, ella, usted	Se, lo, la, le	Sí, consigo, él, ella, usted
PLURAL	1ª	Nosotros, nosotras	Nos	Nosotros, nosotras
	2ª	Vosotros, vosotras	Os	Vosotros, vosotras
	3ª	Ellos, ellas, ustedes	Se, los, las, les	Sí, consigo, ellos, ellas, ustedes

		Portugués		
		Pronomes do caso reto (função de sujeito)	Pronomes do caso oblíquo (função de complemento)	
			Átonos (sem preposição)	Tônico (com preposição)
SINGULAR	1ª	Eu	Me	Mim
	2ª	Tu	Te	Ti
	3ª	Ele/ela	se, o, a lhe	Si, ele, ela
PLURAL	1ª	Nós	Nos	Nós
	2ª	Vós	Vos	Vós
	3ª	Eles/elas	Se, os, as, lhes	Si, eles, elas

Así como ocurre en portugués, los pronombres personales presentan flexión de género, número y persona, también pueden desempeñar distintas funciones sintácticas en la oración: sujeto, complemento directo o indirecto, pronombre reflexivo etc. Al ejercer la función de complemento (en portugués los oblicuos), el pronombre presenta dos formas: átonas y tónicas. Igualmente en portugués, las formas átonas nunca van precedidas por preposición, al contrario de las formas tónicas que siempre están precedidas por preposición.

Mattoso (2008, p.117), en su definición resumida en cuanto a estas dos formas pronominales dice:

Essas formas pronominais, ditas retas, são as dos pronomes usados em frase isolada ou como o sujeito de um verbo. A seu lado, temos duas outras séries de formas, também ditas formas oblíquas. Uma é adverbial, isto é, usada como forma dependente junto ao verbo, para expressar um complemento, que fonologicamente é uma partícula proclítica ou enclítica do verbo; respectivamente: *me, nos; te, vos; o, a, ou lhe; os, as, ou lhes*. Outra espécie oblíqua é a de partículas que funcionam sob a subordinação de uma preposição; essas, na realidade, são limitadas às formas de P1, P2, pois para as demais pessoas funcionam como as formas retas. Fonologicamente, são partículas tónicas, cabendo em regra uma posição proclítica à preposição subordinante. Alomorfes desta última série, para P1, 2, 4, 5, são os que aparecem aglutinados à preposição com – *(co)migo, (con)tigo, (co)nosco, (con)vosco*.

En español, una observación relacionada al pronombre sujeto es la existencia de dos formas de 1ª persona del plural: nosotros (para el masculino) y nosotras (para el femenino). Lo mismo pasa con la 2ª persona del plural: vosotros y vosotras. En portugués, este hecho no ocurre, pues una sola forma designa los dos géneros: nós y vós, así que no hay variación de género en estos casos.

### 3. Los clíticos

Esta es la serie de pronombres la que vamos a atenernos en este trabajo, son los llamados átonos o clíticos. Estos complementos pueden aparecer tanto en la posición enclítica (hacerlo), después del verbo, como proclíticos (lo hice), antepuesto al verbo. La relación establecida es de adyacencia estricta, o sea, solamente otro clítico puede intervenir entre ellos: (1) *no te lo digo*, “*não te digo*”, pero no (2) *\*te lo no digo*, (3) “*te não digo*”.

Las formas átonas nunca van precedidas por preposición, pero a diferencia del portugués, su empleo al inicio de una frase es considerado correcto: (4) *¿Me haces un favor?*, (5) *Nos gustó muchísimo el espectáculo*, mientras que en la norma culta portuguesa esto no es permitido, aunque en el lenguaje coloquial sea bastante común su empleo a menudo.

Bechara, cuando explica sobre las reglas de uso de esos pronombres, afirma que la Gramática Normativa es basada en la tradición literaria, y que esas reglas están relacionadas con el hablar lusitano, que es muy distinto del discurso brasileño.

En el cuadro presentamos los átonos directos e indirectos:

		Directos	Indirectos
SINGULAR	1ª	Me	Me
	2ª	Te	Te
	3ª	Lo, la	Le, se
PLURAL	1ª	Nos	Nos
	2ª	Os	Os
	3ª	Los, las	Les, se

El frecuente empleo de los clíticos es utilizado por hablantes de características distintas, de manera que no importa el nivel de instrucción de una persona, todos los hispanohablantes hacen uso de los complementos.

Observemos ahora el uso de los pronombres complemento, o sea los clíticos en español, los cuales son abundantemente utilizados por los hispanohablantes, un hecho que constituye una característica del idioma, y que requiere mucha atención del estudiante por tratarse de un estudio complejo, como afirma Milani (2000).

Formas átonas (me, te, se, nos, os, se).

Su empleo va en la conjugación de verbos reflexivos:

(6) **Se** hirieron gravemente. – (herirse)

(7) Siéntese ahora. – (sentarse)

Observando la utilización de los átonos en este caso y haciendo la comparación con los del portugués son idénticos, o sea, la acción practicada por los sujetos se refleja en el propio sujeto: “se feriram gravemente”, “sente-se agora”.

Como complemento directo o indirecto:

(8) **Me** llaman por teléfono. (objeto directo)

(9) **Te** mandaron un abrazo. (objeto indirecto)

Como expresión de involuntariedad, se trata de una manera muy común en la lengua española de emplear los pronombres, es decir que, el primer pronombre supone la ausencia de participación del sujeto en la realización de la acción, y el segundo pronombre demuestra que el sujeto se siente afectado por la acción. El esquema de utilización es el siguiente:

<i>Se + me/te/se/nos/os/se + verbo en la 3ª persona (singular/plural)</i>
---

(10) **Se me** cayó la botella.

(11) **Se les** rompieron los anteojos.

(12) Esto **se te** ocurrió sucesivas veces.

Formas átonas (lo, la, los, las) – objeto directo.

Siempre son empleados como complemento directo, o sea, sustituyen un objeto directo:

- (13) Visitaré a mis amigos en mis vacaciones. – (14) **Los** visitaré en mis vacaciones.  
 (15) Llama un taxi, por favor. – (16) Llámalo, por favor.  
 (17) Visitaré a mi familia el próximo año. – (18) **La** visitaré el próximo año.  
 (19) Haré las tareas mañana. – (20) **Las** haré mañana.

Por cierta comodidad, es fácil identificar en el habla de los brasileños de diversos niveles sociales, el hábito, casi un vicio que tenemos nosotros brasileños de utilizar el pronombre sujeto desempeñando la función sintáctica y equivocada de objeto directo, como ejemplo en la oración: “onde você colocou o livro?”, en vez de decir “eu o coloquei na mochila”, la preferencia de los hablantes de PB es “eu coloquei ele na mochila”, “eu coloquei o livro na mochila” o “eu coloquei na mochila”. Con las respuestas presentadas es posible observar el cambio, la repetición del sintagma nominal, y a veces la omisión del objeto referido, cuando en verdad lo que se debería usar en su lugar es el clítico correspondiente.

Una observación importante es que generalmente los objetos directos de persona o cosa/animal personificado surgen precedidos de la preposición a, por ejemplo:

Objeto directo preposicionado	Objeto directo no preposicionado
Conocí <b>a</b> su hermana ayer. Llama <b>a</b> tu tía.	Conocí <u>la casa de tus amigos</u> . Llama <u>un taxi</u> , por favor.

A colocação da preposição a antes desses objetos é geralmente obrigatória em espanhol. O aluno brasileiro deve ficar atento para não se confundir, já que, em português, o objeto direto só aparece preposicionado em algumas situações especiais, enquanto em espanhol seu uso é frequente e comum (MILANI, 2000, p.111).

Muchas veces el objeto directo se presenta como un fragmento de la frase:

- (21) Tengo que comprar unas servilletas para la fiesta, pero no sé cuándo voy a hacer **lo**.  
 (22) ¿Necesita usted algo más?  
 (23) Sí, **lo** necesito.  
 (24) ¿Sabes por qué discuten en este momento?  
 (25) No, no **lo** sé.

En portugués, simplemente se contesta a este tipo de pregunta así: “não, não sei”. Algo que para los hispanohablantes puede sonar extraño. Como explican Santos Miranda Poza (2014, p.319),

El clítico es considerado como el uso “correcto”, pero es rechazado por casi todos los brasileños para expresarse oralmente de manera informal. [...] Lo más común en la oralidad es simplemente la omisión del pronombre, no usándose ningún elemento para representar el referente mencionado anteriormente.

Formas átonas (le, les) – objeto indirecto.

Son siempre empleadas como complemento indirecto, sustituyendo un objeto indirecto:

- (26) Traje el cuaderno para mi madre. – (27) **Le** traje el cuaderno.  
 (28) Enviaron un mensaje para tus tíos. – (29) **Les** enviaron un mensaje.  
 (30) Regalé un libro a María. – (31) **Le** regalé un libro.

Un destaque de la lengua española es la repetición de los complementos, se trata de un uso pleonástico, una duplicación pronominal, es decir, en una única frase el complemento puede aparecer dos veces: (32) **A ella le** pareció un poco extraño, (33) **Le** dijeron **a Pedro** que su padre estaba enfermo, (34) **A mí me** encantan las películas de ciencia ficción.

Y otras veces, esta repetición ocurre con los dos complementos en la misma frase: (35) **El cuaderno se lo** he entregado a tu hermana, (36) **La historia se la** contaron toda a ella. Este tipo de duplicación nominal es más restringida cuando comparada a la pronominal. De esta manera, “el sintagma formado por la preposición **a** seguida de un grupo nominal, como en **Se lo conté a Antonio**, se suele

duplicar principalmente con los complementos indirectos y cuando está pospuesto al verbo” (SANTOS y MIRANDA POZA, 2014, p. 318).

#### 4. ¿Por qué resulta tan difícil manejar esta categoría gramatical en la enseñanza de ELE?

La dificultad que presentan los brasileños en la adquisición de una nueva lengua, en este caso el español y el uso de los pronombres complemento es un hecho que demuestra que los hablantes del portugués, por su mayoría, desconocen las propias reglas gramaticales de la norma o no dan la debida importancia en la modalidad oral. A partir de un análisis contrastivo, en este sentido citamos

suponemos que el estudiante que se enfrenta a un nuevo idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles. el profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos (lado, 1957, p. 2-3 apud barbosa & soto).

En una institución de enseñanza, el papel del profesor es de guiar sus alumnos en pro del aprendizaje significativo. Uno de los procesos iniciales es basarse a partir del conocimiento previamente establecido por el aprendiz y a partir de eso ajustarlo y ampliarlo adecuando juntamente a los contenidos didácticos propuestos por el profesional de enseñanza. A pesar de haber ínfimos aspectos de semejanzas gramaticales entre las lenguas española y portuguesa, el proceso de enseñanza de ELE para brasileños en determinados momentos se convierte, en parte, un desafío.

La gran cuestión es que, esta categoría a pesar de estar contenida en la norma de la lengua portuguesa (aceptada y aprobada por la Academia Brasileira de Letras) no es usual en las situaciones comunicacionales de uso por sus hablantes, mientras que esta norma es utilizada de manera unánime por los hispanohablantes. En general, el profesor de ELE está consciente de que el alumno brasileño tiene dificultades en aprender a utilizar el complemento en español, este hecho se debe a la escasez del uso de los mismos en portugués.

A partir de este aspecto sociolingüístico contenido en las dos lenguas está el desafío para la propuesta de aprendizaje de ELE para el estudiante brasileño, el cual resulta dificultoso el aprendizaje de esta norma gramatical, pues, en su lengua nativa, no es visible las situaciones de uso de esta categoría. Y, es en este momento que el aprendiz se depara frente a una cuestión, la cual no tiene por base de formación Lingüística hacer referencia al objeto que fue mencionado anteriormente en una frase (la tendencia del PB, es de mencionar un sujeto ya apuntado en el discurso a través del pronombre sujeto).

Entonces, el papel del profesional de enseñanza de ELE es justamente hacer un intento de reconstrucción de una base Lingüística a partir de la lengua portuguesa, desarrollando a través de una metodología de enseñanza, una manera de introducir y expandir el uso de los complementos en sus variados contextos de uso. La introducción parcial de estos complementos puede darles a los alumnos la posibilidad de acompañar las reglas y formas de uso.

Sin embargo, muchas veces este proceso de retomada queda en parte exhaustiva para el aprendiz, pues a pesar de esta norma también pertenecer a su lengua, no está encuadrada en su base comunicativa, y la gran tarea es hacer con que tenga noción de su campo comunicacional y a partir de tal noción discutir el campo sociointeractivo de la lengua española.

Es importante fijar la idea de que en la introducción del contenido por el profesional, el enfoque no debe estar basado en la cuestión teórica y gramatical, sino que a partir de las situaciones de contextos de uso tanto en la escrita como en la oralidad.

#### 5. ¿Qué consecuencias pueden ser producidas en la oralidad al hacer uso incorrecto de los clíticos?

Los hablantes de portugués brasileño demuestran cierta dificultad en la utilización de los pronombres complemento españoles. Una hipótesis nuestra para esto, es que la aproximación de las dos lenguas está tan presente que a veces lo que parece fácil y muy semejante puede resultar en diversos equívocos y errores producidos principalmente en la modalidad oral: “Como consecuencia, en el aprendizaje de español por estudiantes brasileños, también vamos a identificar el uso indiscriminado de las diferentes formas de pronombres complemento para sustituir los complementos verbales” (SANTOS y MIRANDA POZA, 2014, p.318).

Así, ocurre uno de los problemas conocidos como leísmo, que se registra como el hecho de emplear el pronombre *le* para representar el complemento directo de persona, en portugués se da por el

*/he*, desempeñando la función de complemento de verbos transitivos directos, lo que no es aceptable por la norma portuguesa. Aunque su uso no esté correcto, como recomienda la norma culta, su empleo es bastante difundido entre diversos grupos de varios niveles sociales.

## 6. Consideraciones finales

Este trabajo se vuelve relevante por la reflexión que los profesores de lengua española pueden y deben hacer de sus prácticas en la clase, y de cómo tales semejanzas en las dos lenguas, así como el mal hábito de los brasileños de hacer uso indiscriminado de esta categoría pueden dificultar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua.

Es importante mencionar que, no se limita aquí el estudio sobre el manejo de los complementos en la enseñanza de ELE, sino que permanece abierto para que los demás profesionales del área puedan contribuir para el estudio respecto al tema en cuestión y quizás contribuir en la construcción de un modelo didáctico más completo en la enseñanza de la lengua española.

Con este trabajo, esperamos contribuir con las futuras investigaciones sobre los errores presentes en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera, que son influenciados por los propios errores cometidos en el portugués brasileño, con los cuales hay una fuerte tendencia a repetirlos en la segunda lengua. Y además, esperamos que con los próximos estudios realizados sobre este mismo tema pueda servir para la evolución de los aprendices de lengua española.

Bibliografía

- BARBOSA, Maria Sílvia, SOTO, Ucy, *Aspectos fonéticos nas produções orais de alunos brasileiros aprendizes de espanhol*, p. 3061.
- BECHARA, Evanildo, 1999, *Moderna gramática portuguesa*, 37ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna.
- BECHARA, Evanildo, 2009, *Moderna gramática portuguesa*, 37ª ed. rev., ampl. e atual conforme o novo Acordo Ortográfico, Rio de Janeiro, Nova fronteira.
- LADO, R., 1995, *Linguística contrastiva*, *Lenguas y culturas*, traducción de J. A. Fernández, Madrid, Fundación Inca, p.87-94.
- MATTOSO-CÂMARA, Joaquim, 2008, *Estrutura da língua portuguesa*, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes.
- MILANI, Esther Maria, 2000, “Os pronomes pessoais”, *Gramática de Espanhol para brasileiros*, São Paulo, Editora Saraiva, p.100-120.
- MOURA, Elisabeth Silva de Vieira, “Normas de colocação dos pronomes clíticos em português”, Disponível en: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1041-artigo%20gelne%202012%20corrigido.pdf>. Acesso: 08 de oct. de 2014.
- PERINI, Mário A., 1998, “Os pronomes da gramática tradicional”, en: *Gramática descritiva do português*. São Paulo; Ed. Ática, p.329-333.
- SANTOS, Érica Moreira, MIRANDA POZA, José Alberto, 2014, “Los pronombres complemento en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera”, en: SILVA, Eliane Barbosa & SOBRINHO, Helson Flávio da Silva (Org.) *Língua falada e língua escrita: reflexões e análises*, Maceió, EDUFAL, p.317-320.

## O uso do texto literário nas práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola do Ensino Médio

Adriana Teixeira Pereira  
Cleudene de Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará

### Resumo

Ler é uma prática social e por meio dela é possível o indivíduo compreender o mundo e ter acesso aos mais variados conhecimentos que o permitirão transformá-lo. A leitura crítica, portanto, é de fundamental importância para desenvolver a habilidade sociocultural e crítica de um indivíduo na compreensão do mundo (CASSANY, 2006). Neste sentido, esta pesquisa, ainda em fase inicial, tem por objetivo geral investigar as práticas de leitura crítica em sala de aula de língua espanhola por meio do uso de textos literários, entendendo-os como fontes primordiais para alcançar esse objetivo porque conseguem integrar diferentes tipos de conhecimentos, fazendo com que o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos, de gêneros e ideologia. Para este trabalho, os sujeitos participantes são alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino e tomamos como aporte teórico os estudos sobre ensino de leitura, ensino de literatura, materiais literários e leitura crítica de Kleiman (1995; 1999), Reyzábal & Tenorio (1992), Mendoza (2007) e Sánchez-Miguel (2012), respectivamente. Com base nos questionários e nas atividades que serão aplicadas com o grupo controle, esperamos contribuir para o desenvolvimento de um leitor literário consciente, de forma a permitir que esses se desenvolvam como sujeitos críticos nos variados contextos sociais.

## Introdução

O ensino de leitura continua sendo motivo de grandes discussões no ensino de línguas, seja língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE), porque continuamos com dados preocupantes em torno das reais condições de leitura e interpretação de textos dos alunos do ensino básico.

Eles continuam fazendo uma leitura superficial dos textos nas mais diversas manifestações dos gêneros textuais. No ensino público, essa preocupação aumenta consideravelmente por vários fatores; condições de acesso e contato com leitura são diminuídas, possibilidade de aquisição de livros é mínima, e, quando tratamos de ensino regular, não lhes são apresentados claramente os objetivos de estudo da leitura, muitas vezes pouco motivados para desenvolver sua competência leitora.

É válido mencionar que esse fator de desinteresse é muito incidente no processo de ensino/aprendizagem, já que influi diretamente na maneira como o aluno posicionar-se-á frente às metodologias de ensino e aquisição da língua.

Ainda que os dados não nos pareçam favoráveis com relação à formação de leitores, tivemos grandes avanços no que concerne a melhoria do ensino de leitura nos vários campos de ensino. Inclusive um apreço por estudos que tratam da formação consciente de um indivíduo participe ativo na sociedade, já que vivemos em uma sociedade que exige cada vez mais que o aprendiz seja um cidadão consciente e crítico. Mas como capacitá-lo para isso se é pouco produtivo o ensino de leitura na sala de aula?

Nosso trabalho tem, portanto, o objetivo de trabalhar a leitura crítico-reflexiva em sala de aula de língua espanhola por meio do uso de textos literários (TL), entendendo a leitura crítica como elemento construtivo do desenvolvimento sociocultural de um indivíduo, além de uma forma mais efetiva de favorecer a compreensão do mundo e de contribuir para transformá-lo (CASSANY e CASTELLÀ, 2010).

Para que nosso intento seja alcançado de maneira mais efetiva, dividimos esta investigação em quatro etapas. Na primeira etapa, discutiremos questões relacionadas ao ensino de leitura em LE, tais como sua importância e sua funcionalidade no ensino de língua. Na segunda parte, faremos um percurso do ensino de leitura crítica, destacando seu trato didático para a formação de um leitor competente. Na terceira parte, abordaremos a utilização do TL no ensino de LE, destacando sua funcionalidade e sua integração ao ensino de leitura. A última parte será destinada à reflexão sobre o trato didático do ensino de leitura crítica no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), destacando ainda o conceito de letramento crítico que está em voga neste contexto.

Nosso estudo parte de uma experiência, em andamento, com alunos 3ª série do Ensino Médio (EM) de uma escola pública de Fortaleza/Ceará, como etapa da pesquisa de mestrado.

Antes de qualquer aplicação didática, os alunos responderam a um questionário que tinha como intenção inicial diagnosticar as crenças dos participantes sobre seu desempenho leitor e sobre suas experiências leitoras com TL. Depois dos dados analisados, foi possível pensar mais claramente nossas práticas de ensino/aprendizagem de leitura literária na perspectiva crítico-reflexiva. Neste trabalho, especificamente, refletiremos sobre o ensino de leitura no ensino básico e as possibilidades de trabalho de uma leitura crítico-reflexiva em sala de aula E/LE, baseado, sobretudo, nos estudos de Mendoza (2004; 2007), Cassany (2006; 2010), Cassany & Castèlla (2010), Sánchez-Miguel (2010).

### 1. Ensino de leitura em LE

Concordamos com Rojo (2004) quando esta pesquisadora afirma que a leitura escolar parece ter parado no século passado, no sentido de não ter evoluído com a perspectiva de ensino interacional e discursivo do texto-leitor, ou seja, ainda nos persegue a perspectiva de processar a leitura de maneira descendente e/ou ascendente. O que deve, portanto, ser repensada e discutida nas várias esferas para que consigamos sair desse mundo de limitações interpretativas referentes ao processo leitor, principalmente se pensamos a sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos que nos obriga a apresentar-nos como indivíduos mais conscientes e críticos.

Tratar do ensino de leitura em LE é muito mais difícil do que pode parecer, evoca-nos questionamentos talvez bem rudimentares, mas que são indispensáveis antes de planejar qualquer atividade de leitura para sala de aula de línguas. Como e para que lemos? A leitura desde muito tempo faz parte da cultura do homem e configura-se como elemento que consegue integrar vários objetivos e faz com que o indivíduo possa se manifestar mais sabiamente nas esferas sociais, permitindo-lhe que adquira competência e habilidade para exercer-se como indivíduo 'apoderado'.

Podemos começar tratando de vários conceitos relacionados à leitura que demandam na atualidade, sejam linguistas aplicados, educadores e psicólogos. Nesta seção, vamos tentar trazer alguns desses teóricos para que consolidemos o conceito que dará base para nossa pesquisa, ensino de leitura crítica.

Para Smith (1999), a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo, fazendo-o interagir com o texto. Assim, a leitura passa a ter um caráter sociointeracional, no qual considera a leitura como um ato comunicativo que reconhece o leitor como participante ativo na construção do sentido a partir do diálogo com o autor do texto. Essa concepção de leitura defendida por Smith (1999) baseia atualmente os grandes estudos de leitura porque a ela confere a defesa de uma leitura mais abrangente e mais significativa.

Nos próprios documentos oficiais de ensino, observamos a concepção de leitura como prática indissociável do contexto em que estão inseridos. Nas OCEM, a leitura em LE é entendida “como prática cultural e crítica da linguagem” (BRASIL, 2006, p.111). Nos PCNEM (2000, p.21), “ler e compreender uma LE deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo”. Nesse contexto, não podemos dissociar a compreensão de uma leitura como uma prática social, uma atividade interacional e ativa de construção de sentidos.

Para Colomer e Camps (2001), o ato de ler é uma tarefa complexa que, além da referência social e cultural imbricada no texto, depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos do leitor. Isto é, exige dos leitores um trabalho individual e ativo no processo leitor. Corroborando a esse posicionamento a fala de Mendoza (2007, p. 84), no sentido de entender que “a leitura é uma atividade pessoal que constantemente põem em jogo, para sua consolidação e ampliação, os conhecimentos prévios e as aquisições e/ou sucessivas aprendizagens linguísticas que o aluno/receptor acumula”.<sup>1</sup>

Ler, por fim, deixou de ser oralizar a grafia, numa visão mecanicista, e passou a um anseio de compreensão e interpretação daquilo que está escrito, levando como aporte todos os conhecimentos vívidos, compartilhados e transformados no cotidiano de cada leitor.

Fernández e Kanashiro (2010, p. 283) defendem que “a compreensão leitora pressupõe, também, a interação entre sujeitos e elementos integrantes da comunicação (leitor, autor, texto, conhecimentos prévios do assunto tratado, relações estabelecidas com outros textos etc.)”. Quanto a isso, Mendoza (1998, p.49) também corrobora defendendo que

a leitura é uma complexa atividade de conhecimentos, na qual intervêm o conjunto de domínios, destrezas e habilidades linguísticas (facetadas da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, linguísticos, paralinguísticos, metatextuais e intertextuais), da mesma experiência extralinguística que possui o leitor (convencionalismos sociais e culturais, ideológicos, situacionais, etc.) aos que se alude de maneira implícita ou explícita no texto”.

Ou seja, a leitura é muito mais que um processo de memorização de estruturas, mas um processo interacional que requer do leitor uma série de atitudes estratégicas para ativar essa interação ‘leitor-texto’, que lhe proporcionará aquisição e/ou aperfeiçoamento de capacidades e habilidades nesta área.

Outro autor que advoga na defesa de uma leitura interativa sociocultural é Cassany (2006). Segundo o autor, ler é uma atividade potencialmente de aprendizagem, todavia, ademais de aquisição do código escrito, implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores: a reflexão, a criticidade, a consciência, etc. De acordo com esse pesquisador, o aprendiz que ler eficazmente e o faz constantemente desenvolve seu pensamento. Assim, a leitura acaba se convertendo em uma aprendizagem transcendental para a escolarização e para o crescimento intelectual.

Para Cassany (2006), na sua visão sociocultural, tanto a leitura quanto à escrita são construtos sociais que se estabelecem por meio de atividades socialmente definidas que se transformam ao longo da história, da geografia e da atividade humana. Essa concepção, portanto, é a que defendemos para dar suporte a nossa pesquisa. Partimos, então, da ideia de que ler é um processo discursivo que leva em consideração todos os aspectos envolvidos em um ato comunicativo. Além de ser um meio de acesso à informação e ao conhecimento, a leitura é uma ferramenta mental para processar dados provenientes de fontes escritas e para aprender e, por fim, para crescermos pessoal, intelectual e socialmente.

Ressaltamos essa perspectiva porque entendemos, por meio de Solé (1998, p.36), que “a partir do Ensino Médio (EM), a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens”. A partir da habilidade leitora o aprendiz pode manifestar-se com mais clareza sobre os vários aspectos que lhe confere a LE.

Assim que, o aluno deve ter a possibilidade de encarar a leitura em E/LE como estímulo para a aquisição de novos conhecimentos, autonomia na interação em sociedades letradas e como fonte inesgotável de prazer.

---

<sup>1</sup> No original: “La lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para su consolidación y ampliación, los conocimientos previos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor” (MENDOZA, 2007, p. 84).

## 2. No caminho para uma leitura crítica

A leitura ocupa um papel de destaque na aprendizagem de LE. No entanto, o tratamento dado à compreensão leitora nas aulas ainda é algo que requer atenção e empenho por parte dos professores e dos alunos. Hoje, com base nas exigências sociais e culturais, essas práticas requerem que os aprendizes da língua demonstrem capacidade de realizar uma leitura crítica de diferentes textos, seja em LM ou em LE.

É importante ressaltar que, com as novas exigências das demandas sociais por um leitor competente, a escola tem que se utilizar dos mais variados meios para ampliar o grau de letramento dos alunos. Nesse sentido, percebemos a leitura como um processo de maior envolvimento social que um indivíduo pode adquirir e é a partir desse conhecimento que ele vai ter uma participação plena na sociedade.

Diante do exposto, é importante ressaltar as palavras de Kleiman (2000, p.7) quando afirma que,

o papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das estratégias que compõem os processos.

Sánchez-Miguel (2012) defende dois polos diferentes para tratar do ensino de leitura em sala de aula, que devem ser conscientemente atendidos e adotados - ensinar a aprender e ensinar a compreender. Nesses dois polos é possível o professor aperfeiçoar-se e conseguir identificar os problemas enfrentados pelos alunos e por ele mesmo no momento das práticas de ensino de leitura.

Partimos, portanto, da ideia que trata Sánchez-Miguel (2012) sobre as concepções adotadas durante a leitura escolar. O autor defende a existência de três concepções de leitura que juntas tornarão o leitor eficiente e autônomo para ler qualquer tipo de texto nas várias práticas sociais que possa vir a inserir-se. São elas: leitura superficial, leitura profunda e leitura crítico-reflexiva.

Para cada concepção, o autor estabelece uma série de atividades práticas para o leitor. Na a concepção de leitura superficial o aluno deve, “ler com más precisão e fluidez; relacionar diferentes partes do texto; resumir; parafrasear; detectar e utilizar os marcadores discursivos, etc.”. Na concepção profunda, o leitor precisa “prever; visualizar o conteúdo do texto; buscar associações entre o texto e os conhecimentos prévios; contrastar ideias do texto com o conhecimento prévio, etc.” e, por fim, na concepção crítico-reflexiva, o aprendiz deve “rever a conexão de ideias; rever os marcadores do discurso; rever a organização textual; avaliar se o autor consegue o que se propõe, etc.

Este trabalho toma como base, essencialmente, a perspectiva crítico-reflexiva no intuito de garantir meios para que esta concepção seja trabalhada significativamente na sala de aula do ensino básico. Porém, é importante ressaltar que o fato de evidenciar a última concepção, crítico-reflexiva, não significa deixar de levar em consideração os passos essenciais de decodificação e compreensão, já que para o leitor chegar à interpretação de um texto requer habilidade e segurança nos dois aspectos iniciais mencionados.

De acordo com Sánchez Miguel (2012, p. 61),

chegar a ser um leitor competente encerra um grande paradoxo: necessitamos de muito tempo de êxito para nos dotarmos das competências necessárias, mas esse êxito (...) não é fácil de conseguir e, menos ainda, sem ter essas competências que estamos construindo.

O autor evidencia ainda que “sem êxito não há competência e sem competência não há êxito”. No entanto, há que pensar em uma aplicação mais efetiva de trabalho com a leitura em sala de aula, porque seguimos como a metodologia falsária de que se ensino de leitura está sendo aplicado em sala de aula. Tivemos grandes avanços, isso pode ser evidenciado em pesquisas recentes que buscam desmistificar algumas crenças sobre leitura e efetivar o ensino de leitura em sala de aula (KLEIMAN (2000), SILVA (2005), ALLIENDE & CODEMARÍN (2005), CASSANY (2006), SÁNCHEZ MIGUEL (2012)), mas precisamos fazer-nos mais concretos com tudo que se está trabalhando.

Visualizamos, claramente, a necessidade de um trabalho de leitura de forma interativa, entendido como um dos melhores mecanismos de ensino-aprendizagem de línguas, já que permite que o aluno faça parte desse processo como agente ativo de sua aprendizagem e não meramente um sujeito passivo diante do que o professor expõe.

Sabemos, porém, que essa forma de ensino não é tão simples como parece, o professor tem de apresentar recursos e estratégias que motivem os alunos a participar eficientemente desse processo.

Tarefa árdua, principalmente, para um sistema educacional que sofre ainda com grandes deficiências - a grande dificuldade de fazer os alunos participarem e interagirem na aula e os conhecimentos equivocados que apresentam sobre o ensino de LE.

Desta forma, esta pesquisa partirá, essencialmente, das concepções desenvolvidas por Sánchez-Miguel (2012), superficial, profunda e crítica-reflexiva, já que o objetivo central desta pesquisa é avaliar o *desempenho crítico leitor* da compreensão leitora dos estudantes. Entendo que a partir do desenvolvimento da concepção crítica-reflexiva possamos alcançar um objetivo maior de tornar nossos alunos leitores críticos e conscientes de um mundo repleto de história, de tradição e de práticas ideológicas e culturais.

O referido autor considera a importância de trabalhar cada estratégia de leitura de acordo com os objetivos específicos e as concepções imbricadas em cada texto e em cada questão. Essa escolha, portanto, vai variar de acordo com a dificuldade do texto ou tarefa, com os recursos disponíveis ao leitor, com os seus objetivos e com os objetivos da atividade.

### 3. Leitura literária

“A Literatura é uma reserva inesgotável e permanente renovada de recursos para a aquisição de distintos tipos de conhecimento e o desenvolvimento de diferentes competências, em um marco multicultural e plurilíngue” (ACQUARONI, 2007, p.53). Isso compete ao TL uma forma muito particular para a integração estética do aluno com outras formas de linguagem que lhe permitirá ser um leitor mais criativo e sensível às interpretações na vida cotidiana.

Muitos são os problemas sobre o fato da não utilização dos TL em sala de aula de línguas, um dos quais elencamos o fato dos professores acreditarem que o gênero literário não é uma tipologia eficaz para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, desde o nível de linguagem ao objetivo destes alunos quanto à necessidade de apenas falar e escrever.

O que buscamos, portanto, com este trabalho é romper com esta crença errônea e fortalecer aspectos didáticos de utilização dos TL em sala de aula de línguas, conseguindo desenvolver meios de fazer com que o aluno se aperfeiçoe como leitor competente e leitor de todos os gêneros pertencentes à comunidade discursiva, inclusive os literários. Com isso, conseguimos desenvolver em nossos alunos uma criatividade linguística e estética através do reconhecimento das peculiaridades deste tipo de texto.

De acordo com Acquaroni (2007), a defesa do TL literário é motivada por inúmeros fatores, de diversas naturezas, desde o aspecto de desenvolvimento da competência comunicativa, sobre esse muito se tem discutido pelo fato de muitos professores quando se utilizam dos TL o fazem para trabalhar apenas a competência leitora; o desenvolvimento da competência literária, como forma de ativar as mais diversas reações emocionais e intelectuais do leitor; o desenvolvimento da competência cultural, uma vez que língua e cultura são indissociáveis; e o desenvolvimento da competência metafórica.

O uso do TL na sala de aula é válido por seu aspecto multissignificativo, isto é, o professor pode trabalhar com diversas interpretações do texto, no sentido de não centrar em uma única e correta forma de interpretar determinado texto. Isso faz com que o aluno tenha uma relação mais íntima com o texto e adquira uma autonomia no processo leitor. No entanto, o professor precisa, em meio a isso, ter trabalhado aspectos relativos ao processo leitor, ou seja, o aluno, neste caso, deve ter tido contato com as várias estratégias de leitura que lhe darão base para uma interpretação da leitura literária. Sem isso, poucas relações semânticas se estabelecerão entre o texto e o leitor.

Os TL são modelos de usos linguísticos em suas funções básicas de interrelação na comunicação estética. Assim que, a competência literária que o aluno adquire ativa “distintos conhecimentos para reconhecer os usos e convenções comunicativas da língua” gerado a través da competência leitora.

De acordo com Mendoza (2002), os recursos expressivos e os usos criativos que aparecem nos textos literários apresentam uma ampla amostra de aspectos válidos para desenvolver habilidades de comunicação, seja esta de ordem estético-literária ou de ordem comunicativo-pragmática e cotidiana.

O que se preza atualmente é fazer com que os TL possam ser lido de forma a adquirir o prazer estético, isto é, fazer com que nossos alunos adquiram uma vontade leitora sempre e em qualquer situação cotidiana sem que necessariamente haja uma obrigação nesta atividade. O trabalho didático em sala de aula para a utilização dos TL é, acima de tudo, formadora de leitores e como transformadora de indivíduos (ARAGÃO, 2006), que os capacitem por apreciar criticamente esse tipo de leitura. É perceber, portanto, a Literatura como um fim em si mesmo.

Nossa principal preocupação com o uso dos TL em sala de aula é entender a principal ideia do conceito desse tipo de texto. “Literatura é arte, representação de classes, espelho de culturas, registro de conhecimentos e de fatos nem sempre tão fictícios. Um aglomerado de ideias, vozes, conteúdos, aspectos, cultura, história, riqueza linguística” (RODRIGUES, 2011).

É válido mencionar que o retorno da Literatura para sala de aula foi motivada por seu contexto cultural autêntico. Desta forma, o aluno tem acesso ao que chamamos de aproximação da língua meta, porque deixamos de apresentar a nossos alunos textos pouco interativos e irreais de modelos de língua. O TL dá-nos justamente a ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, modelos de língua reais nos mais diferentes contextos. Além de apresentar o aspecto irrevogável de ser utilizado com forma de difusão da cultura de um determinado povo, percebendo as diferentes formas que se compõe e se o caracteriza com tal, conforme apregoa Santos (1998).

De acordo com a autora, a melhor metodologia de trabalho didático com os TL é a metodologia interativa, na qual o aluno participe ativamente em todos os estágios do processo leitor: uma pré-leitura, uma exploração da situação inicial da narrativa, uma leitura descoberta e, por fim, a pós-leitura. Permitindo, assim, que o aluno evidencie suas experiências leitoras no ato de leitura que será de grande valia para a interpretação efetiva do TL. É importante mencionar, neste caso, que a leitura no contexto interacional, seja ela literária ou não, parte essencialmente dos conhecimentos prévios do aluno, este serão como placas reparadoras de sentido das ideias do autor do texto.

Para isso, Cosson (2009, p. 29) aponta que cabe ao professor “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a Literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

No que diz respeito a esse processo interacional entre texto, expoente de vários conhecimentos, incluindo a esse o cultural, e o leitor, participante e representante também de uma comunidade cultural, é fundamental para que se perceba e estabeleça relações com outras culturas, percebendo suas formas de pensar, sentir e agir. O uso do TL, portanto, pode “favorecer-lhe (ao aluno) o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.” (OSAKABE, 2004 apud OCEM, 2006, p.49).

#### 4. Leitura crítica e letramento

As orientações para o ensino de línguas da atualidade vêm pautadas na concepção de formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, já não se concebe mais um ensino pautado na conduta de transferência de conhecimentos, método passivo de ensino tão criticado por Freire (1996) e por outros muitos estudiosos da Educação. O que se espera é uma prática de ensino-aprendizagem na qual professor e aluno trocam conhecimentos e, conseqüentemente, aprendam juntos.

De acordo com Sánchez-Miguel (2012), uma leitura crítico-reflexiva baseia-se na atividade de de revisão, discussão e reformulação de pontos de vista em situações variadas, sejam elas de cunho social, cultural, histórico, etc., em que o aluno/leitor participa ativamente do processo leitor com todos os seus indícios de conhecimentos, sejam eles linguísticos, culturais ou ideológicos.

Ler de forma crítica, portanto, é ler de forma consciente, ou seja, ter clareza no que, porque e para que lemos. Ressaltamos a prática de leitura como fator fundamental para a participação efetiva do indivíduo enquanto ser partícipe, crítico, formador de opinião e construtor de discursos.

Segundo Liberali (2006, p.24), “a formação crítica estaria ligada à convocação dos participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos”, mas que vai de acordo com a proposta de ensino crítica de modo geral. Corrobora a essa ideia a perspectiva de Giroux (1997) no que diz respeito à criticidade dos indivíduos. Segundo o autor, todo indivíduo tem a capacidade de pensar, de gerar ideias, de ser autocríticos e de articular conhecimentos de onde quer que surjam com formas de autodesenvolvimento e de desenvolvimento social.

Faz-se necessário, portanto, integrar nas aulas de leitura diferentes tipos de conhecimentos em sala de aula, mediante atividades que incitem reflexão com as quais o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos e ideologias a que estão expostos.

Portanto, pensar em um ensino pautado em uma metodologia crítica é refletir as necessidades que a sociedade, transformada continuamente tecnológico-sócio-culturalmente, nos impõe. O indivíduo, assim, deve desempenhar um papel muito presente e fortemente ativo, diferente do que se podia perceber décadas atrás, em que todo processo de ensino era visto como imposição. Atualmente, procuramos incentivar nossos alunos a manifestar sua fala e seu posicionamento, para se impor no meio onde vivem, para propor estratégias de mudanças e para praticá-las.

De acordo com Cassany e Castellà (2010, p. 369), ler criticamente significa “situar o discurso no contexto sociocultural de partida; reconhecer e participar na prática discursiva; e calcular os efeitos que causa um discurso na comunidade e em si mesmo”.<sup>2</sup>

No momento atual, o que se espera é uma metodologia que entenda os estudantes como indivíduos transformadores de uma sociedade desigual e opressora. Já dizia Freire (1996), só com o poder adquirido através do letramento, o homem pode transformar a realidade injusta que o rodeia.

Dessa forma, é de fundamental importância buscar meios que contribuam para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, uma vez que o anseio dos professores é fazer com que se tornem sujeitos questionadores das ideologias a que estão expostos. É imprescindível, ainda, durante o processo de ensino-aprendizagem, conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura em que a língua funciona como veículo de comunicação, conforme Gargallo (1999). Ser crítico, portanto, exige que o indivíduo seja capaz de tomar decisões coerentes com seus princípios, seus conhecimentos e suas ideologias, estabelecendo-se como fator fundamental para as transformações sociais. Para Sánchez-Miguel (2012), ler criticamente é repensar o texto, reparar na existência de contradições e inconsistências.

Tratar dos termos leitura crítica e letramento crítico tem fronteiras muito tênues. Essas duas acepções estão associados a uma leitura que leva em consideração a autonomia do leitor em compreender os discursos e interpretar as ideologias que subjazem os discursos presentes no cotidiano sociocultural dos indivíduos.

De acordo com Cassany (2003, p.117), uma leitura crítica é um tipo complexo de leitura, o que exige níveis mais altos de compreensão; requer os planos prévios de compreensão (literal, inferências, intenções, etc.) do texto, e exige uma sorte de resposta pessoal externa do leitor frente ao texto (frente a seu conteúdo, intenção, ponto de vista, etc.) Será por meio da leitura crítica que o leitor adquirirá autonomia e consciência, que o fará dar opiniões próprias e consistentes, com capacidade de compromisso com a sociedade.

Enquanto o letramento crítico, segundo Cassany e Castellà (2010, p. 362), está para a perspectiva que “se baseia na conformação social do sentido do texto. O significado é construído em contextos sociais, políticos, culturais, que provocam nos receptores interpretações determinadas histórico e localmente. [...] compreender implica uma perspectiva social, posicionar-se”.<sup>3</sup>

Cassany (2006) afirma ainda que o letramento crítico refrata o discurso que por sua vez, tem ideologia. “Compreender requer reconstruir tanto o conteúdo como a ideologia e poder lhes atribuir sentido no mundo pessoal. Não existe nenhum discurso neutro. Todos estão situados e, de um modo ou outro, mostram sua ideologia” (CASSANY, 2006, p. 76).

A partir desta discussão, também no intuito de esclarecer as fronteiras entre leitura crítica e letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001) fazem uma interessante distinção entre ambas abordagens. Para os autores, a leitura crítica é baseada, sobretudo, em uma tradição liberal-humanista, cujo objetivo é “auxiliar as pessoas a identificar as intenções do autor, medir a validade da informação veiculada e obter conhecimento sobre o mundo”, enquanto o letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído ideologicamente, de modo que o sentido do texto é sempre múltiplo e dependente de um contexto situado.

De acordo com os autores, a perspectiva de uma abordagem de uma leitura crítica significa “[...] enfatizar abordagens que encorajam o questionamento e análise de textos que se aproximam da crítica social”, enquanto o “letramento crítico envolve uma compreensão da forma como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação de realidades nos textos” (CEVETI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 4, *apud* DAMASCENO, 2013).

No que diz respeito a essas duas concepções, Baptista (2010, p.123) afirma que

[...] ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco das tradicionais habilidades de leitura que valorizam a simples decodificação e o foco no conteúdo e na memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas.

---

<sup>2</sup> No original: Situar el discurso en el contexto sociocultural de partida; reconocer y participar en la práctica discursiva; e calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo.

<sup>3</sup> No original: “Se basa en la conformación social del sentido del texto. El significado se construye en contextos sociales, políticos, culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. [...] Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse. (CASSANY E CASTELLÀ, 2010, p. 362).

Para Cassany (2006), ler criticamente é *situar o texto socio-historicamente*, levando em consideração os propósitos e o contexto social, histórico, político, cultural, atendendo ainda as perspectivas de gênero sexual, etnia, classe social, cultura, etc.

Neste trabalho, assumimos como referencial para análise do desenvolvimento do 'desempenho leitor crítico' em E/LE a concepção de leitura crítica, pautada nos estudos sobre novos letramentos, buscando acessar os níveis mais profundos de compreensão leitora, no sentido de observar, avaliar e reformular o significado do texto (SANCHEZ MIGUEL, 2010). Além de, e principalmente, buscar refratar as representações sociais e os valores associados nas práticas de leitura.

### Considerações finais

De acordo com Cândido (2004 *apud* Menezes, 2008), a Literatura é um elemento poderoso de instrução e educação porque ao TL estão imbricados valores e ideologias que a sociedade preconiza. Por isso, nossa defesa por um trabalho didático da leitura literária na sala de aula de línguas para o desenvolvimento de uma leitura crítica, entendendo que só assim o aluno vai estar preparado para refletir e interpretar o mundo de maneira consciente e crítica.

Sabemos que o ensino de uma LE no ensino básico ainda é muito desafiador pelas condições adversas que encontra o professor. Porém, esperamos que a partir da aplicação das atividades de leitura literária, com um trabalho sistemático com as concepções de leitura (superficial, profunda e crítico-reflexiva), possamos contribuir para o desenvolvimento de um leitor literário consciente, de forma a permitir que esses se desenvolvam como sujeitos críticos nos variados contextos sociais.

A partir dos teóricos consultados, defensores dos gêneros literários como ferramenta eficaz para ensino-aprendizagem comunicativo de língua, permitiram-nos a elaboração de atividades na dinâmica de uma leitura crítico-reflexiva, entendendo também a necessidade de um trabalho com as estratégias de leitura para um desenvolvimento do processo leitor.

Para finalizar, podemos afirmar que os dados obtidos até o presente momento, são animadores, já que se supõe que os participantes compartilham uma visão positiva do ensino de leitura em língua espanhola e do uso dos gêneros literários em sala de aula, além de uma preocupação por buscar alternativas para que os façam compreender e interpretar o texto literário satisfatoriamente, auxiliando-lhes na aprendizagem da língua estrangeira.

Bibliografía

- ARAGÃO, C. O., 2006, *Todos maestros e todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para enseñanza y Formadora de lectores*, Tese (Tesis Doctorales en Filología Hispánica) - Universitat de Barcelona - Barcelona.
- BAPTISTA, L. M. T. R., 2010, "Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol". en: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Coleção Explorando o ensino*, v. 16. Brasília: MEC, 292p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006, "Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)", *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, "Parâmetros Curriculares Nacionais". *Linguagens Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama, S.A. Barcelona, 2006.
- \_\_\_\_\_, 2005, "Los significados de la comprensión crítica", en: *Lectura y vida*. Barcelona.
- CASSANY E CASTELLÀ, 2010, *Aproximación a la literacidad crítica*, Florianópolis, Perspectiva, v.28, n.2, 353-374, jul/dez.
- CEVETI, G., PARDALES, M. J., DAMICO, J. S., *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Disponível em < <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em 18 maio 2012.
- COLOMER, T, CAMPS, A., 2001, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC.
- COSSON, R., 2009, *Letramento literário: teoria e prática*, São Paulo, Editora Contexto.
- DAMASCENO, I. D L., 2013, *Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PosLA, Universidade Estadual do Ceará.
- FERNÁNDEZ, G.E, KANASHIRO, D.S.K., 2006, *Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. Educação e pesquisa*, v.32, p.279-291.
- FREIRE, P., 1996, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*, 3ª edição, São Paulo, Paz e Terra.
- GARGALLO, I., 1999, *Linguística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Madrid.
- GIROUX, H., 1997, *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- KLEIMAN, A., 1999, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, Pontes.
- LIBERALI, F. C., 2006, "A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada", en: ROTTAWA, L; SANTOS, S. S. *Ensino e aprendizagem de línguas – língua estrangeira*, Ijuí, RS, Ed. Unijuí, p. 15-33.
- LAZAR, G., 1993, *Literature and Language teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge, Cambridge University press.
- MENDOZA, A.F., 2002, *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras. Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Zaragoza: Publicaciones ICE/Universidad de Zaragoza, p. 109-140.
- \_\_\_\_\_, 2004, *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*, Málaga, Aljibe.
- \_\_\_\_\_, 2007, *Materiales Literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. In: *Cuadernos de Educación 55*, Barcelona, Horsori Editorial, S.L.
- REYZÁBAL, M.; TENORIO, P., 1992, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La muralla, S.A.
- RODRIGUES, V. L. B. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UECE, Ceará, 2011.
- SÁNCHEZ-MIGUEL, E., 2010, *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona, Graó, col. Crítica y Fundamentos, 27.
- \_\_\_\_\_, 2012, *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*, Trad. Fátima Murad, Porto Alegre, Penso.
- SANTOS, A. C., 2007, El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica, In: *Anuário Brasileiro de Estudos Hispánicos*, n. 1. Embajada de España en Brasil, Madrid, Consejería de Educación, p. 33-45
- SMITH, F., 1999, *Leitura significativa*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- SOLE, I., 1998, *Estratégias de leitura*, Tradução de Cláudia Schilling, Porto Alegre, Arte Médica.

WIDDOWSON, H.G., 1984, The use of literature, En: *Explorations ins Applied Linguistics*, 2, Oxford, O.U.P., pp. 160-173.

# *Literatura Hispano-Americana*



**C**ONGRESSO  
NORDESTINO  
DE PROFESSORES  
DE ESPANHOL  
I CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO  
DE ESPANHOL NO BRASIL  
I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UESPI



## Los personajes principales: Mario y Delia como elementos intertextuales en “Circe” de Julio Cortázar

Omar Mario Albornoz  
UESPI

### Resumen

Aproximarse a la obra de Julio Cortázar, tratar de entrar en ese mundo real-fantástico es algo apasionante ya que en cada cuento o novela escrito por el autor podemos encontrar elementos que refieren al día a día y a la presencia de eso fantástico en ese medio. Al leer el cuento “Circe” presente en Bestiario, nos deparamos con elementos que hacen referencia a la obra de Homero “La Odisea”. Mucho más si nos centramos en los dos personajes principales del relato: Mario y Delia. Por ese motivo es que partimos en nuestro estudio de la siguiente problematización: Cómo los personajes, Mario y Delia (Circe) hacen referencia a Odiseo y Circe (La Odisea)? Siendo así el objetivo de nuestro trabajo es mostrar el elemento intertextual presente en los personajes principales del cuento “Circe”: Mario y Delia. Para realizar esta investigación, basada en el método deductivo, nos basamos en: Goyalde Palacios (1995); Hiroto Ito Sugiyama (2010); Ledesma (2009) y Sariols Persson (2012). Al final del mismo, podemos verificar que existen elementos intertextuales en relación a los personajes referidos, principalmente en lo que se refiere al modo de comportarse y al desenlace del relato.

### Palabras-clave

Personajes principales – intertextualidade – Odisea – “Circe”

### Resumo

Aproximar-se à obra de Julio Cortázar, tratar de ingresar nesse mundo ral-fantastico é algo que apaixona já que em cada conto ou novela escrito pelo autor podemos encontrar elementos que referem a odia após dia e à presença do fantástico nesse medio. Ao ler o conto “Circe” presente em “Bestiario”, encontramos elementos que fazem referencia à obra de Homero “A Odisseia”. Isto se verifica mais ainda si centramos o noosso ponto de vista nos dois personagens principais do relato: Mario e Delia. Por ese motivo é que partimos em nosso estudo da seguinte problematização: Como os personagens Mario y Delia (Circe) fazem referencia a Odiseo e Cice (A Odisseia)? Sendo assi, o objetivo de nosso trabalho é mostrar o elemento intetextual presente nos personagens principais do conto “Circe”: Mario y Delia. Para realizar esta pesquisa, baseada no método dedutivo, nos baseamos em: Goyalde Palacios (1995); Hiroto Ito Sugiyama (2010); Ledesma (2009) y Sariols Persson (2012). Ao final do mesmo, podemos verificar que existem elementos intertextuais em relação aos personagens referidos, principalmente no que se refere ao modo de comportar-se e ao desenlace do relato.

### Palavras-chave

Personagens principais – Intertextualidade – Odisseia – Circe

La verdadera revolución de Cortázar está en sus cuentos. Más discreta pero más profunda y permanente, porque soliviantó a la naturaleza misma de la ficción, a esa entraña indisoluble de forma-fondo, medio-fin, arte-técnica que ella se vuelve en los creadores más logrados. En sus cuentos, Cortázar no experimentó: encontró, descubrió, creó algo imperecedero.

Mario Vargas Llosa

## 1 Introducción

El cuento “Circe” de Julio Cortázar es uno de los cuentos de su libro: “Bestiario”. En él aparecen elementos comunes a otros cuentos del autor, tales como la presencia de los animales y el puente, que son dos elementos que nos ayudan a entender mejor el relato.

Al aproximarnos a la lectura del cuento y debido al título del mismo, “Circe”, surge el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera se da la presencia de la intertextualidad en el relato? Y, ¿cómo los personajes, Mario y Delia (Circe) hacen referencia a Odiseo y Circe (La Odisea)? Delante de esta problemática objetivamos presentar la presencia de la intertextualidad, específicamente en los protagonistas Mario y Delia, presente en el cuento “Circe” del referido autor. Intertextualidad que significa encontrar dentro de un texto elementos comunes con otro u otros textos escritos anteriormente.

Para fundamentar nuestro trabajo nos basaremos en los siguientes autores: Goyalde Palacios (1995); Hiroto Ito Sugiyama (2010); Ledesma (2009) y Sariols Persson (2012), siendo nuestra metodología deductiva y de tipo bibliográfica.

Al final del trabajo esperamos mostrar la intertextualidad presente en la Odisea, de Homero – especialmente al tratar sobre la hechicera Circe-, y “Circe” de Julio Cortázar.

## 2 El mundo fantástico

Hablar sobre Julio Cortázar es tratar de entrar en un mundo donde lo real y lo fantástico se confunden y llegan hasta a sorprendernos debido a que en algún momento de la historia no llega a distinguirse dónde llega uno y dónde otro. Y, por ese motivo, para leer sus cuentos o novelas debemos profundizar en su literatura y las características que la misma posee.

En líneas generales sabemos que Cortázar perteneció al llamado “Boom latinoamericano”, imagen de una explosión que recorrió este continente buscando crear una identidad propia, ajena a la europea, y, por lo tanto, enraizada en la propia historia y cultura latinoamericana.

Hablando sobre el relato fantástico y sus características, Todorov refiere:

El relato fantástico produce un efecto estético en su lectura. Este efecto es consecuencia de la ambigüedad creada por gradación o golpe. El efecto es el de la duda irresuelta en el lector que puede compartirse o no con el personaje. (Todorov, p.106)

Ya para Cortázar, y en alusión directa a los cuentos,

...son productos neuróticos, pesadillas o alucinaciones neutralizados mediante la objetivación y el traslado a un medio exterior al terreno neurótico, de todas maneras. (p, 37)

Esta ambigüedad creada a lo largo del relato es lo que lleva al lector a cuestionarse y a dudar en relación a lo presentado en el relato. Por otra parte, esta ambigüedad posee un elemento o imagen que le posibilita manifestarse en el mismo. Ambigüedad representada en elementos lingüísticos constitutivos del cuento y que logran enlazar, asociar lo lingüístico al servicio de lo literario. Por otra parte, según Ito Sugiyama ( ): *En los cuentos de Cortázar, la fantasía surge de la tensión dialéctica o la antinomia entre una situación lógica y otra verosímil.*

Tensión dialéctica que se da a partir de algunos recursos utilizados por el propio Cortázar, tal como, el doble, que aparece manifiestamente en *La noche boca arriba*, por ejemplo. Otro recurso empleado es el del espacio, manifiesto en *Casa tomada* y en el cuento del cual trataremos en este trabajo: *Circe*.

Hacer referencia al espacio, por otra parte, manifiesta la consideración a una antítesis u oposición entre “dos mundos”: Europa y América / democracia y dictadura / mundo real y mundo fantástico. Veamos lo que Amar Sánchez (1998, p. 9) señala al respecto, al hablar de “La noche boca arriba”:

Un vacío espacio-temporal entre dos mundos igualmente conflictivos: un futuro que el lector confunde con su presente, pero que el relato instala en el porvenir, y un pasado indígena, ancestral y perdido.

Teniendo como referencia estos elementos pasemos, a continuación a hablar sobre el objeto de nuestro estudio: el cuento "Circe" y cómo se da la presencia de esa dualidad espacial en el mismo.

### 3 Análisis de Circe

Para situarnos contextualmente debemos señalar que "Circe" pertenece al primer libro de cuentos de Cortázar: *Bestiario*, publicado en 1951. Este cuento posee una clara alusión a la mitología clásica (Palacios, 1976,113) expresada en el nombre del relato. ¿Cómo se trata el relato de *Circe* en la literatura clásica? Palacios (Ibidem) señala:

El relato clásico de Homero (Odisea X, 133-574) es bien conocido: Odiseo, al llegar a la isla de Eea, envía la mitad de sus hombres, bajo el mando de Euríloco, a la morada de Circe, rodeada de lobos y leones hechizados por la maga. Ésta, tras invitarles a entrar, les prepara una bebida con un brebaje maléfico, que acaba convirtiéndolos en cerdos. Euríloco, desconfiado ante la posibilidad de una trampa, observa desde afuera, sin entrar en el palacio, retornando a la nave para relatar lo sucedido a Odiseo, el cual decide acudir a liberar a sus compañeros; en el camino, el dios Hermes le entrega un antídoto contra el brebaje de Circe - la planta llamada moly - que lo defiende contra las intenciones de aquélla. (el subrayado es nuestro)

Existen elementos comunes entre la obra mitológica clásica y el cuento de Cortázar. Entre ellos, podemos citar la referencia a los animales: *lobos y leones* en la mitología; *gatos, perros, cucarachas* en el cuento; la imagen de *Circe* como hechicera en la mitología y *Delia*, en el cuento; el final feliz de *Odiseo* en la mitología y de *Mario* en el cuento...Pero, principalmente, queremos destacar el espacio antitético existente tanto en una como en otra obra.

En el relato mitológico, aparecen dos espacios contrapuestos: el de la hechicera, que es señalado como *la morada de Circe* y el de Odiseo y sus hombres: *la nave*. Por su parte, en el relato de Cortázar serían *la casa* de Delia y la de Mario. Vale la pena destacar que en el relato cortaziano aparece un elemento clave en el cuento que actúa como "divisor de las aguas", elemento que aparece concretamente en otro cuento suyo: *La lejana*, y que aquí, en *Circe*, aparece como nexo de unión entre los dos mundos vividos por Mario: el puente.

El siguiente requisito de mucha importancia – el puente- también toma diversas formas y varios sentidos. El puente es, en primer lugar, un pasaje a "otra parte", es una apertura hacia otro espacio. El puente establece un punto de enlace entre el mundo real y el mundo imaginario...(ELBANOWSKI, Adam. <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/1506/1/199281P273.pdf>) (el subrayado es nuestro)

A partir de este recurso utilizado por Cortázar, realizaremos un análisis del cuento *Circe*, presentando, en primer lugar, los dos mundos opuestos: la casa de Mario y la de Circe y viendo, como en el relato, aparece solamente una vez la palabra puente pero que, sin embargo, la consideramos como elemento clave para que podamos entender los dos mundos opuestos del cuento. Vale la pena destacar que la *casa* es un espacio utilizado también por Cortázar para desarrollar la trama de sus historias, como queriendo darnos a entender que es en ese lugar común, habitual, cotidiano donde se hace presente la dimensión, ora real, ora fantástica de la vida.

La palabra puente que está en referencia con la esquina de Rivadavia y Castro Barros:

empezaba a creer posible esa doble vida cuatro cuadras una de la otra; la esquina de rivadavia y castro barros era el puente necesario y eficaz. hasta tuvo esperanza de que el futuro acercara las casas, las gentes, sordo al paso incomprensible que sentía –a veces, a solas- como íntimamente ajeno y oscuro. (el subrayado es nuestro)

La esquina de Rivadavia y Castro Barros que actúa como un paso de un mundo al otro; tan próximos uno del otro (cuatro cuadras) pero tan diferentes. En su mundo, su casa, Mario no descubre nada de extraordinario ni misterioso, pero, a cuatro cuadras, en la casa de Delia todo es diferente, ya que existe un misterio por el que se siente atraído y qué, inconscientemente, pretende revelar.

- La casa o el mundo de Mario

Si llamamos a esta parte de nuestro trabajo como casa o mundo de Mario, no se debe a que sea algo exclusivo de su persona y sí para mostrar esa diferencia con la de Delia. En la casa de Mario viven: su madre: *Madre Celeste*, sus hermanos y su padre. Así nos la presenta el cuentista:

...la cara servil de Madre Celeste...la incrédula desazón en el gesto de su padre...el miedo a estar solo lo ataban a su madre y sus hermanos...Los domingo se quedaba de sobremesa con los suyos.

El mundo de Mario y su familia es el de los chismes; el de las sobremesas del domingo. Un mundo que no presenta nada de asombroso o sorpresivo. Un mundo al que Mario “*odió de improviso*” por el hecho que no le presentaba nada de extraordinario y era totalmente contrario al mundo vivido en casa de Delia. Por otra parte, en este mundo, todos, a no ser Madre Celeste y él, Mario, son personajes anónimo, sin nombre, como queriendo destacar más la figura del héroe, que como otro Odiseo, irá a revelar y terminar con el encantamiento de la nueva *Circe*, Delia. La casa de Mario, el mundo familiar, que de los 42 párrafos que consta el cuento, aparece mencionado apenas en 4.

- La casa o el mundo de Delia

La casa o el mundo de Delia aparece ya desde el inicio como un lugar resistido por todos debido a acontecimientos de muerte acontecidos allí. Así como sucede con Mario, en este espacio es el nombre de Delia el que aparece, así como otra *Circe*, y la referencia a su familia se dará de forma casi impersonal: *Los Mañara*.

El mundo de Delia que está asociado a animales y a bombones, dos elementos aparentemente independientes pero que tienen una conexión íntima entre ellos. En relación a **los animales**, Cortázar nos presenta, a lo largo del relato, los siguientes:

Un gato seguía a Delia...Mario notó una vez que un perro se apartaba cuando Delia iba a acariciarlo. Ella lo llamó (era en el Once, de tarde) y el perro vino manso, tal vez contento, hasta sus dedos...La madre decía que Delia había jugado con arañas cuando chiquita...Y las mariposas venían a su pelo

Animales que, misteriosamente, comienzan a morir, tal como: el conejo, regalo de Héctor; el pez de color, regalo de la madre de Héctor; el gato al que la propia Delia anuncia su muerte: *pero Delia dijo que el gato se moriría*. Podríamos pensar que en la muerte de los animales está íntimamente relacionada con la misteriosa muerte de sus dos novios anteriores: Héctor y Rolo y que, en este mundo, así como en el de *Circe*, las personas que se aproximaban a su vida resultaban “encantadas”.

Las pocas líneas que Héctor dejó a su madre...”Perdóname mi muerte, es imposible que entiendas, pero perdóname, mamá...Hasta esa noche había sido tan feliz, claro que lo habían visto raro las últimas semanas; no raro, mejor distraído, mirando el aire como si viera cosas. Igual que si tratara de escribir algo en el aire, descifrar un enigma...

...En los zaguanes las cosas resuenan tanto, la de la casa de altos sostuvo días y días que el llanto de Rolo había sido como un alarido sofocado, un grito entre las manos que quieren ahogarlo y lo van cortando a pedazos. Y casi enseguida el golpe atroz de la cabeza contra el escalón.

Vale la pena destacar que la temática del “animal” es muy presente a lo largo de la literatura y que refleja esa relación estrecha entre él y el hombre.

El simbolismo animal, vecino de lo monstruoso, recuerda constantemente al humano su parte instintiva e incontrolable y el lugar que ocupa en el universo. Funciona como un doble reflejo: al sentirse formar parte del mundo natural y a la vez distinto de él, por un lado constituye un “soporte conceptual de la diversidad social” (Lévi Strauss, 1962: 145) y un espejo deformante de la misma, para entender y expresar sus características negativas y positivas.

En este sentido, esa proximidad de Delia con los animales manifiesta esa parte “instintiva e incontrolable” presente en todo hombre y que lo hace sentirse parte de un mundo que se le escapa de las manos sin poder tener control sobre el mismo. Un mundo que podemos denominar de “fantástico”.

En relación a **los bombones**, el autor nos va introduciendo progresivamente en el misterio que los rodea. Aparece una primera mención en el cuento al referirse al regalo que Mario le lleva a Delia y lo que los padres de ella dicen:

-Hiciste mal en comprar eso, pero andá, lleváelos, está en la sala. -Y lo miraron salir y se miraron hasta que Mañara se sacó los teléfonos como si se quitara una corona de laurel, y la señora suspiró desviando los ojos. De pronto los dos parecían desdichados, perdidos.

Será este regalo de Mario, los bombones, lo que motivarán que Delia, la nueva Circe, le cuente cómo hacía sus bombones, momento en el cual Cortázar presenta unas palabras en el relato que son también preanuncio de lo que vendrá.

Mario veía sus dedos demasiado blancos contra el bombón, mirándola explicar le parecía un cirujano pausando un delicado tiempo quirúrgico. El bombón como una menuda laucha entre los dedos de Delia, una cosa diminuta pero viva que la aguja laceraba. (el subrayado es nuestro)

La referencia a “cirujano” y a “laucha” son indicios de lo que verdaderamente acontece en la preparación de los bombones y que será desvelado al final del relato. A partir del momento en que Delia comienza a preparar los bombones y se los hace probar a Mario, el misterio comienza a hacerse más presente en el cuento.

Había que cerrar los ojos para adivinar el sabor, y Mario obediente cerró los ojos y adivinó un sabor a mandarina, levísimo, viniendo desde lo más hondo del chocolate. Sus dientes desmenuzaban trocitos crocantes, no alcanzó a sentir su sabor y era sólo la sensación agradable de encontrar un apoyo entre esa pulpa dulce y esquiva. (el subrayado es nuestro)

Esa alusión inicial “había que cerrar los ojos para adivinar el sabor” deja entrever una vez más algo oculto presente en los bombones; así como también esos “trocitos crocantes” que no posibilitan que Mario sepa de qué se trata pero que producen en él una “sensación agradable”. Esa degustación de los bombones de Delia que continuaran, a oscuras y solos, sin la presencia de los Mañara, como queriendo el autor recordar a “Circe”, que atraía a los hombres de Odiseo y los convertía en animales.

Creyó que los Mañara iban a alegrarse cuando é empezara a traerles los extractos a Delia; en cambio se enfurruñaron y se replegaron hoscos, sin comentarios, aunque terminaban transando y yéndose, sobre todo cuando venía la hora de las pruebas, siempre en la sala y casi de noche, y había que cerrar los ojos...

Los Mañara que hasta “cortaban los bombones para examinar el relleno” y que “siempre encontraban que era abusar de la bondad de Mario pedirle que probara los nuevos bombones...”, son el alerta e indicio que Cortázar da para que el lector sospeche que algo misterioso acontecía con los bombones. Ese misterio que es revelado al final del relato, con la luna colaborando para visualizar el relleno y descubrir que “aquellos trocitos crocantes” no eran otra cosa que “cucarachas” muertas y colocadas dentro. Ese relleno que justifica el porqué de la muerte de sus anteriores novios, acontecidas bajo un manto de misterio y que Mario, como nuevo Odiseo, logra revelar.

[...] Con la mano libre apretó apenas los flancos del bombón, pero no lo miraba, tenía los ojos en Delia y la cara de yeso, un pierrot repugnante en la penumbra. Los dedos se separaban, dividiendo el bombón. La luna cayó de plano en la masa blanquecina de la cucaracha, el cuerpo desnudo de su revestimiento coriáceo, y alrededor, mezclados con la menta y el mazapán, los trocitos de patas y alas, el polvillo del carapacho triturado.

Desenlace feliz para el héroe que descubre el misterio de Delia, nueva “Circe” y sale ileso, sin ningún daño de ese enfrentamiento con las fuerzas ocultas manifestadas en el relleno de los bombones que llevaron a los anteriores novios a la muerte. Y los Mañara, víctimas silenciosas de su hija, tienen que aceptar que ella continúe viva: “Oía jadear a los Mañara, le dieron lástima por tantas cosas, por Delia misma, por dejársela otra vez y viva”.

#### 4 Consideraciones finales

Al iniciar nuestro trabajo hacíamos mención a que el objetivo del mismo era mostrar la intertextualidad presente en el cuento “Circe” de Julio Cortázar. Después de realizada una investigación bibliográfica sobre el tema pudimos comprobar que existen elementos comunes entre el capítulo de la Odisea (Homero) que trata de Circe y el cuento “Circe” de Julio Cortázar, además de encontrar elementos de otros cuentos cortazianos presentes en “Circe”, tales como, los animales y el puente.

Esta intertextualidad se refleja, principalmente, en los dos personajes principales del relato: Mario y Delia, quienes refieren a Odiseo y Circe. Mario, como un nuevo Odiseo, es llamado a desvendar el misterio que envuelve la vida de Delia en relación a la muerte de sus anteriores novios, Y, Delia, cual nueva Circe, busca por todos los medios “atraer”, “hechizar” y “llevar a la muerte” a sus enamorados. Y

en ese combate entre los personajes, Mario (Odiseo) consigue descubrir el secreto de Delia y así librarse de correr la misma suerte que los anteriores novios de aquella.

Cortázar, con su maestría y genio literario, nos va llevando progresivamente al desenlace final que surge como verosímil, ya que el propio autor nos va dando pistas a lo largo del cuento para que no nos sorprenda su final.

Bibliografía.

- SARIOIS PERSSON, Deerie, 2012, "Un tigre, dos tigres...Lo antiguo y lo nuevo en los bestiarios de Jorge Luis Borges y Julio Cortázar", In *CILHA*, a. 13 n. 16, Mendoza (Argentina) ISSN 1515-6125
- PALACIOS, Patricio Coyalde. "Circe" de Julio Cortázar: una lectura intertextual. Disponible en [www.raco.cat/index.php/Arrabal/article/.../191975](http://www.raco.cat/index.php/Arrabal/article/.../191975) . Accedido el 20/10/2014
- AMAR SÁNCHEZ, Ana María. *Espacio y representación. La construcción de América Latina*. Disponible en [www.celarg.org/int/arch\\_public/sanchezb5.pdf](http://www.celarg.org/int/arch_public/sanchezb5.pdf). Accedido el 15/10/2014
- HIROKO ITO SUGIYAMA, Gloria Josephine, "El ídolo de las cicladas": lo fantástico cortazariano, disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14658919/lo-fantastico-cortazariano-revista-fuentes-humanisticas>, accedido el 15/10/2014
- LEDESMA, Agustina, 2009, "La otra orilla de lo fantástico en Julio Cortázar", in *Actas del II Congreso Internacional del Centro de Estudios de Literatura Argentina*, Rosario, Pgs 1-9
- CORTÁZAR, Julio, 1970, *Bestiario*. Madrid, Alianza Editorial.

## A tradução das lendas piauienses para o idioma espanhol: um exercício de releitura e reescrita

Kelly Vanderlei Macedo<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Larissa da Silva Dias<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Luciana Maria Libório Eulálio<sup>3</sup>  
Professora Orientadora

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo tratar sobre o Projeto Reconfabulando, uma intervenção das bolsistas do PIBID de Letras Espanhol realizado na escola estadual Benjamin Baptista na cidade de Teresina-PI com alunos do 1º Ano do Ensino Médio através da disciplina Língua Espanhola, no intuito de desenvolver uma prática docente em língua espanhola atrelada à cultura através do gênero lendas e exercitar no aluno uma aprendizagem do espanhol partindo de releituras e reescrita de lendas piauienses.

Em busca de fazer com que essas lendas há muito esquecidas revivam através do olhar criativo desses alunos, aperfeiçoando de forma dinâmica seu processo de escrita, reescrita, leitura, interpretação e tradução ao idioma espanhol, estabelecendo assim uma visão particular das diferenças principalmente semânticas da Língua Portuguesa para uma segunda língua estrangeira, no caso o espanhol. Essa intervenção teve como suporte teórico Vinhais (2009), Marcuschi (2007), Barths (2002), Magnani (1989) dentre outros autores citados. A metodologia dessa intervenção apoiou-se no sócio-interativismo que diz que os sujeitos se desenvolvem na e pela linguagem de modo interativo a partir dos seus contextos socioculturais e na coletividade quando as bolsistas do PIBID propuseram a ação de modo democrático sem imposições calcadas na discussão com todo o grupo envolvido nesse projeto. A ação aponta como resultado que a reescrita e tradução das lendas ao idioma espanhol partiu da releitura feita pelos alunos com base no seu contexto sócio-leitor e cultural. Através dos recursos e acessibilidade da tecnologia que os alunos puderam pesquisar mais sobre essas lendas e reconhecer a história de um povo e sua própria memória.

### Palavras chaves

Reconfabulando; Lendas; Releitura e Reescrita; Tradução; Espanhol.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Piauí, do 7º período, bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) (e-mail: [macedokelly@ymail.com](mailto:macedokelly@ymail.com)).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Piauí, do 7º período, bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) (e-mail: [larys.sd@hotmail.com](mailto:larys.sd@hotmail.com)).

<sup>3</sup> Professora Mestra do Curso de Letras Espanhol e Coordenadora do PIBID-Letras Espanhol da UESPI (e-mail: [lueulalio@hotmail.com](mailto:lueulalio@hotmail.com)).

## 1. Introdução

O docente tem a responsabilidade de construir o conhecimento com seus alunos, orientando-os e fazendo com que os mesmos venham a desenvolver seu senso crítico. Isso faz com que professores venham a pensar em melhores formas de desempenhar seu papel como educadores, já que são mediadores do saber, e para que os alunos venham a adquirir tal aprendizagem há que reinventar-se a todo instante.

Diante dessa necessidade a Unidade Escolar Benjamin Baptista, da Rede Estadual de Ensino do Piauí, localizada na Rua Jonatas Baptista, nº 791 no centro de Teresina, lançou o projeto Raízes da Terra, elaborado pela própria escola que objetiva conhecer de forma significativa a cultura do estado do Piauí propiciando aos seus docentes e discentes a sua participação nesse projeto bem como certo distanciamento da rotina estigmatizada em que se encontram as salas de aulas da escola pública brasileira.

Esse projeto que visa trazer a cultura local através da releitura e reescrita das Lendas Piauienses usando seu conhecimento de mundo e suas perspectivas sociais foi perfeito para a concretização o Projeto Reconfabulando do PIBID de Letras/ Espanhol para trabalhar de forma significativa a leitura em espanhol dessas lendas e a sua reescrita sob novas perspectivas, ou seja, sobre um novo olhar onde o discente possa usar sua imaginação e criatividade na recontagem dessas histórias.

O ensino significativo de literatura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzirem sentidos tanto na posição de sujeitos leitores quanto na posição de sujeito produtores de textos. Considera-se, de acordo com esta posição pedagógica, que o jovem não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta para as questões de leitura.” (VINHAIS, 2009, p.5).

Então, devido a esses aspectos o docente fica com a responsabilidade de procurar novas metodologias para facilitar a aprendizagem de seus alunos, daí a construção diária do reinventar-se de forma dinâmica e interativa. Deixando os discentes terem visões múltiplas de possibilidades de reescrita e releituras de histórias, transformando-os em sujeitos capazes e criativos para transformar uma leitura em outra leitura muito mais significativa, pois ele irá escrever seu ponto de vista e sua maneira de ver o mundo de acordo com seu convívio social e cultural.

## 2. O Projeto Reconfabulado: uma experiência inovadora na U.E. Benjamim Baptista.

Entre os jovens do Ensino Médio há aqueles que sentem dificuldade para poder ler uma obra por completa, temos os que leem somente o resumo disposto sobre tal leitura que o professor vai trabalhar ou o texto integral, ou mesmo às vezes se inicia a leitura, porém não há um término na mesma por não ser prazerosa. Pois o mesmo sente-se incomodado com tal leitura deixando assim ela de lado. Contudo ambos produzem uma variedade de sentidos.

O Projeto Reconfabulando em parceria com o projeto Raízes da Terra que visa diante da dificuldade do aluno para ler uma obra na íntegra, amenizar essa dificuldade explorando as varias forma de refazer uma leitura, incide de modo positivo nessa dificuldade já que propõe nessa mesma linha explorar os sentidos das lendas , reinventá-las e ainda proporcionar o contato do aluno com o idioma espanhol.

No início do projeto os alunos tiveram dificuldade em ler a obra na íntegra, então foi entregue a eles resumos das lendas que iriam ser trabalhadas para amenizar essa dificuldade e até mesmo incentivá-los á leitura na íntegra das obras.

VINHAIS (2009) nos diz que para analisar os saberes, o sujeito faz do intradiscurso, que é o fio, a frase, a formulação, ou seja, que quando eu formulo, eu estou textualizando, enfim, uso palavras, sintaxe para produzir sentido. O acesso intradiscurso se dá pela enunciação do sujeito falante.

Assim, tanto professor como os próprios alunos assumem suas posições nos enunciados produzidos, o professor por sua vez usa o poder do discurso pedagógico para formular seu discurso com o objetivo de incentivar a escrita e participação dos alunos, todavia exercendo seu papel de avaliador de texto.

Isso nos leva a pensar que a aprendizagem através dessa ação de recontar histórias deve ser vista pelos alunos como uma fonte de atividade prazerosa levando a aguçar o pensamento crítico e histórico dos mesmos. Segundo MAGNANI (1989, p.43) “no entanto a situação de aprendizagem pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa mergulhe e do qual saia diferente e acrescida é também muito bom. É prazer que nasce do combate na luta pela busca de significados”.

Na proposta do projeto Raízes da Terra, que está sendo trabalhado de forma interdisciplinar com a disciplina de língua espanhola a través do Projeto Reconfabulando (PIBID-Letras Espanhol), busca-se reavivar as lendas que muitos piauienses conheciam, devido aos seus avós, tios ou mesmo seus pais e que hoje observa-se que tal costume de contar história vem se perdendo ao longo do tempo.

A memória nessa questão é de fundamental importância uma vez que história só existe por que são lembradas e contadas por alguém. A memória interna e externa dos objetos culturais explica quando o discurso do aluno se depara com o discurso das lendas consagradas para o estudo.

Existe uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória (...) que pode apresentar uma dupla forma- limite: acontecimento que escapa à inscrição; (...) o acontecimento que é observado como se não tivesse ocorrido”. (Pêcheux, 1999, p.50).

Com isso os alunos puderam expressar seus sentimentos, sua maneira de pensar e ver esse outro lado da sua história, sendo o próprio autor de seus enunciados, responsáveis pela formação discursiva das mesmas, levando para seus interlocutores e leitores desses trabalhos seu mundo e maneira de reconta-lo e fazendo-se assim sujeito da linguagem.

Diz que para que o aluno expresse seus sentimentos e posicionamentos, faz-se necessário o respeito ao seu dizer e a sua condição de enunciador que manifesta desejos, responsabilidades, subversões, as quais representam formações discursivas onde se desloca e se constitui como sujeito na linguagem. É desse modo que existimos como humanos.” (VINHAIS, 2009, p. 6).

Bloom (1995, p.15) nos diz sobre a perspectiva de recontar que: “A leitura é uma ‘desescrita’ assim como a escrita é uma “desleitura”, ou seja, o aluno pôde trabalhar de forma livre, criando novos significados para as obras que foram propostas a eles, de forma livre mostrando que não existe texto e sim uma relação entre os textos.

Como o projeto Reconfabulando usa as vertentes da escrita, fala e tradução, isso faz com que os discentes sintam-se mais responsáveis sobre a finalidade do mesmo, tendo atenção para seus conhecimentos de uso sobre cada uma desses vertentes usando de certa forma uma de suas experiências pré-existentes tanto de sua aprendizagem de mundo como de sua aprendizagem escolar. Essa levando as considerações tradicionais de ensino-aprendizagem de uma língua para que de certa forma possa manter um equilíbrio de uso da escrita, fala e tradução.

Diz que, assim, para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficiente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (MARCUSCHI, 2007, p. 47).

Com base nisso se dá o fato das lendas, que desde sempre são recontadas oralmente de forma e maneira distinta, pelo fato de ser escritas criadas pelo homem há muito século, uma forma de retratar os costumes, vida e saberes de um povo, uma mescla de mito e fatos reais de uma história, com base nos saberes da natureza, do inexplicado, do bizarro e do imaginário, trazendo consigo um fundo de verdade, quando se trata os termos moral de um povo, costumes que são passados de geração pra geração, ficando a cargo de cada civilização a crença do que foi escrito e dito, mate-las vivas e aperfeiçoadas da maneira que for necessário para manter uma ideologia seja ela moral, cultural ou social.

Entende-se por cultura a somatória de costumes, tradições e valores, é um jeito próprio de ser, estar e sentir o mundo, jeito este que leva o indivíduo a fazer, ou a expressar-se, de forma característica. Daí o estudo de um povo, suas crenças, músicas religião ou mesmo lendas faz-se necessário pela busca da identidade do mesmo.

A importância de se saber como seu povo vivia anos atrás faz com que a curiosidade dos discentes seja explorada, de forma que eles fiquem curiosos e não estáticos para irem buscar que histórias antiga eram contadas aos seus pais, tios ou mesmo avós, que seus antepassados contavam ao passar dos anos, e isso faz com os discentes se aproximem de coisas que ocorreram no passado, fazendo com que eles venham a interagir com outras pessoas, com novos saberes, e ate mesmo sentir sensações e emoções diferentes ao lerem as lendas.

Mircea (1972) nos diz que há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por exemplo. Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i. e., como "fábula", "invenção", "ficção", eles o aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma "história verdadeira" e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo; com isso os alunos puderam trazer esse mito-verdade para seu mundo atual com sua visão de mundo, o acreditar ou não, sabendo que no mundo de hoje certas histórias, lendas, fábulas, são esquecidas quando deparadas com a hera digital, sendo uma porta para mais além da visão de mundo atual, para mais além da criatividade, do acessível, do atual e de um futuro que sempre trabalha a favor do ofuscamento do passado e suas tradições. Então é uma forma de prática social de leitura, escrita, tradução e interpretação, levando o discente de encontro às tradições de seu povo e seu estado (PIAUI) valorizando a história, o passado, toda uma narrativa simbólica e do senso comum, onde a ciência era utopia, e a sabedoria do ancião era a que prevalecia, levando-os a uma visão de futuro muito mais ampla tendo em si uma base do que os ditos no passado pode enriquecer muito mais sua competência intelectual de um conhecimento mais puro e significativo.

Então através da narrativa do gênero lenda, essa de caráter piauiense e através da leitura das mesmas, os discentes ao pesquisarem a importância dessa leitura, o porquê dessa leitura, dessa aproximação com o passado não deixando de lado o presente e o futuro, possibilitarão o prazer à leitura, escrita e à tradução. Sobre isso Roland Barthes (2002, p.20-21) diz:

“Texto de prazer é aquele que contenta, enche e dá euforia. Confirmam de maneira clara os prazeres da leitura, suas fruições, seus contentamentos e suas euforias. Dando consistência aos seus gostos, seus valores e suas lembranças, fazendo uma relação de conflito com a linguagem.”

### 3. Metodologia, análise e resultados alcançados.

As escolhas das lendas propostas foram feitas mediante discussão coletiva entre as bolsistas do PIBID e a professora da disciplina de Língua Espanhola da escola e seu acesso mediante pesquisa na internet. Primeiramente após a seleção das lendas, elas foram expostas aos alunos do 1º ano juntamente com os objetivos do projeto Reconfabulando numa apresentação em power point na qual cada lenda foi apresentada por completo, e ao final, foi repassado um vídeo sobre a importância do resgate dessas lendas, o que deixou-os curiosos e com a expectativa de conhecerem mais a fundo o tema abordado.

Em um segundo momento, foi feita a escolha dos grupos com as respectivas lendas e fontes: Miradan, Cabeça de Cuia, A Baleia Azul, Pé-de-Garrafa e Porca do dente de ouro, com o objetivo de fazer com que eles pudessem escolher os integrantes de seus respectivos grupos e as lendas a serem trabalhadas. Depois de feita tal divisão, a docente e as PIBIDianas responsáveis ficaram a disposição dos alunos para auxiliá-los nas dúvidas que fossem surgindo, além de anotar quais matérias eles iriam precisar para a realização da releitura, apresentação das lendas e confecção de material.

No encontro seguinte depois de todas as instruções repassadas aos grupos, eles puderam organizar-se para a produção das propostas onde cada um pôde eleger a melhor forma de trabalhar tais lendas, elegendo por fim vários processos de criação como: dramatização, recontagem através de maquete, filmagem de um curta e a produção de um livreto.



Imagem 3: Alunos do 1º B trabalhando no projeto Reconfabulando



Imagem 4: Alunos do 1º B trabalhando no projeto Reconfabulando

Análise de uma das lendas de um dos grupos: Cabeça de Cuia.

Crispim pobre joven se convirtió en pescador después de la muerte de su padre. Él entonces vive con su madre que por señal estaba enferma, Crispim como pescador nunca he conseguido pescar un solo pez. Después de un día de trabajo Crispim llegó en su casa pediendo algo de comer a su madre, pero no había nada. Su madre le contestó diciendo que apenas había una sopa aguada con un oso de boye. Crispim se quedó muy furioso, y empezó a discutir con su madre por no haber otra cosa para comer. En su exaltación atingió a cabeza de su madre un oso de boye matándole, pero ante de ella murrié le hizo una maldición donde su cabeza iría crecer enormemente y que él no iría volver a su casa quedando así vagando por el Río Paraíba en busca de tragar siete Marías vírgens para que pudiese libertarse de la maldición. Crispim vagando por el río conseguió dos vírgens llamadas Marías, a principio se quedaron con miedo pero no se intimidaram. Crispim llamó las Marías desfasando la maldición, y por fin por la noche fueron a la fiesta conmemorar.

Texto feito por alunos do 1ºB

A partir do texto apresentando acima o qual é uma reescritura da lenda feita pelos alunos, nota-se a dificuldade na conjugação de verbos no Pretérito Perfeito Composto como em “he conseguido” ao invés de ( ha conseguido do espanhol ), e verbos que sofrem com cambio vocálico E > I como em “convirtió” (*convirtió do espanhol*), “pediendo” (*pidiendo do espanhol*), “conseguió” (*consiguió do espanhol*) onde houve a troca do fonema /e/ que corresponde ao português, ao invés do /i/ que corresponde ao espanhol; alguns erros lexicais como em “boye” ( buey do espanhol); Os alunos também revelaram dificuldade quanto aos heterosemânticos como em “oso” ao invés de usar hueso do espanhol, ou seja eles escreveram urso ao invés de osso. Também houve problemas com a pluralização da palavra como em “vírgens” que seria em espanhol “vírgenes”. Pode-se ver que os alunos levaram a intervenção do idioma materno para pluralizar tal palavra; Na palavra “*intimidaram*” utilizaram ao final da palavra a letra (m) ao invés de ( n), não levando em conta que toda palavra do português terminadas em (m) no espanhol se utiliza-se ( n ). Além de outras dificuldades apresentadas no presente texto.

O resultado obtido foi como o esperado, no que se refere à magia pelo estudo das lendas isso se deu de modo discreto, porém dinâmico com a participação integral dos alunos da turma do 1ºB, os mesmos adoram a ideia e ao mesmo tempo ficaram receosos em se trabalhar pelo fato de deterem pouco conhecimento quanto à língua espanhola. Porém eles foram os primeiros a manifestarem ideias variadas de como se trabalhar na reescritura dessas lendas. Daí vê-se que em meio a dificuldades com o vocábulo, a magia surge quando eles se põem a estudar e a pesquisar sobre tais lendas e de como se empregará o idioma proposto.

Depois da apresentação do projeto, pudemos observar que devido à idade dos discentes e também pela modernização que a tecnologias digitais hoje oferecem aos alunos através das quais eles priorizam focar o aqui e o agora, fica mais difícil o aluno buscar lendas e querer reviver seu passado ou histórias contadas por seus avós. Mediante isso o conversar “corpo presente” deixa de ser prioridade, fazendo com que o processo de resgatar o passado e suas crenças não ocorra. Então o resultado dessa intervenção foi positivo porque pode reavivar a essência cultural dos próprios discentes, de maneira que eles puderam rever o que seus antepassados viveram e criaram, puderam saber realmente o sentido moral por trás de cada lenda.

#### 4. Considerações Finais

Podemos considerar que todas as ações que estão relacionadas com o PIBID são de mera importância para o ensino-aprendizagem tanto para o discente como para os docentes que estão envolvidos, dando significados ao processo educacional.

E que apesar da carga horária oferecida para o ensino de uma língua estrangeira no Brasil, ser de duas horas semanais, é possível fazer com que os discentes venham a ter o conhecimento de um novo idioma, através de novos métodos de ensino como o projeto apresentado Reconfabulando. Que proporciona trabalhar de variadas forma a língua meta, seja através dos textos, escrita ou mesmo através das traduções, que proporcionam o aprendizado de novos vocábulos.

E observamos que o processo de leitura e escrita deve ser contínuo, favorecendo o docente um vasto campo de pesquisa relacionado a práticas educacionais, ou seja, de como se trabalhar a favor da didática. Levando ao conhecimento de toda a instituição de que o docente tem a capacidade de progredir e de que as ações feitas em sala de aula ou fora dela é favorável a todos.

Com relação aos hábitos da leitura e escrita, pode-se observar a grande dificuldade que ainda persiste como a tradução dos vocábulos da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa, não conseguindo assimilar as estruturas das frases e tão pouco o sentido das palavras tornando o processo de tradução dos textos mais complexo e difícil, até mesmo pelo fato deles não terem contato com a língua espanhola em séries anteriores; Observamos que os alunos também não fazem uma interpretação textual significativa na hora da leitura, tendo sempre uma leitura superficial e funcional sem grande sentido, mostrando um senso crítico pouco avançado, de modo que durante todo o processo foi preciso o acompanhamento por parte dos docentes, para o desenvolvimento de forma clara e concisa das ideias e reestrutura.

Outra dificuldade que chegamos foi com relação ao uso do dicionário, onde muitos discentes não sabem como funciona, qual a estrutura de um dicionário, tornando a busca das palavras e seus significados no dicionário uma tarefa muito difícil de fazer, onde eles mesmos começam a pensar que não precisam daquele instrumento e que essa interação com o dicionário não afetará em nada do seu aprendizado, e acréscimo do seu próprio vocabulário.

## 5. Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland, 2002, *O prazer do texto*, 3. Ed., São Paulo, Perspectiva.  
BLOOM, Harold, 1995, *Um mapa da desleitura*, Trad. Thélma Médici Nóbrega, Rio de Janeiro, Imago.  
ELAIDE, Mircea, 1972, *Mito e Realidade*, Ed. São Paulo, Perspectiva.  
MARCUSHI, Luis Antonio, 2010, *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*, Ed. 10., São Paulo, Cortez.  
PÊCHEUX, Michel, 1997, *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas, UNICAMP.  
VINHAIS, Ivone Maria Rich, 2009, *Literatura, leitura e produção textual: no ensino médio*, (Ione vinhais), Porto Alegre, Mediação.

## Sites Pesquisados

1. [http://www.catedra.pucrio.br/portal/comunicacao/falando\\_sobre\\_leitura/para\\_roland\\_barthes\\_o\\_texto\\_de\\_prazer\\_e\\_aquele\\_que\\_contenta\\_enche\\_da\\_euforia](http://www.catedra.pucrio.br/portal/comunicacao/falando_sobre_leitura/para_roland_barthes_o_texto_de_prazer_e_aquele_que_contenta_enche_da_euforia). > às 21h00minh do dia 06/10/2014.
2. **Miradan** (Fonte: [http://www.piaui.com.br/turismo\\_txt.asp?ID=462](http://www.piaui.com.br/turismo_txt.asp?ID=462)) > Acessado às 14h30minh do dia 20/08/2014.
3. **Cabeça de Cuia** (Fonte: [http://www.piaui.com.br/turismo\\_txt.asp?ID=462](http://www.piaui.com.br/turismo_txt.asp?ID=462)) > Acessado às 14h30minh do dia 20/08/2014.
4. **A baleia Azul** (Fonte: <http://facesdopiaui.dihitt.com/n/religiao/2013/10/07/a-lenda-da-baleia-azul-pi>) >Acessado às 14h32minh do dia 20/08/2014.
5. **Pé-de- Garrafa** (Fonte: <http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2012/03/lenda-do-pe-de-garrafa.html>) > Acessado às 14h34minh do dia 20/08/2014.
6. **Porca do dente de ouro** (Fonte: <http://lendaspiuibrasilcultura.blogspot.com.br/>) >Acessado às 14h34minh do dia 20/08/2014

## Ana María Matute: imaginario del cuento social y conmoción de la narrativa breve de posguerra

Antonio Martínez Nodal<sup>1</sup>  
ESMAC

### Resumen

La singular autora Ana María Matute (1925) destaca por una obra prolífica, rica en matices y diversidad en su palabra. Narradora de la posguerra y testimonio de infancias terribles mediante obras de gran enjundia como *Primera memoria* (Premio Nadal 1959), *Los hijos muertos* (Premio de la Crítica 1958 y Nacional de Literatura 1959) u *Olvidado rey Gudú* (1996). Su reconocimiento máximo, sin embargo, se descubre en sus magníficos cuentos, punto de encuentro entre una fantasía extraordinariamente particular y una realidad infantil hiriente, reveladora para un espectador que conoce, en primera persona, una cruda realidad española de “la generación de los niños de la guerra”. Ese imaginario del cuento social será la base de *Algunos muchachos y otros cuentos* (1970) denunciando una realidad trágica, de hambre, violencia y desolación, testimonio de multitud de infancias rotas que luchan por el mero hecho de persistir en el plano físico y psicológico, de sobrevivir al olvido.

### Palavras-clave

Narrativa breve. Infancia. Realismo. Posguerra. Violencia.

### Resumo

A singular autora Ana Maria Matute (1926) destaca por uma obra prolífica, rica em matizes e diversidade em sua palavra. Narradora do pós-guerra e testemunha de infâncias terríveis mediante obras de grande importância como *Primera memoria* (Premio Nadal 1959), *Los hijos muertos* (Premio da Crítica 1958 e Nacional de Literatura 1959), ou *Olvidado rey Gudú* (1996). Seu reconhecimento máximo, porém, descobre-se em seus formidáveis contos, ponto de encontro entre uma fantasia extraordinariamente particular e uma realidade infantil que fere, reveladora para um espectador que conhece, em primeira pessoa, uma crua realidade espanhola de ‘A geração das crianças da guerra’. Este Imaginário de conto social será a base de *Algunos muchachos y otros cuentos* (1970) denunciando uma realidade trágica, de fome, violência e desolação, testemunho de inúmeras infâncias interrompidas que lutam pelo mero fato de persistir no plano físico e psicológico, de sobreviver no esquecimento.

### Palavras-chave

Narrativa breve. Infância. Realismo. Pós-guerra. Violência.

---

<sup>1</sup> Licenciado en el curso de Letras Portugués-Español en la Escuela Madre Celeste 2014 – ESMAC y ejerciendo como profesor del PARFOR - UFPA (Plan Nacional de Formación de Profesores) antonio.nodal@gmail.com.

## 1 Introducción

Si algo caracteriza a la producción escrita de la escritora barcelonesa Ana María Matute es la precocidad y legitimidad de su palabra desde el inicio de su obra, custodiada por una asombrosa madurez en su prosa, una línea definitoria radical en su legado literario, ajena a cualquier influencia precedente, de gran integridad, tanto en lo personal como en lo artístico, y provista de una envidiable libertad creativa y estilística, apartándola de cualquier cuestionamiento por parte de la crítica o público que, de forma unánime, desde sus comienzos se rindieron a su encomiable talento literario.

Generalmente, es destacada como la más sobresaliente autora española nacida en el primer tercio del siglo XX, perteneciente a la denominada “Generación de los niños de la guerra” o de “los niños asombrados”<sup>2</sup>. Aunque procedía de una acaudalada familia burguesa catalana, paradójicamente sus historias encontraron su foco temático en otros destinos menos favorecidos y en una lectura del mundo bastante más trágica que la suya. Tras una larga enfermedad y acompañada por sus abuelos, conoce el pueblo de sus parientes, Mansilla de la Sierra y, en consecuencia, otro universo muy diferente al disfrutado hasta entonces en su confortable palacio de cristal. Tras la Guerra Civil Española, se revelan en las calles del pueblo, en su harapos, en su silencios, una nación fragmentada, realidad sin mascarar o disfraces posibles, donde la miseria, los enfrentamientos, el desamparo de los caídos, de los vencidos, la rabia y el desarraigo inundarán irremediabilmente su mirada crítica de niña-adulta, consternada ante un mundo que no entiende o, de esa “Wendy” de “Peter Pan”<sup>3</sup> que con el paso de los años, se resiste a abandonar la niñez, la inocencia cercenada por una ilusoria inocencia escindida. Siendo, en adelante, esa hostilidad, ese desajuste humano y, por consiguiente, social e ideológico, la base cardinal de sus cuentos “terribles” más célebres. Aquella recién descubierta conciencia de muerte, a través de la mirada y de la sincera interpretación infantil, fundamentará una parte esencial de sus primeras novelas y cuentos.

La carrera literaria de la dama de las letras española fue vertiginosa, de gran calado humano, y en ellas se confundió, se expandió la prosa para niños y adultos, puesto que su mirada descarnada, recrea y consolida variados asuntos, personajes y géneros que poblarán sus historias tan personales. Desde sus primeras obras, triunfos incontables reconocieron el tributo de su obra. Entre algunas de sus múltiples conquistas se encuentran obtener el Premio Planeta con *Pequeño teatro* (1954), El Premio Nadal y de La Crítica por *Primera memoria* y *Los hijos muertos* (1959), respectivamente; en 1976 fue propuesta para el Premio Nobel de Literatura, consiguió el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil con su obra *Sólo un pie descalzo* (1984); en 1996 ingresa en el selecto grupo que conforman los grandes escritores y pensadores de la Real Academia Española, se le otorga el Premio Nacional de las Letras Españolas (2007) al conjunto de su obra y, como punto culminante de su laureada trayectoria con, posiblemente, el más importante galardón de las letras españolas al recibir el Premio Cervantes (2010).

Narradora adelantada a una época o periodo histórico, distante de su pensamiento y carácter independiente, ajeno a su rebeldía innata. A pesar de huir constantemente de etiquetas burdas, diferenciadoras, de estereotipos ideológicos feministas, o de cualquier aspecto político de carácter extremo resultante de su forma de vivir y pronunciarse mediante la literatura, su prosa valiente rompió modelos establecidos, en un tiempo de dolor. Sus historias irrumpieron firmes en una escritura elaborada con profundo sentimiento, matices del hecho cotidiano, exploración del miedo y la pérdida, con el valor añadido de ser producidas en una época en la cual la mujer no era proclive, ni tan siquiera invitada, para manifestar sus opiniones, defender sus proyectos y representar minuciosamente el entorno geográfico y político en el que vivía o ejercía sus funciones como trabajadora. Fue la tercera escritora en lograr acceder a la Real Academia Española (ocupando el sillón de la letra “K”, tan singular e inclasificable como lo fue ella misma) y, en la fecunda década de los 50 y 60 principalmente optó por trasladar al público adulto multitud de crudos relatos, pues como la autora proclamaba “La literatura con mayúsculas no es alegre, se entra en ella con lágrimas y dolor” entrelazándolos con historias mágicas o maravillosas, con cuentos para niños y adultos, que tantas veces se confunden. Preponderando los relatos tremendistas, lúcidos y, en ocasiones, invisibles golpes en la nuca, que desnudaron miles de conciencias como espectadores de la vergonzosa crónica española precedente, haciéndonos partícipes de la inmoralidad y la voracidad del hombre común.

---

<sup>2</sup> Dicha generación corresponde al grupo de escritores que experimentaron el horror de la Guerra Civil Española (1936 – 1939) y cuya influencia e impacto trasladaron posteriormente a su obra en las décadas siguientes. Ana María Matute contaba solo con 11 años al comienzo de la guerra, siendo parte fundamental desde entonces de su narrativa.

<sup>3</sup> El personaje de Peter Pan se presentó por primera vez al público en la obra de teatro Peter Pan: o el niño que no quiso crecer, del escritor escocés James M. Barrie, que se estrenó en Londres en 1904. En 1911 James Matthew Barrie (1860), transforma esta pieza dramática en un increíble cuento universalmente conocido, Peter Pan y Wendy: naciendo así el mito moderno y universal de la cultura popular de todo adulto que se resiste a crecer, a perder su inocencia, su capacidad de jugar y de soñar eternamente.

El presente año 2014, nos abandonó “La niña de los cabellos blancos”<sup>4</sup> (2013), que merecidamente disfrutó de una segunda juventud de éxito y reconocimiento multitudinario, nuevas generaciones salieron al encuentro de su prosa, fruto de sus últimas y deliciosas obras mágicas, inmersas en la fantasía y mitología medieval, como, la ya citada novela, *Olvidado rey Gudú* (1996) o *Aranmanoth* (2000). Pero, por encima de todo, perdurarán sus extraordinarios cuentos, que engrandecieron, transformaron y dignificaron el relato breve como un género narrativo ilimitado.

## 2 ¿Por qué escribir cuentos?

Desde sus primeros años, “el cuento”, como también lo fuera la naturaleza y su adorado bosque, como lugar de inspiración, de oscuridad, hadas y ensoñaciones, integró la mayor parte de su longeva vida, en lo personal y laboral. En primer lugar, lo hizo como insaciable oyente, partícipe de la tradición oral materna, absorbiendo con infinito placer historias de su entorno familiar, luego esas fábulas dieron paso de forma natural a su papel como voraz lectora de cuentos clásicos: Charles Perrault (1628), Hans Christian Andersen (1805) Los Hermanos Grimm (1785, 1786). Y, finalmente, emergió la incansable narradora de historias. Las fábulas populares, aparte de la consabida tradición, folklore y conocimiento de siglos, ofrecieron a la escritora enormes posibilidades y deleites, despertando su inagotable imaginario, interpretaciones y futuras relecturas en sus propios cuentos, como en *El verdadero final de la bella durmiente* (1995). Dando paso a la cimentación de una narrativa peculiar, desde la imaginación o, en un prisma frontalmente opuesto, una representación explícita de una realidad descorazonadora, reinterpretando y cultivando el relato breve como un estado inherente de su trágica visión de la vida. Siendo una niña autodenominada rara, fuera de lugar, no obstante, especial en todos los sentidos, para el resto de los mortales, demostró una insólita madurez y decisión, con poco más de diez años “publicando” su propia revista, que ella misma dirigió, produjo, escribió a mano y distribuyó entre amigos y familiares. Y con esa conmovedora primera empresa infantil comenzó y se decidió, aún sin saberlo, su provechosa carrera futura como inmortal cuentista, ofreciendo una entidad milagrosa a un tipo de escritura erróneamente depreciada bajo un reiterado perjuicio de siglos, delimitando a su autor o autora como literato menor, en este caso, haciéndola merecedora, de la pobre, por su simplista y restringida definición, etiqueta de escritora para niños. Ana María Matute supo atribuir a los cuentos y fabulas tradicionales, a su mensaje simbólico, a la importancia de su enseñanza ético-moral, la inmediatez en la transmisión de su palabra, una crueldad transformadora que ella potenciaría, ofreciendo entidad y un realismo brutal a sus relatos breves, a sus cuentos para adultos, para niños y jóvenes con mirada crítica, base y sentido primordial del relato corto contemporáneo.

De manera general, podríamos distinguir, intentando esclarecer la narrativa breve, dos tipos de cuentos: el cuento popular, tradicional o maravilloso y el cuento literario:

El cuento tradicional se remonta a épocas y pueblos primitivos y, posteriormente, se divulgó en forma de recopilaciones sistemáticas: las de Perrault (s. XVII) o la de los hermanos Grimm (s. XIX). Este tipo de cuentos no solo ha dado origen a múltiples imitaciones a través de los siglos, sino que también ha provocado el nacimiento del denominado cuento infantil. El cuento literario es más reciente. Sus primeros cultivadores fueron el infante Don Juan Manuel (*Conde Lucanor*) y Boccaccio (*Decamerón*). El cuento literario es el punto de partida del cuento moderno y contemporáneo. Tras el apogeo de este tipo de cuentos, propiciado por las aportaciones de Poe, Hoffmann, Maupassant, Chéjov, etc, el cuento ha ido adquiriendo las características de algunos movimientos literarios, surgiendo así cuentos realistas, naturalistas, criollistas, modernistas, de realismo mágico, etcétera (MORALES, 1992, p. 198-199).

Aunque, gran parte de los relatos de Ana María Matute se inscriben dentro del universo de los cuentos maravillosos, indudablemente, el libro de referencia del presente artículo, *Algunos muchachos y otros cuentos* (1970), se trataría de una importante recopilación de cuentos realistas (si bien, repleto de imágenes, ensimismamientos, metáforas y portentosas descripciones) de la autora, a cierta distancia del lenguaje mucho más figurado, musical y colorista del cuento maravilloso, pues en el núcleo de sus historias, se palpa su mirada cercana, unos hechos transparentes, ya experimentados o sufridos, dentro de un contexto notoriamente familiar, mediante el desarrollo de acontecimientos y situaciones ordinarias, deformantes y esperpénticas; los niños y sus destinos maltrechos que conoce en profundidad y, por consiguiente, sabe trasladar de forma directa a sus relatos. Matute, simplificaría aún más esta cuestión

---

<sup>4</sup> Este tierno apelativo de la escritora corresponde, también, al título del documental y homenaje emitido por TVE, en la 2 (la segunda cadena de televisión española), en el cual sus aún mordaces palabras se entrelazan con imágenes de archivo de la época, junto al cariño de amigos e ilustres literatos que dan voz a este entrañable relato audiovisual.

trascendente, tanto de forma como de contenido del relato corto, puesto que su dificultad y patrimonio ejemplar radicaría en opinión de la propia escritora en “decir lo máximo a través de lo mínimo”, acometer un conflicto y su desenlace, expresamente mediante, habitualmente, un solo tema principal.

Esta obra se convierte en un descorazonador diario de su experiencia como “niña asombrada”, frente al desastre de la contienda, cara a cara con otros pequeños, víctimas de la guerra, la mayoría ajenos al cambio o la esperanza, reflejando en su prosa detallada y ruda, de forma manifiesta, doliente, la incompreensión de la maldad humana, las claras diferencias de clase y las injusticias acaecidas en un periodo histórico profundamente crítico.

Pero, por encima de cualquier motivo o pretexto, su amor y valorización incondicional a los cuentos, fue lo que la incentivó irremisiblemente a desarrollar y cultivar con orgullo creciente este género hasta el fin de sus días.

Así de reales eran aquellos mundos en los que me sumergía, porque los llamados «cuentos de hadas» no son, por supuesto, lo que la mayoría de la gente cree que son. Nada tienen que ver con la imagen que, por lo general, se tiene de ellos: historias para niños, a menudo estupidizadas y trivializadas a través de podas y podas «políticamente correctas», porque tampoco los niños responden a la estereotipada imagen que se tiene de ellos. Los cuentos de hadas no son en rigor otra cosa que la expresión del pueblo: de un pueblo que aún no tenía voz, excepto para transmitir de padres a hijos todas las historias que conforman nuestra existencia. De padres a hijos, de boca en boca, llegaron hasta nosotros las viejísimas leyendas. [...] se mostraban sin hipócritas pudores las infinitas gamas de que se compone la naturaleza humana. Y allí están reflejadas, en pequeñas y sencillas historias, toda la grandeza y la miseria del ser humano (MATUTE, 1998, p. 18-19).

Hay, por tanto, en esta elección del relato breve como medio de expresión, una declarada búsqueda de intensidad, en el intento de poder acometer un golpe mayor en la trasposición de una historia, de un suceso que precisa ser revelado. Así mismo, el lenguaje escuchado, las jergas, el entorno característico del conflicto, es mimetizado y reproducido a su momento actual, se condensa el efecto potenciador del eje argumental, mediante la tan consabida estructura tipificada de introducción, nudo y desenlace, en este caso, en la mayor parte de los cuentos de esta obra, con final intencionadamente brutal o revelador, “El cuento es, para el fin que le es intrínseco, una flecha que, cuidadosamente apuntada, parte del arco para ir a dar directamente en el blanco” (CORTAZAR, 1962-63, p. 16).

El valor psicológico e identificador del cuento como posible herramienta formadora de mentes y percepciones objetivas del entorno social, justifica su valor inconmensurable para construir personalidades coherentes con su realidad, hermanarlas con la pérdida, bajo la influencia del estado emocional que les envuelve.

[...] bajo la apariencia de relatos ingenuos, fácilmente captados en un primer encuentro oral, luego escrito, se proporciona al niño soluciones a sus problemas urgentes. no con la abstracción y decálogos elaborados del mundo adulto sino por la identificación emocional que el niño en sus diferentes etapas lleva a cabo con los modelos de conducta de héroes y antagonistas de estos relatos elementales (tamés, 1990, p. 47).

Esta sabiduría infantil, ese respeto al niño como entidad pensante, individuo y observador activo en una sociedad gobernada por adultos, creó en Ana María Matute una necesidad perentoria de ofrecer su verdad cristalina de la infancia en los presentes cuentos, un reflejo brutal del mundo aciago, de los niños de pueblo, del campo, de la escuela, de niños pobres, ricos, tontos, enfermos, perdidos, cobardes y bárbaros, donde la levedad en la tensión dramática de los hechos ocultos tras mentiras piadosas, son excluidas de su imaginario narrativo, formando parte fundamental del inventario de un adulto que no conoce la manera apropiada de enfrentar y aceptar su vergonzosa memoria.

### 3 Memoria de cuentos terribles

En este compendio de relatos cortos seleccionados de obras de finales del 50 y principios del 60, nos topamos con diferentes sucesos y anecdóticos de una España trágica con el protagonismo global de la infancia y la muerte. En un primer relato complejo y violento, la figura del “Galgo”, uno de los protagonistas de la narración, ya nos presenta en su significativo apodo, a un pequeño monstruo que nunca fue niño, corrió demasiado veloz, con hambre de victorias, como el perro de carreras, creció siempre con apetito de merecer y poseer algo más, alimentando su rabia con el desprecio ajeno, cuyas habilidades, crueldad y burla hacia los que le rodean le convierten en un espejo distorsionado de la avaricia y la sin razón del ser humano “él no era como los otros, y no podía parar, nunca pararía, estaba marcado por las noches” (MATUTE, 1970, p. 44) *Algunos muchachos*, abrazan la muerte que este les

ofrece como la contribución a una vida malgastada. Esa propina que se les da a los pobres, nunca es suficiente, como así se relata en el siguiente cuento *Pecado de omisión*, el niño con los años, se fortalece y se pudre, al mismo tiempo, se envilece y se rebela a su destino, matando los demonios reales e íntimos que lo obligaron a ser un individuo insignificante, que modificaron su esencia como hombre completo. Siendo preferible la muerte del responsable de su destino, a una lenta agonía en otra vida que no le pertenece.

El odio como recurso de supervivencia frente aquellos que no forman parte de un entorno o grupo social reconocible, por la amenaza de un territorio ya perdido tras la guerra “Procedían de otras tierras y el pueblo les llamaban «la chusma»<sup>5</sup>” (MATUTE, 1970, p. 52), incentiva a la rivalidad entre *Los chicos*, otro de sus relatos feroces. Siempre, como en la propia guerra, hay dos bandos enfrentados y, los desfavorecidos, los socialmente excluidos son, por tanto, el enemigo “Los chicos harapientos, malvados, con los ojos oscuros y brillantes como cabezas de alfiler negro [...] aquellos chicos distintos, prohibidos” (MATUTE, 1970, p. 57). Ha de castigarse a todo aquel que es diferente, independientemente de su condición social o económica como acontece en la historia de *Bernardino*, el chaval rico y mimado debe ser mortificado, porque su apariencia y situación privilegiada recuerda a los demás críos la penuria de sus vidas rotas. La lectura del relato breve, *El rey*, se traduce en que la vida es conformismo, oscura, triste, e, irremediamente, es preferible abandonar los sueños, transigir a la podredumbre, ya que creer o salir al encuentro de otra realidad mejor podría resultar peligroso o dañino, pues el frío escenario de posguerra siempre se impone a los deseos de una anhelada felicidad.

Hay un sentimiento funesto de la vida en sus relatos. Los críos enfermos inventan realidades maravillosas, amigos o tesoros que les acompañan y calman en el umbral de la muerte, como sucede con la muñeca de *La ramita seca* y la magnificación, idealización de la realidad en *El árbol de oro* (importante resaltar el carácter “neo-fantástico”<sup>6</sup> de este relato).

Y, en la médula argumental de esta densa obra de narraciones cortas, que semejan pesadillas, se destaca *La ronda*, que con la llamada fúnebre de la guerra impide que sea ronda de amoríos y celebración, sino una necesaria borrachera de despedida, como antesala de la batalla, una última fiesta de moribundos. En esta historia aterradora se resume el ideario de la escritora, la tragedia de enfrentar la vida, su sin sentido. Todos los asuntos centrales del libro se concentran en una sola narración, a través de un simbolismo exacerbado, metáforas que asemejan saltos o piruetas magistrales de palabras llenas de significación y alegorías, que nos trae a la memoria las tragedias de Federico García Lorca (1898) y con ellas, la tierra, el aire, el fuego, el agua, la navaja, la luna, el barranco, la noche y la muerte; que se buscan y se encuentran a través de la venganza “En la venganza, una violencia nueva responde a la violencia antigua, a la espera de provocar una futura violencia de compensación: el mal aumenta en vez de disminuir” (TODOROV, 2002, p. 206). Y un eco de *Bodas de Sangre* (1933) surge, brilla la voz vibrante y única de la cuentista, alcanzando una intensidad y maestría electrizante, hermosa, escudriñando respuestas, intentando descifrar la locura de existir, de no ser nadie tras la guerra, del destierro del espíritu, de ser y no haber sido, de luchar para comprender, de morir para entender la vida:

[...] creyó oír de nuevo su voz, su voz de los momentos de melancolía. cuando el maestro llegaba pensativo y triste, apoyaba la nuca en el respaldo y hablaba. hablaba sin mirarlos a ellos, ni a nada, ni a nadie. tal vez los ojos se le daban la vuelta hacia dentro, como a los muñecos abandonados, como a los viejos muñecos que abandonaban las niñas en el suelo. el maestro hablaba sin darse cuenta del tiempo, ni de que nacían hijos suyos en esa tierra, ni de que crecían sus niños, y los otros niños, y todos los niños del mundo. ahora viejo, parecía perdido en un bosque de niños-hombres. por eso su voz parecía allí encerrada en la clase. era como un torpe lucecilla que errase dando tumbos en las paredes, igual que una mariposa ciega (matute, 1970, p. 107).

En la continuación de este viaje narrativo, se continúan encajando bofetadas como cuentos o historias como puñetazos en el alma del lector, zarandeado ante la contemplación de narraciones asfixiantes, sombrías, que deshilachan recuerdos de escuela, de monjas y párrocos temibles, de abuelos que blasfeman, pero se rinden y lloran como niños, de críos que mienten como adultos, de hombres, muchachas y animales enfermos que malviven en soledad, que han de aceptar que en su destino la mejor elección, a veces, es escoger la muerte, como el cordero Tabú, el gato Fausto “Lo mejor que puedes hacer es ahogarlo. No sirve para maldita cosa. Ni siquiera es bonito. Mátalo y dejará de sufrir, porque está muy enfermo” (MATUTE, 1970, P. 156).

<sup>5</sup> Algunas acepciones según la RAE: 1.f. Conjunto de gente soez; 2.f. Muchedumbre de gente vulgar.

<sup>6</sup> Este término se refiere a una fase de evolución de lo fantástico tradicional en el siglo XX, uno de cuyos objetivos principales consiste en el cuestionamiento de las diversas formas de existir del ser humano y su manera de sobrevivir en un entorno moderno en el que es más difícil adaptarse, como le ocurre a “Ivo” el pequeño protagonista del relato.

Esta reunión de relatos breves termina con *Cuaderno para cuentas*, donde la memoria de una niña, su evaluación de los acontecimientos importantes es reproducida en su íntimo diario infantil. En sus hojas presenta sus dudas y rencores familiares frente a la pasividad de una madre sometida, como hija bastarda del amo y señor de “la guerra” pasada y del terror presente, dueño su casa y de las protagonistas, en la que su madre y ella misma viven como criadas, privándoles sus derechos y, por encima de todo, enfatizando el protagonismo infantil femenino de la escritora, la ejecución de la narración a través de su personaje principal.

Los protagonistas infantiles femeninos en la obra de Matute, además de representar temáticas específicas tales como la soledad, la huida o el rechazo al ingreso en la etapa madura, desempeñan el papel de narradores en muchos textos novelescos de la escritora, y por lo tanto su presencia es un factor importante que garantiza la narración personalizada, subjetiva y poética de Matute (CAI, 2012, p. 18).

Derrama sobre el papel recuerdos de familia e historias que no logran terminar con un final feliz, las palabras no se pronuncian, los sentimientos no se manifiestan, porque ese derecho les es arrebatado la mayoría de las veces, solo queda soportar el infierno y esperar que todo acabe:

Ha pasado mucho tiempo desde que cogí el cuaderno para cuentas, ya no apunté al vida, no había cosas para decir, todo era igual, siempre había gritos en la cocina por algo, pero ya no me llamaban tanto la atención como a los primeros tiempos, cuando todo era nuevo. Así que pensé que para qué apuntar la vida, si no tenía interés. Ya lo sabía todo lo que tenía que saber, y ya no había ninguna noticia, todo cosa vieja y sabida [...] (MATUTE, 1970, p. 177).

Como en *La ronda*, y tantos otros cuentos de esta obra, existe un presagio fatal, un anuncio de tragedia, de final terrible y abismo insondable en este último relato. Una cosmovisión extremadamente pesimista que nos deja paralizados, la autora asesta su puñalada definitiva, trayendo la congoja de observar, sin la posibilidad de volver la cabeza, de enfrentar una realidad que desearíamos no ver, pues es mejor borrarla de la memoria, pese a que la necesidad de contarla y escribirla en este imaginario de relatos se imponga.

#### 4 consideraciones finales

La narrativa realista social y crítica de la “Generación del Medio Siglo” tuvo, indudablemente, como una de sus figuras más representativas a Ana María Matute, puesto que se la circunscribe en el grupo de escritores que nacieron entre el año 1925 y 1936, que produjeron sus primeras obras en los años 50, además de convertirse en espectadores de primer orden de la Guerra Civil Española, como la citada autora.

En los años 50 y 60 se modifica la introspección psicológica anterior de los personajes en las narraciones, dando paso a la descripción elaborada y realista de protagonistas reconocibles del panorama social de la época. En nuestro estudio actual, en su mayoría, campesinos, seres desharrapados, caciques, muchedumbre de víctimas del abandono, del resentimiento y del hambre de la posguerra. En el denominado realismo crítico de sus cuentos, al contrario que en el realismo objetivista de los años 50:

La intencionalidad del autor se hace más evidente, aunque siempre, como en toda literatura realista, se intente que el autor-narrador pase desapercibido. La sociedad aparecerá mostrada en este segundo tipo de realismo, no de modo complaciente, sino con el propósito de mejorarla [...] La temática seleccionada por estos narradores es variada, ya que eligen como ejes de sus novelas grupos sociales diferentes, como el rural y el urbano, pero siempre con un denominador común, ya que todos son personajes casi anulados por la terrible realidad social en la que viven [...] Muchos de los novelistas de este momento escribieron también cuentos, como Carmen Martín Gaité, Medardo Fraile o Ana María Matute, entre otros muchos, por ser una modalidad literaria muy apropiada a las premisas del género realista (JIMÉNEZ, 2010, p. 260-261).

El espacio rural revivido y escogido por Matute de su *Historias de Artámila* (1961), en su mayor parte, formaron parte de *Algunos muchachos y otros cuentos*, resaltando ese sentimiento brusco y seco, la violencia ciega, el elemento extremadamente primitivo. La esencia de los personajes que se revuelven como animales, la furia, el resentimiento del trabajador hosco, la rudeza del entorno, envuelve con un color penetrante y cautivador sus letras.

Se trata de una selección espacial específica y muy acertada, en el sentido de que la brutalidad y la aspereza es precisamente el reflejo del aspecto mental que intenta representar Matute por medio de

los habitantes del mismo espacio; estamos hablando, por supuesto, del mundo mental deformado que domina la novelística matutiana: la marginalidad, la soledad, la inquietud, la crueldad, el desamor, la desesperación, la incompreensión, etc. (CAI, 2012, p. 305-306).

El asunto principal planteado en esta obra, es la conmoción del paso de la infancia a la edad adulta, junto a una reveladora humanización del campo, donde sus personajes pierden la inocencia en el tránsito a la madurez, si es que acaso, en algún momento la conocieron. El homicidio voluntario o involuntario, asestar la muerte a otros hombres y animales como alivio de una ira que no cesa, el pasado y el presente que atrae a los fantasmas, envenena, y el odio que ahoga a sus personajes, como así se manifiesta, por ejemplo, en *Pecado de omisión*, *La ronda* y *Fausto*, serán otro de sus temas fundamentales y catalizadores del universo de la escritora.

Ese mundo de sombras en el que habitan los personajes infantiles les conduce a un impulso demoníaco, sin juicio, sin conciencia, llevándoles a actos irreversibles, como los acometidos en *Cuadernos para cuentas*. Se convierten en pequeños verdugos, niños "terribles", siendo su impune acto de matar, que ellos acometen como un juego, en un febril intento de transformar e iluminar su penosa perspectiva de vida. En sus lecciones, en su aprendizaje del mundo, nadie les enseñó lo que la maldad implica, donde situarse en la senda del bien o del mal, sus consecuencias, el detonante o resultado de un impensable acto criminal para un ser humano. La autora ejemplifica en sus relatos crítico-sociales, en misterio del cuento, el terror cotidiano y, mediante su palabra, el poder detonante de unos hechos siniestros.

## Bibliografía

- CORTÁZAR, J., 1962-63, *Algunos aspectos del cuento*, Casa de las Américas, II, Madrid, p. 16.
- JIMÉNEZ, M. C., 2010, *Textos literarios contemporáneos, Literatura española de los siglos XX y XXI*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MATUTE, A. M., 1970, *Algunos muchachos y otros cuentos*, Navarra, Salvat – Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_, 1998, *En el bosque*, Madrid, Real Academia Española.
- \_\_\_\_\_, 2003, *El verdadero final de la bella durmiente*, Barcelona, Lumen.
- MORALES, J.L., 1992, *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de texto*, Madrid, Plaza Mayor.
- RIPOLL, A., 1996, “Ana M<sup>a</sup> Matute, la mágica realidad” en *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, ISSN 0214-4123, Año nº 9, n. 84, p. 7-16.
- TAMÉS, R., 1990, *Introducción a la literatura infantil*, 2. ed., Murcia, Universidad de Murcia.
- TODOROV, T., 2002, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Ediciones Península.
- VALCARCEL, E., 1997, *El cuento hispanoamericano del siglo XX. Teoría y práctica*, Universidad da Coruña.
- CAI, X., 2012, *El mundo de la infancia y otros temas alusivos en la narrativa realista y fantástica de Ana María Matute*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

## Un análisis de los discursos presentes en el cuento el matadero de Esteban Echeverría

Adriana Santos Silva  
UESPI<sup>1</sup>

Co-autora: Luciana Maria Libório Eulálio  
UESPI<sup>2</sup>

### Resumen

El presente artículo trata sobre la obra *El Matadero* (1839) que fue analizada bajo el Análisis de Discursos (AD) en la que se analizará los discursos presentes en el cuento de Esteban Echeverría, con el objetivo de identificar cuáles son los sentidos producidos en y por estos discursos. Analizarlos requiere saber que todos los elementos implicados en esa obra (enunciación, enunciados y sujetos discursivos) son atravesados por lo ideológico, al contexto histórico-social que influye sus condiciones de producción, produciendo efectos de sentidos constituidos simultáneamente al discurso y por lo tanto interligado a las posiciones ideológicas de los sujetos. Para tanto, recorrimos al siguiente referencial teórico: *Sobre la República Argentina del siglo XIX* visto en Sarmiento (1996) y Luna (1998); *El Romanticismo Literario* en Oviedo (2005); *La subjetividad del lenguaje*, nos apoyamos en Benveniste (2005); *Conceptos de enunciación y enunciado y el carácter ideológico del discurso*, a partir de Pinto (2002); *La noción de discurso para el Análisis de Discurso* propuesto por Orlandi (2009) y Pinto (2002); *El aspecto social del discurso* y señalado en Mainguenu (1995-1998) y Backthin (2008), y aún la noción de sujeto discursivo visto en Orlandi (2009) y Pinto (2002). Como referencial metodológico para hacer el análisis de los discursos recorrimos a los tres niveles de contextualización: contexto situacional inmediato, contexto institucional y contexto histórico-cultural vistos en Pinto (2002). A partir de ese análisis en *El Matadero* constatamos que se trata de una obra cargada de sentidos producidos a partir de varios contextos sociales. La tensión visible entre Unitarios vs. Federales refleja una tensión en el plan de los sentidos que fueron producidos no de modo aislado de un contexto, sino producto de él y asociado a una memoria discursiva que contiene varias voces venidas de lo colectivo.

### Palabras-clave

Análisis de Discursos. Sentidos. *El Matadero*. Contexto.

---

<sup>1</sup> Profesora de Español egresa del Curso de Letras Español de UESPI

<sup>2</sup> Profesora Mestre del Curso de Letras Español de UESPI.

## 1 Introducción

El análisis del discurso (AD) como disciplina independiente surgió en el siglo XX, principalmente en los años 1960 y 1970, cuando las corrientes estructuralistas ya convivían con otras corrientes emergentes sobre los estudios lingüísticos dando un enfoque al lenguaje y a la lengua atravesados por lo ideológico y en la perspectiva del sentido. A través de los estudios del discurso, la lengua cambió de función, esta pasó a ser asociada al uso real, aprendida en su relación con el mundo. El Análisis del Discurso (AD) surge gracias a la necesidad de se rellenar las lagunas dejadas por las corrientes de la Lingüística de cuño estructuralista, que posee como objeto de estudio el propio discurso.

Pasamos del análisis de contenidos al análisis discursivo. En el primero, lo que interesaba a los analistas era el contenido, o sea, el “que”, mientras en el segundo modelo de análisis, se visa el “cómo” y el “por qué” el discurso se constituye.

Benveniste (2005), dice que el lenguaje es utilizado como palabra convertida en la expresión de la subjetividad inminente y evasiva que constituye la condición del discurso, donde la lengua fornece el instrumento de discurso.

Así que lo que más interesa directamente al AD dice respecto al sujeto, todo discurso es producido por un sujeto en dado momento y espacio, y sobre esto Orlandi (2009), afirma que el sujeto del discurso es histórico que habla de un lugar social.

Se hace necesario en este punto cuestionar: ¿Qué discursos están delineados en la obra *El Matadero*? Así surge la necesidad de explicitar cuáles son los sentidos producidos por el cuento *El Matadero* de Esteban Echeverría a partir de sus condiciones de producción.

Elegimos la obra *El Matadero* de Esteban Echeverría como corpus considerando la variedad de enunciados producidos por varios dispositivos de enunciación ligados al contexto histórico social en el cual está insertada esa obra. Los discursos, en la obra *El Matadero* son enlaces de voces de libertad y autoridad.

## 2 Estudio del lenguaje en la perspectiva del sentido

Al tratar sobre el lenguaje, destacamos que él mantiene una relación muy estrecha con la subjetividad. Como bien afirma Benveniste (2005, p.286) “es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto; porque solo el lenguaje fundamenta en la realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de *ego*”.

Vemos con esa cita que no existe un lenguaje apartado del hombre histórico y social, o sea, el hombre se constituye en y por el lenguaje no cabiendo más la idea de lenguaje como algo externo y exterior al hombre y la noción de “algo instrumento” de comunicación.

Así podemos entender ese sujeto que es *yo* y que se dirige a un *tú*, y es en esta polaridad que escribe Benveniste (2005):

El lenguaje solo es posible porque cada locutor se presenta como *sujeto*, remitiendo a él mismo como *yo* en su discurso. Por eso, *yo* propone otra persona, aquella que, siendo sin embargo exterior a “*mi*”, se hace mi eco-al cual digo *tú* y que me dice *tú*. [...] los propios términos de los cuales nos servimos aquí, *yo* y *tú*, no se deben tomar como figuras pero como formas Lingüísticas que indican la “persona”. (BENVENISTE, 2005, p.286-287).

Para que esto se manifieste es necesario emplear un *yo* dirigiéndose a un *tú*, a alguien que no sea *yo*. En ese momento se da lo que llamamos *diálogo de alteridad*, o el otro de que nos habla Backthin (2008), pues hay un cambio en el cual el lenguaje asume tan profundamente su carácter subjetivo.

Y el Análisis de Discursos partiendo de la noción de subjetividad del lenguaje de Benveniste (2002) va más allá de la relación propuesta entre un *yo-tú* en el plan individual, por considerar la noción de un el sujeto colectivo e histórico y esos diálogos consecuentemente fruto de una memoria discursiva colectiva o de los interdiscursos (Backthin, 2008).

### 2.1 Enunciación versus enunciado

La enunciación y el enunciado mantienen relaciones muy estrechas, porque ambos se complementan, o sea, no hay enunciación (producción) sin enunciado (producto). El enunciado no lleva en consideración solo un elemento, más los elementos que lo componen y así, lo constituyen como tal.

La enunciación es el acto de producción de sentidos, es la propia producción de los enunciados. Tal como afirma Pinto (2002, p.32), el dispositivo de enunciación es “la explicitación de los diferentes posicionamientos ideológicos o posiciones enunciativas o aún lugares de habla”.

Podemos decir que la enunciación es la manera de plantear y producir un enunciado, que se relaciona a los lugares de habla que el enunciador se manifiesta en determinado momento y es durante este proceso de producción que el enunciador puede o no decir. Es en este momento que se selecciona lo que debe ser dicho o no, para la constitución del enunciado, este que es producido en el transcurso de la enunciación. Cuando entramos en el campo del dicho y del no dicho, debemos llevar en consideración si realmente lo que no fue dicho está en el dicho.

Así, lo que podemos percibir es que la noción de enunciación y del enunciado son el punto de partida para el discurso.

## 2.2 El discurso y la noción de sujeto para el análisis de discurso

El discurso puede ser definido como el lenguaje puesto en acción, o sea, como la práctica social de producción de sentido. El discurso puede ser empleado por diversas denominaciones: transmisión de información, objeto sociohistórico, idea de curso, etcétera. A ese respecto, Orlandi (2009) afirma que la importancia preponderante del discurso es la práctica del lenguaje, no hay separación entre lenguaje y discurso donde la producción del lenguaje es el propio discurso.

En el Análisis de Discurso debe ser relevante considerar la relación entre discursos y sus condiciones de producción, algo que tiene que ver con el contexto social en el interior del discurso. El discurso por el discurso, de nada vale si no tiene, en su interior, este aspecto social, soporte del discurso.

Según Pinto (2002), cuando hacemos un análisis de discurso, es cierto que debemos partir de la superficie textual, pero esta superficie contiene la presencia de lo social, porque ella fue producida a partir de un dado momento de la historia. Así que la preocupación de la AD no es con *qué* el discurso quiere decir, sino *cómo* este discurso es construido y significa. Aquí utilizamos el dispositivo de interpretación, donde los objetos simbólicos producen sentidos para comprender cómo el discurso produce sentidos y se constituye.

Así, podemos decir que el discurso es el objeto propio del Análisis de Discurso, y que no hay discurso sin sujeto. Él no es un individuo físico; por la noción de sujeto podemos decir que él es aquel que es socialmente constituido e identificado por ser responsable por su discurso.

Sobre el sujeto señala Orlandi (2009), es aquel que es afectado por la lengua y la ideología, donde no tiene control sobre aquello que dice a través del discurso. La posición que ocupa al enunciar (la enunciación), es en este proceso que el sujeto, que enuncia determinado discurso y no otro.

Aún sobre la noción de sujeto, Pinto (2002) nos lleva a una pregunta: ¿Sin embargo lo que es mismo un sujeto? Él se refiere a los tres tipos de sujetos: el sujeto del enunciado, de la enunciación y el sujeto hablado. En este sentido, afirma Pinto (2002), que el discurso no es fruto de uno solo sujeto, sino de tres sujetos, que se constituyen y donde se dirigen a los coenunciadores, estos representados por los pronombres “tú”, “usted”, etc. Estos tres tipos de sujetos se refieren a los diferentes posicionamientos o discursos que ellos asumen en el evento comunicativo.

La relación sujeto-historia es imprescindible en la construcción del discurso, y es sobre los aspectos históricos que hablamos ahora.

## 3 República argentina del siglo xix: elementos para su contextualización

La República Argentina como existe hoy fue el resultado de un largo proceso, donde el sentimiento patriota empezó con la Revolución de mayo (1810) contra la autoridad española, que regulaba la vida en regiones tan diferentes. Más que eso, afirma Luna (1998), la Revolución significó una transición de poderío, de libres aires, donde ahora sí empezaba la búsqueda de una fórmula política, y es en este momento que se figura la siguiente pregunta: ¿Qué forma de gobierno elegir?

Ahora entra en escena las posiciones políticas federales versus unitarios (luchas civiles). Los unitarios de tendencia liberal defendían la necesidad de un gobierno centralizado en las provincias Unidas del Río de la Plata, defendían el liberalismo; El Federalismo consistía una novedad en el país importada de los Estados Unidos de América y los federalistas defendían la autonomía de las provincias, donde cada provincia debía tener su propio gobierno, constitución, leyes y economía, sin embargo, reconocían la existencia de un gobierno nacional con poder limitado y encargado solo de algunas cuestiones. A ese respecto, Floria y Belsunce (1992), asumen la siguiente posición:

También se diferencian los partidos en relación al núcleo principal de sus integrantes. Los unitarios habían descuidado el ambiente rural [...]. Los federales dominaron el área rural a través de la adhesión de los estancieros, a quienes seguían los peones y además pobladores del campo, dependientes económicamente de aquellos y sensibles a su prestigio. (FLORIA; BELSUNCE, 1992, p.462).

Podemos decir que Argentina siempre buscó ser un país unido, fuerte y liberal para que todos los ciudadanos viviesen en armonía. Las luchas entre los federales y unitarios fueran más un momento de la historia donde las alternancias de poderes culminarían años más adelante para la formación de una Argentina próspera y favorable al bienestar de la población.

La República Argentina tuvo muchos líderes políticos, pero ahora damos énfasis a Juan Manuel de Rosas, federalista, que dejó su marca en la historia política de Argentina.

### 3.1 El gobierno de Juan Manuel de Rosas

El territorio de Argentina era grande y eso creaba un ambiente propicio para autoridades dominantes. Juan Manuel Rosas (1793-1877), nació en la ciudad de Buenos Aires. Era hijo de latifundarios, pertenecía a una familia muy rica. Adepto al partido federal hace una conspiración contra los unitarios con la ayuda del pacto federal (1831), formada por Santa Fé, Buenos Aires y Corrientes.

Conforme afirma Sarmiento (1996):

Rosas gobernó Buenos Aires con plenos poderes y persiguió sus enemigos políticos con implacable determinación. La lealtad a Rosas debía ser pública, con el uso obligatorio de variados emblemas con el color rojo; a los enemigos, la mazorca, la degolla, la prisión, el exilio. (SARMIENTO, 1996, p.21).

Como apuntamos arriba, Rosas era antiliberalista, y su represión para con sus enemigos fue sin límites. Hordas federales hacían miedo a la sociedad y todos aquellos que de alguna forma eran contra Rosas fueron torturados, o hasta mismo muertos; el nombre mazorca que hay en la cita proviene del emblema, una espiga de maíz que indicaba unión, se encargó de la tarea de inundar las calles de sangre y el color rojo, simbología del terror, sangre y barbarie.

Y fue durante el gobierno de Rosas, que surgió el escritor José Esteban Antonino Echeverría, escritor del Romanticismo, idealista liberal argentino, que luchó contra el poderío de Rosas.

## 4 El romanticismo literario y la obra “el matadero” de José Esteban Antonino Echeverría Espinosa

El Romanticismo, nueva escuela literaria del siglo XIX, ya en boga, asume el papel de principal escuela literaria adoptada por los países hispanoamericanos. Cuando el romanticismo comenzó a difundirse en Europa, Hispanoamérica pasaba por momentos difíciles, y debido a eso era natural que las artes y la literatura quedasen en un segundo plan, sin embargo gracias también a jóvenes que viajaron para Europa, tuvieron contacto con esta escuela y entonces la trajeron para América.

Podemos destacar la figura de Esteban Echeverría, hombre de letras, fundador del romanticismo en América, que formuló teóricamente una literatura social y políticamente nacional, favorable a la libertad, una literatura apropiada al nuevo clima social que caracterizaba Argentina (gobierno tirano de Rosas), y que llevó el corazón por la patria.

Según Oviedo (2005, p.35), Esteban Echeverría “(...) es también una de las figuras intelectuales y políticas de capital importancia para el período formativo de la Argentina como nación”. Y es en ese período que escribió su obra *El Matadero*, testimonio social, documento histórico de una época.

### 4.1 El matadero

*El Matadero*, primer cuento en hispanoamérica del siglo XIX, utilizado como instrumento de reforma social, enfoca principalmente el ambiente de violencia y el terror que existió en Buenos Aires, describe la crueldad de la dictadura rosista (1829 – 1852) y la política polarizada del país entre unitarios y federales.

El cuento *El Matadero* es un cuadro de costumbres, donde Esteban Echeverría trató los modos de vivir del pueblo de Riachuelos de Barracas, describió el ambiente del matadero, lo típico de los personajes, los animales, la crítica del mal gobierno de Rosas, la naturaleza, la prolongación de la sensibilidad a través de los paisajes, la valoración de la historia a través del tema político con la rivalidad política entre unitarios y federales, los ideales de libertad representado principalmente por la figura del unitario, el toro, el papel de la iglesia frente a la sociedad, etc.

Esa obra significó un marco del romanticismo hispanoamericano y un preuncio al realismo. Es interesante notar que la producción literaria de esta época estuvo ligada con el proyecto de

---

<sup>3</sup>Mazorca: La sociedad Popular Restauradora, cuyo brazo armado era conocido como La Marzorca, que apoyaba el gobierno de Juan Manuel de Rosas, en Argentina.

emancipación política (liberalismo), impulso libertario. Y es aún sobre el cuento *El Matadero* que damos énfasis desde una lectura discursiva.

## 5 El matadero: una lectura discursiva

El discurso deja huellas en la superficie textual y el papel del analista es ir en búsqueda de estas huellas, pues son ellas que nos llevan a comprender no lo que se dijo, sino cómo se lo dijo, y encontrar allí los sentidos producidos y que circulan en el texto de *El Matadero*, llevando en cuenta no solamente lo que fue dicho, sino lo que no fue dicho, que es también discurso.

Nuestro punto de partida para el Análisis de Discursos es la superficie textual Lingüística, o sea, la obra en si, hasta llegar a un objeto discursivo (los sentidos producidos en y por su texto), donde hacemos la configuración del corpus y sus recortes.

### 5.1 Los discursos en el matadero bajo el análisis de discursos

Bastante relevante en esta lectura discursiva es el papel de la contextualización en la cual el discurso está sometido y produce sentido. Para empezar a hacer un análisis de los discursos en el *El Matadero*, destacamos, según Pinto (2002), los tres niveles de contextualización en esta Obra que son: *el contexto situacional inmediato, el contexto institucional y el contexto sociocultural*. Los discursos presentes en la obra *El Matadero* pasan por estos tres niveles de contextualización.

El primer contexto podemos decir que se traduce en el propio texto de la obra, o sea, su superficie textual por donde circulan varias voces discursivas a través de los enunciados, es la materia significativa en si misma; en cuanto al segundo, el contexto institucional, Pinto (2002) nos dice que todo discurso está ligado a una institución, y en ese caso los sentidos producidos en *El Matadero* están también relacionados al género literario relacionado a la obra, que según la crítica, es la de que sea un cuento: el primer cuento americano con una función crítica políticosocial, de ahí ser caracterizado también como un panfleto.

En cuanto al tercer nivel de contextualización, es el contexto sociocultural donde partió la obra *El Matadero*. Ese contexto fue el del periodo del Romanticismo del siglo XIX, hacia 1830, con sus ideas de libertad, ideales de progreso, sentimiento de identidad, el amor a la patria, etc. Y la Argentina del siglo XIX, momento histórico, marcado por fuerzas políticas rivales: Unitarios vs Federales, y lo social en el sentido que los unitarios luchaban por un país centralizado, mientras los federales por una autonomía de las provincias dominado por el gobierno de Rosas.

Entonces es necesario entender las ideas existentes en esta época y en la sociedad, ideas estas a partir de las cuales los discursos fueron producidos, pues dependiendo del contexto sociohistorico, determinados discursos revelan unos sentidos y no otros.

Destacamos también en el análisis el elemento ideológico, parte integrante de cualquier discurso. Cuando nos posicionamos, hablamos de un lugar y no de otro, y es por ello que no podemos, sin embargo perder de vista ese carácter ideológico de los discursos presentes en *El Matadero*.

Consideremos el enunciado:

- (1) "En aquel tiempo los carniceros degolladores del Matadero eran los apóstoles que propagaban a verga y puñal la federación rosina, y no es difícil imaginarse que federación saldría de sus cabezas y cuchillas. Llamaban ellos salvaje unitario, conforme a la jerga inventada por el Restaurador, patrón de la cofradía, a todo el que no era degollador, carnicero, ni salvaje, ni ladrón; a todo hombre decente y de corazón bien puesto, a todo patriota ilustrado amigo de las luces y de la libertad; y por el suceso anterior puede verse a las claras que el foco de la federación estaba en el Matadero". (ECHEVERRÍA, 1871, p.16).

En el enunciado 1, lo ideológico se expresa a través de los ideales colectivos. El discurso es atravesado por este elemento, donde hay la defensa de posiciones diferenciadas. Ocurre un conflicto que no es solamente de partidos políticos, sino un confronto entre discursos antagónicos cada uno con sus fuerzas ideológicas. El discurso en *El Matadero* es constituido de dos formaciones discursivas, la formación discursiva federal, enunciada a partir de un lugar ideológico que valoriza lo brutal, la violencia de un sujeto, y la formación discursiva unitaria, enunciada a partir de un lugar ideológico que valoriza la libertad, progreso del sujeto.

En esta lectura discursiva es señalado un conflicto entre dos discursos: el discurso federal y el discurso unitario. En algunos enunciados buscamos analizar la dualidad libertad versus esclavitud, donde los unitarios eran adeptos a los ideales del liberalismo (amantes de la libertad), mientras los federales adeptos al Restaurador, este que sofocaba esta libertad, y con la ayuda de la iglesia reforzaba aún más

este cuadro, donde eran contra la libertad individual, civil y política y no respetaban los derechos de los habitantes; el hombre (unitario) no acepta su entorno, entonces luchaba, pero fiel a sus ideales políticos hasta la muerte. Ahora, consideremos los enunciados:

- (2) “-¿Por qué no traes divisa?  
-Porque no quiero.  
-No sabes que lo manda el Restaurador.  
-La librea es para vosotros, esclavos, no para los hombres libres.  
-A los libres se les hace llevar a la fuerza.  
-Sí, la fuerza y la violencia bestial. Ésas son vuestras armas; infames. El lobo, el tigre, la pantera también son fuertes como vosotros. [...]”.( ECHEVERRÍA, 1871, p.15).

En (2) el enfrentamiento del discurso del federal (juez) y del joven unitario, es explícito, donde el unitario no trae la divisa (vistoso instintivo político utilizado por los federales), y como no llevaba la divisa era considerado traidor, el cual podría ser torturado o hasta mismo ejecutado. El discurso del unitario es marcado por una voz que habla desde la libertad de pensamiento. Él dijo lo que pensaba sobre los federales, y llega a comparar los federales como animales salvajes; los unitarios ganan forma de revolución y el sentimiento de amor a la patria y en ningún momento el unitario tuvo miedo de expresar su anhelo de libertad.

Por lo tanto, la presencia del poder tirano de Rosas está en casi todas las partes y hasta mismo representado por el color rojo. Consideremos este enunciado:

- (3) “La casilla por otra parte, es un edificio tan ruín y pequeño que nadie lo notaría en los corrales a no estar asociado su nombre al del terrible juez y a no resaltar sobre su blanca cintura los siguientes letreros rojos: «Viva la Federación», «Viva el Restaurador y la heroína doña Encarnación Ezcurra», «Mueran los salvajes unitarios.»”( ECHEVERRÍA, 1871, p.8).

Los letreros rojos traen en si mismos una memoria discursiva. Si observamos, a lo largo de la Historia de la Humanidad, el uso de este color estuvo ligado a las luchas, a las revoluciones, al amor, a las pasiones, etc. Así que, desde el punto de vista del Análisis de Discursos, podemos decir que el color rojo ya es un discurso. Y desde el punto de vista histórico y cultural, el color rojo está repleto de significados tanto positivos como negativos, a depender del contexto. En el enunciado (3) el color rojo es un discurso porque produce sentidos que nos remeten al poder político de Rosas y al derramamiento de sangre. Podemos decir que los letreros rojos son más una manera de imponer el poder frente a una población pobre.

Las descripciones en el habla de los personajes son apoyadas por la utilización de adjetivos, que a todo momento se hacen presentes, tanto en la caracterización del ambiente como de los personajes de las acción destacadas, en las que vemos la elección de unos adjetivos y de otros no. Las adjetivaciones utilizadas en *El Matadero* también funcionan como una estrategia discursiva de seducción al lector, algo consustancial a los discursos. Consideremos el enunciado sobre las adjetivaciones a respecto del ambiente:

- (4) “Hacia otra parte, entre tanto, dos africanas llevaban arrastando las entrañas de un animal; allá una mulata se alejaba con un ovillo de tripas y resbalando de repente sobre un charco de sangre, caía a plomo, cubriendo con su cuerpo la codiciada presa. Acullá se veían acurrucadas en hilera 400 negras destejiendo sobre las faldas el ovillo y arrancando uno a uno los sebitos que el avaro cuchillo del carnicero había dejado en la tripa como rezagados [...]”. (ECHEVERRÍA, 1871, p.9).

Es un ambiente descrito como algo grotesco, característica misma del realismo, naturalismo, donde muestra la realidad, la pobreza, escenas donde identificamos un ambiente feo y desagradable. La presencia del hambre, donde las achuras, antes despreciadas, ahora estimadas por la chusma hambrienta.

Desde el inicio de la obra, el enunciado “mueran los salvajes unitarios” funciona como una oración, algo frecuente en los discursos presentes, donde la población del Matadero no se arriesca a desrespetar tal oración impuesta por el Restaurador. Consideremos el enunciado abajo sobre las adjetivaciones a respecto de los unitarios:

- (5) “-A la casilla con él, a la casilla. Preparen la mazorca y las tijeras. ¡Mueran los salvajes unitarios! ¡Viva el Restaurador de las leyes!”.(ECHEVERRÍA, 1871, p.13).

Aquí vemos cuando el juez del matadero da orden para llevar al unitario a la casilla, sin embargo no se contenta solo en dar este orden, sino llamarlo de *salvaje* unitario. Notamos en el enunciado (5) que este demuestra un equívoco, dicho de otro modo, hay un mundo al revés, los unitarios quienes son patriotas, hombres decentes, etc, son los “salvajes” bajo la mirada de los federalistas. Los federales son los

representantes de Rosas, aquellos que matan por placer y por devoción. Consideremos los enunciados sobre las adjetivaciones a respecto de los federales:

(6) “-infames sayones, ¿qué intentan hacer de mí?” (echeverría, 1871, p.14).

(7) “-primero degollarme que desnudarme; infame canalla”. (echeverría, 1871, p.15).

En (6) y (7) el unitario llama a los federales de infames, canalla, adjetivaciones feroces que demuestra toda la rabia del unitario frente a su enemigo y varios sentidos producidos por este uso exacerbado de estos adjetivos. Tales adjetivos atribuidos a los unitarios y/o federales funcionan también como una estrategia de seducción en la enunciación porque ellas remeten a varios discursos o a varias voces del colectivo, o sea, también de una memoria discursiva.

Habido presentado los discursos presentes en la obra *El Matadero* pasamos ahora a identificar el sujeto de la enunciación en este cuento.

## 5.2 El sujeto de la enunciación en el matadero

En el lenguaje la estructura discursiva comprende una instancia de enunciación en la cual culmina en el enunciado. Sabemos también que no hay discurso sin sujeto. Para identificar el sujeto de la enunciación tomamos como elementos constitutivos: la persona, el tiempo y el espacio discursivo.

El tiempo/ la dimensión temporal de lo ficticio de la enunciación, es marcado por el presente versus el pasado.

El tiempo presente está asociado a las formas pronominales y verbales en 1ª persona (cuando el sujeto aparece en la enunciación). Veamos eso claro en el término subrayado del enunciado, en que hay la presencia de una voz que describe el Matadero:

(8) “los sucesos de mi narración pasaban por los años de Cristo de 183...”; (ECHEVERRÍA, 1871, p.4).

El tiempo pasado está asociado a las formas pronominales y verbales en 3ª persona (sale la figura del sujeto de la enunciación); sujeto toma distancia del enunciado.

(9) “Sucedió, pues, en aquel tiempo, una lluvia muy copiosa. Los caminos se anegaron; los pantanos se pusieron a nado y las calles de entrada y salida a la ciudad rebosaban en acuoso barro.” (ECHEVERRÍA, 1871, p.5).

También buscamos en el análisis de los discursos del Matadero, momentos cuando el sujeto se aleja del enunciado y se acerca a él a la vez como vemos en los enunciados abajo.

(10) “Pero algunos lectores no sabrán que la tal heroína es la difunta esposa del Restaurador, patrona muy querida de los carniceros, quienes, ya muerta, la veneraban como viva por sus virtudes cristianas y su federal heroísmo en la revolución contra Balcarce.” (ECHEVERRÍA, 1871, p.8).

Así que el espacio enunciativo es el análisis de las unidades Lingüísticas (formas pronominales/tiempos verbales), que permite ver el lugar del sujeto de la enunciación frente al enunciado. Para eso necesitamos identificar: cuando no existe distancia entre enunciadador y su enunciado hay el predominio del decir (enunciador participa del enunciado). Y cuando el sujeto de la enunciación se acerca a su enunciado, hay predominio de las formas verbales en primera persona.

(11) “Lo que hace principalmente a mi historia es que por causa de la inundación estuvo quince días el matadero de la Convalecencia sin ver una sola cabeza vacuna, y que en uno o dos, todos los bueyes de quinteros y *aguateros* se consumieron en el abasto de la ciudad.” (ECHEVERRÍA, 1871, p.5).

Cuando existe distancia entre enunciadador y su enunciado hay el predominio de la acción (enunciador no participa del enunciado). El sujeto de la enunciación se aleja frente a su enunciado, o

sea, hay predominio de los personajes actuando. Para comprobarlo, consideremos como subtítulo la J para el juez, y la U para el unitario.

(13)J”-¿Por qué no traes divisa?  
U-“Porque no quiero.” (ECHEVERRÍA, 1871, p.15).

Como vimos a través de estos ejemplos, el análisis de la enunciación permite delimitar el lugar desde el cuál se posiciona el sujeto de la enunciación.

Por fin y ya terminado este análisis, podemos decir que la obra *El Matadero*, exaltada por su valor testimonial del panorama político argentino hacia 1830, trata de un mundo de violencia sin razón, del destino trágico, de estilo Romántico, cargado de sentido, es inconfundible.

## 6 Consideraciones finales

Creemos haber dejado claro que la intención fundamental de esta investigación fue explicitar cuáles fueron los sentidos producidos por el discurso en el cuento *El Matadero* de Esteban Echeverría. Fue bastante relevante en esta lectura discursiva el papel de la contextualización en la cual los discursos están sometidos y producen sentido.

El reto de esta investigación fue determinar el conjunto de los enunciados más relevantes para servir de análisis. Hay siempre un abanico de recortes para las muestras discursivas (enunciados), y como analista nos propusimos elegir algunas más relevantes que retrataran: el elemento ideológico, parte integrante de cualquier discurso y la tensión de la diferencia de aspiraciones políticas: unitarios y federales, uno de los rasgos más evidentes en la superficie textual de ese cuento.

Vimos también la tensión en la dualidad libertad versus esclavitud, donde los unitarios eran amantes de la libertad, mientras los federales adeptos al Restaurador; el color rojo por traer en sí mismo una memoria discursiva; las adjetivaciones a respecto del ambiente, unitarios y federales como una estrategia discursiva.

Identificamos el sujeto de la enunciación, cuando él aparece o no en la enunciación, y momentos cuando el sujeto se alejó del enunciado y se acercó a él a la vez, tomando el tiempo/ la dimensión temporal de lo ficticio de la enunciación, marcado por el presente versus el pasado. También identificamos el lugar del sujeto de la enunciación frente al enunciado.

Por lo tanto, es necesario comprender el fenómeno del lenguaje no a nivel de la lengua como centro de las atenciones, sino a nivel del discurso.

Para el Análisis del Discurso, no hay sujeto “individual” en el sentido que todo sujeto se constituye como colectivo. En el caso de *El Matadero* los sujetos marcados por los personajes traducían no una única voz, sino varias voces de lo colectivo.

Esteban Echeverría es una referencia para que se comprenda la sociedad Argentina del siglo XIX, en el estilo Romántico, en los conflictos entre unitarios y federales. También dejó en su obra el registro de su aversión por el dictador Manuel Rosas, mucho bien explicitado en el discurso de los unitarios.

Una vez explicitado los sentidos producidos por el discurso en el cuento *El Matadero* de Esteban Echeverría, llegamos a la conclusión de que esta obra estará siempre abierta a nuevas reflexiones y abordajes, desde que la analicemos bajo la óptica del Análisis de Discursos, porque el sentido nunca se cierra y la obra nunca se agota.

## 7 Bibliografía

- BAKHTIN, Mikhail, 2003, "Os gêneros dos discursos", In: *Estética da criação verbal*, 4. ed., Tradução Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes.
- BENVENISTE, Émile, 2005, *Problemas de Linguística geral I*, São Paulo, Pontes Editores.
- FLORIA, Carlos Alberto; BELSUNCE, César A. García, 1992, *Historia de los argentinos*, Argentina, Larousse.
- LUNA, Félix, 1998, *Breve história de los argentinos*, Argentina, Planeta.
- MENTON, Seymour, 1986, *El cuento Hispano Americano. Antología crítico-Histórica*, Colección Popular, México, Fondo de Cultura Económica S.S. de CV.
- ORLANDI, Eni P, 2009, *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, São Paulo, Pontes.
- OVIEDO, José Miguel, 2005, *Antología crítica del cuento hispanoamericano del siglo XIX*, Madrid, Alianza Editorial, S.A.
- PINTO, Milton José, 2002, *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*, São Paulo, Hacker Editora.
- REDONNET, Maria Luisa O. de Serrano, ET al., 1993, *Literatura V: Las letras en la América hispana*, Argentina, Ángel estrada y CIA. S.A.
- SARMIENTO, Domingo Faustino Facundo, 1996, *Civilização e barbárie*, Rio de Janeiro, Vozes.

## Viagens para fim de ida: os contos críticos de Tutameia

Francisca Marta Magalhães de Brito  
Instituto Federal do Piauí

### Resumo

*Tutameia*: terceiras estórias (1967), de Guimarães Rosa, reúne quarenta contos, quatro prefácios, várias epígrafes, glossários e citações. Evidenciamos o estabelecimento de pontos de contato entre a obra e as teorias ficcionais da modernidade, que veem o romance e as outras formas de narrar como problemáticas – uma variante do herói problemático, analisado por Lukács (2000). A união da invenção e crítica, paródias, paradoxos, travestimentos, inversões apontam para a dissolução dos gêneros – questão abordada por Bakhtin (2010), que analisa o romance, como forma, de modo diverso de Lukács. A discussão teórica instaurada nos prefácios e contos abrange a dimensão do ficcional do texto. A questão paratextual é vista com aporte em Gérard Genette (2009) – *Paratextos editoriais*. *Tutameia* é também o livro em que a literatura se volta para si mesma, numa reflexão sobre suas próprias condições de existência. A narrativa tematiza a própria literatura, desconstruindo-se para construir algo maior, nos termos de Arrigucci Jr. (2003). O primeiro prefácio de *Tutameia* é lido como o prefácio que realiza a apresentação da obra, por conter pressupostos teóricos que se desdobram nos outros três. Daí, o motivo da seleção dos contos introduzidos por “Aletria e hermenêutica”, prefácio que tematiza o anedótico – tema que também se desenvolve nos outros paratextos. A inversão da perspectiva permeia todo o livro, apontando para a desconstrução de condicionamentos, para a construção de algo novo – processo mimético ancorado na diferença, que promove a abertura da obra para a indeterminação. O riso constitui um dos operadores da inversão, constituindo-se um traço marcante, na obra: um riso superior, que problematiza a realidade, possibilitando ao leitor reflexões profundas, delineando o ausente ou o não dito pela presença – processo metaficcional relacionado à teoria do efeito e aos atos de fingir de Wolfgang Iser e ao conceito de mimesis da produção de Luiz Costa Lima – teóricos que fornecem um instrumental relevante para a análise de *Tutameia*, um livro que abre muitas portas para a ação do leitor, desafia a lógica convencional do paratexto, num alargamento de fronteiras entre o texto crítico e o ficcional. Os prefácios de *Tutameia* cumprem a função prefacial, menos porque realizam a apresentação da obra, do que pela discussão sobre a criação artística que empreendem. Tal é a relação que subsiste entre os prefácios e estórias: refletem-se mutuamente e interpenetram-se. A questão que anima essa dinâmica aponta para uma espécie de estatuto da literatura, sendo, por isso, coerente afirmar que *Tutameia* não compreende somente uma coleção de contos de Guimarães Rosa, mas também um exercício de crítica da literatura.

### Palavras-chave

*Tutameia*. Guimarães Rosa. Prefácios. Mimesis. Inversão.

## Introdução

A monumentalidade da obra de Guimarães Rosa – vista como o conjunto de publicações, desde a sua estreia no meio literário – tem provocado a crítica especializada e os demais leitores a estudar autor e obra. Muito já se escreveu sobre o escritor mineiro, de *Sagarana* (1946) a *Tutameia: terceiras estórias* – 1967, incluindo-se nesse lapso temporal as *Primeiras Estórias* (1962); *Corpo de Baile* (1956); *Grande sertão: veredas* (1956), sem falarmos das obras de publicação póstuma: *Estas Estórias* (1969); *Ave palavra* (1970) *Magma* (1977). Estudar um escritor como João Guimarães Rosa requer um olhar perscrutador que nos dirija a reflexões relevantes acerca de sua obra, de diferentes pontos de vista. Não se trata de indagar o que o autor pensou ou quis dizer e a que tipo de leitor se dirige a sua escrita, pois cada sujeito no mundo tem o seu modo de apreender a realidade e de nela atuar, assim como cada leitor de Guimarães Rosa há de fazer leituras diferenciadas de sua obra, segundo o seu “horizonte de expectativas”, para falarmos com Jauss (2002). As inquietações do homem João Guimarães Rosa expressam-se na obra do artista, em arranjos composicionais que o distinguem de seus contemporâneos, ao tempo em que deles o aproximam.

Embora *Tutameia: terceiras estórias* seja um livro já bastante pesquisado no meio acadêmico, consideramos que suscita o interesse dos leitores em geral, através dos tempos, tendo em vista particularidades que apontam para o inesgotável: quatro prefácios entremeando um conjunto de quarenta contos, um número considerável de epígrafes, além dos glossários em apêndice, ou apostilados, como são referidos pelo autor. As peculiaridades da obra já são perceptíveis em uma breve leitura, no entanto, ao lê-la mais detidamente, nos deparamos com uma multiplicidade de diálogos com outros textos: de teóricos e filósofos da modernidade, abrangendo a Antiguidade Clássica, o que contribui sobremaneira para o seu caráter instigante, no âmbito da teoria literária. Tais diálogos remetem ao conceito bakhtiniano nominado dialogismo. (BAKHTIN, 2010). A análise dos prefácios e das estórias de *Tutameia* ancora-se em fundamentos teóricos da ficção e metaficção, por serem estes processos imbricados, que se interpenetram e se confundem no livro.

### 1. Fundamentos teóricos

As categorias propostas para a nossa análise se concentram em dois pontos convergentes: a metaficção e a ficção – entrelaçadas no texto de Rosa. Tal entrelaçamento instaura-se nos prefácios e nos contos de *Tutameia*, podendo ser apreendido do discurso crítico, próprio da instância prefacial, unido à invenção – fabulação. A metaficção é concebida como característica da narrativa ficcional na modernidade. A união da invenção e crítica constitui um recurso através do qual as narrativas se duplicam, assim como o narrador, que se associa ao crítico. Tais desdobramentos ou duplicações encontram aporte no estudo de Davi Arrigucci Júnior (2003), em Geórg Lukács (2000), Theodor Adorno (2003) e Mikhail Bakhtin (2010) – teóricos que remetem a questões da crise da modernidade na literatura, à metanarrativa e às dissoluções de gêneros e de fronteiras entre realidade e ficção, não havendo mais lugar para a velha relação dicotômica entre realidade e ficção, conforme afirmação de Iser (*apud* Lima, 2002, p. 24): “É uma das ingenuidades mais arraigadas da consideração literária pensar que os textos retratam a realidade.” Tal assertiva é emblemática da relevância do papel do leitor e do efeito (produto de orientações e valores), que funcionam como filtro para dar sentidos à indeterminação na estrutura do texto.

Em uma abordagem comunicacional, o conceito de estrutura postulado por Iser “[...] tem o caráter de reciprocidade e sujeita ambos os polos a um processo autorregulador [...]” (ISER, 2002, p. 945), perspectiva que mostra o texto como “[...] um produto em processo, que se estende desde a interação de suas estruturas, passando pela interação com sua ambiência e vindo até à interação com seus receptores.” (ISER, 2002, p. 945.) Iser caracteriza o texto literário como um discurso ficcional, ressaltando a sua intencionalidade. Segundo o teórico, o caráter intencional do ficcional constitui um ato de fingir. Logo, a realidade referida no texto não se trata de uma realidade fora do texto e nem tampouco de uma realidade transposta para o texto. O imaginário necessita do ficcional para se realizar, e, na desrealização do real, revela-se como ato de criação. Iser concebe o fingir a partir da repetição do real, que faz surgirem elementos que não pertencem à realidade repetida, enumerando-o em três atos: de seleção; de combinação e de desnudamento da realidade. O teórico destaca a imprescindibilidade do imaginário para o entendimento do texto ficcional ao referir-se a uma transgressão dos limites da estrutura do imaginário que se opera no cerne do texto fictício. Se o imaginário se caracteriza por sua extrema imprecisão, na ficção, ele assumirá um esquema figurativo diferenciado, que lhe oferecerá a similitude com a realidade selecionada. Desse modo, o texto ultrapassa os limites da realidade vivencial, assim como os limites do imaginário, operando a irrealização da realidade, ao tempo em que também opera a realização do imaginário. O teórico cita Jeremy Bentham como precursor da atribuição de um sentido positivo à ficção: “É à língua então – apenas à língua – que as entidades fictícias devem a sua existência; sua impossível e,

contudo, indispensável existência.” (BENTHAM *apud* ISER, 2002, p. 968.) Iser acrescenta que a aparência de realidade do ficcional se deve à língua, em virtude das configurações que o ficcional outorga ao imaginário e que o fato de as ficções só terem existência na língua faz com que transgridam os sentidos literais, paralisando a função designativa lexical, ocasionando o que chama de “[...] intraduzibilidade verbal daquilo a que se referem.” (ISER, 2002, p. 969.)

Em nossa análise de *Tutameia*, buscamos relacionar os textos prefaciais e os contos à perspectiva teórica de Wolfgang Iser (2002) e Luiz Costa Lima (2003), ressaltando, na obra, a relação de verossimilhança e o conseqüente desvio, pela ação do imaginário, pois a verossimilhança, ou o que há de realidade na obra ficcional, ao entrar em contato com a alteridade ou diferença instaurada pelo imaginário difuso e indeterminado, perde a configuração original, isto é, deixa de ter as relações que tinha antes com o espaço social, tornando-se, assim, uma verossimilhança desviante. A escrita de Guimarães Rosa, em *Tutameia*, pelo que se depreende da leitura dos prefácios, em articulação com a dos contos, permite a atuação do imaginário. A proposta do autor é evidenciada e demonstrada na obra como uma reflexão sobre o fazer artístico e o mundo, por uma abordagem marcada pelo não senso: a realidade do texto perde suas configurações originais, em contato com a diferença instaurada pela ação do cômico ou anedótico, distanciando o leitor das suas referências, tornando-o “[...] habitual no diferente” (ROSA, 2009, p. 45), como bem afirma Prudenciniano, o guia de cego do conto “Antiperipleia”.

Os contos agrupados pelo primeiro prefácio da obra; “Aletria e hermenêutica”, são lidos à luz desse texto prefacial. A teoria do efeito estético de Wolfgang Iser e a concepção de mimesis de Costa Lima são consideradas nas leituras dos prefácios e dos contos, tendo-se em vista a mistura de gêneros e a extrema movência do ficcional, nos textos – uma mescla de ficção e metaficção, por movimentos circulares que fazem com que a narrativa tematize a si mesma, desfazendo o narrado, narrando. Destacamos também a presença simultânea de crítica e invenção nas narrativas, assim como nos prefácios, e o diálogo de *Tutameia* com *Odisseia* de Homero. Neste trabalho, especificamente, os aspectos abordados serão discutidos em quatro contos do conjunto de quatorze introduzidos por “Aletria e hermenêutica”, observando as recorrências perceptíveis no conjunto, quais sejam: a inversão ou não senso; o cômico como instrumento de transcendência; as viagens para fim de ida, isto é, a técnica narrativa ou modo de contar as histórias de trás para a frente – o retorno ou a vinda de uma personagem a um lugar, ou seja, as viagens apontam para a vinda, o chegar a um lugar de onde se partiu ou a vinda, no sentido de ter chegado ao ponto desejado; o desenredo ou o contar uma história por remonte, técnica narrativa que consiste em tecer uma história desfazendo a outra: narrativa em mais de um plano. A inversão permeia todas as histórias, pois os procedimentos mencionados são operadores da inversão, nos contos, assim como também o são: as paródias, paráfrases e travestimentos. Essas características apontam para uma narrativa problemática e problematizadora do real, permitindo ao leitor o seu ingresso, no texto, por várias portas, e interpretá-lo, a partir de sua experiência de leitura, suplementando os vazios de uma estrutura textual em que as ligações estão presentes, mas em aberto, jamais fechadas para um ponto de vista, dada a sua dimensão caleidoscópica.

## 2 Os contos críticos: viagens para fim de ida

O conjunto de contos intercalados entre os prefácios “Aletria e hermenêutica” e “Hipotrélco” perfaz um conjunto de quatorze histórias, com duas páginas, em média, cada uma, cujos títulos sintetizam os temas e motivos das narrativas: “Antiperipleia”; “Arroio-das-Antas”; “A vela ao diabo”; “Azo de almirante”; “Barra da Vaca”; “Como ataca a sucuri”; “Curtamão”; “Desenredo”; “Droenha”; “Esses Lopes”; “Estória nº. 3”; “Estorinha”; “Faraó e a água do rio”; “Hiato”. Os títulos dos contos fazem sentido no contexto narrativo, em articulação com o que é proposto no prefácio.

O título da primeira história, “Antiperipleia”, designa uma viagem de aventuras ao contrário, caracterizada pelos eventos do enredo que o protagonista desenvolve, além de fazer referência à técnica narrativa – o contar de trás para frente, a narrativa circular, em que o fim da história retoma o seu início – assinalado por um travessão, estabelecendo uma relação dialógica entre a personagem que reflete sobre o ocorrido e um interlocutor desconhecido, narrando.

Dois títulos dos contos dão nome aos lugares onde se passam as histórias: “Arroio-das-Antas” e “Barra da Vaca”. O primeiro faz referência a um lugarejo de onde todos saíam, mas que, com o movimento contrário de uma personagem jovem, isto é, a sua vinda para o lugar, funda-se ali uma “forte Fazenda”. O segundo é onde se desenvolve a história de enganos de Jeremoavo, em seu movimento também de vinda – chegando ao vilarejo desnordeado e, sendo cuidado por uns dias, porém é rejeitado muito cedo pela população local, por suspeição de que seria um jagunço sanguinário.

O título “A vela ao diabo” alude ao conteúdo da estória de uma novena a um santo encoberto, incógnito para o protagonista Teresinho, que descobre, ao final, o seu engano em relação ao santo e às questões amorosas que o atormentavam, viajando ao encontro da noiva.

A expressão “Azo de almirante” intitula o conto que narra a trajetória de ascensão inversa, culminada com o naufrágio e morte de um canoieiro, cujo destino é traçado ao sabor das águas do rio, após idas e vindas, rio acima e rio abaixo.

“Como ataca a sucuri” é um título que diz respeito ao modo de abater uma sucuri, a narrativa se desenvolve em torno do método científico e do conhecimento empírico de “como ataca a sucuri”, por meio de diálogos entre o caçador, vindo da cidade, e a personagem da região interiorana, supostamente o guardião da serpente.

“Curtamão” é alusivo à construção de uma casa na contramão, erguida com base em sentimentos de paixão de quem financia o projeto arquitetônico criativo e de um construtor que vai contra tudo e contra todos para erguer a casa que idealiza, colocando-a, devido às circunstâncias, em posição inversa ao usual: de costas para a rua – possível metáfora da construção artística do autor e possível referência à crítica literária, por não compreender a envergadura da proposta estética do escritor.

“Desenredo” intitula o conto emblemático da técnica narrativa de seu autor, revela o princípio “do contar desmanchando”, pela voz de um narrador aos seus ouvintes, assinalada por um travessão, evidenciando a relação dialógica entre o narrador e seus leitores. A matéria narrada reflete o contar e o desfazer para construir, pelo desmanche da estória de amor – que serve de pano de fundo, a estória de uma grande construção.

“Droenha” dá título ao conto que narra a estória de Jenzirico, o protagonista que julga ter cometido um homicídio e refugia-se em uma serra – lugar onde os fora da lei se refugiam e onde vive momentos de terror, durante uma noite.

“Esses Lopes” – é a expressão que se repete durante toda a narrativa pela protagonista Flausina, que conta a sua estória de rancores e assassinatos, envolvendo homens da mesma família, com quem se relacionou na juventude.

“Estória nº 3” dá título à estória fabulosa de um caipira medroso que se transforma em um homem de coragem, é contada “[...] três tantos.” (ROSA, 2009, p. 87), afirmada e reafirmada, por meio de expressões que conotam algo já passado: “Diz-se que era o dia do valente não ser; ou que o poder, aos tombos dos dados, emana do inesperado; ou que, vezes, a gente em si faz feitiços fortes, sem nem saber, por dentro da mente.” (ROSA, 2009, p. 90).

“Estorinha” é o título de uma estória trágica vivida pelas personagens de um triângulo amoroso: Elpídia e os dois irmãos: Rijino e Mearim. A mulher retorna ao lugar, após um período de desterro, em um navio a vapor. Os dois irmãos a esperam no cais. Rijino, o irmão mais velho, aborda a mulher e é morto por ela a golpes de punhal.

“Faraó e a água do rio” fala da vinda de ciganos, para prestar serviços, na fazenda de Sinhozório, de sua estada na fazenda e da saída do bando, em razão de praticarem furtos nos arredores. A relação entre os donos da fazenda e os ciganos é assinalada pelo trabalho, porém, no desenvolvimento do enredo, é ampliada para trocas de naturezas diversas.

“Hiato” é o título da estória de dois vaqueiros, um mais velho e outro bem jovem, que chegam a um córrego e avistam um touro negro de aspecto fantasmagórico. O animal desaparece no meio do mato e os dois vaqueiros prosseguem em seu caminho, conversando sobre a visão, que pode ser entendida como uma metáfora da irrealidade, produto “[...] de imaginação medonha – a quadratura da besta – ingenerado, preto, empedernido.” (ROSA, 2009, p. 104.) O termo “hiato” pode ser lido como o espaço vazio entre a realidade e a irrealidade.

Por essa breve exposição dos títulos dos contos iniciais da coletânea, é possível observar processos similares que os envolvem. Curiosamente, as estórias introduzidas pelo prefácio “Aletria e hermenêutica” estão relacionadas a viagens de volta, de vinda, ou de retorno e as narrativas se iniciam de um ponto em que os eventos já aconteceram e o narrador retorna, por artifícios do contar, a algum lugar, em um tempo não determinado, para narrar as aventuras ou desventuras dos heróis e heroínas, os antipériplos, em suas odisséias, a exemplo do primeiro conto, “Antiperipleia”, que realiza a abertura das estórias de viagens para “fim de ida”. São esses os contos sobre os quais detivemos nosso olhar, em nosso estudo, observando as regularidades ou recorrências pertinentes a esse agrupamento de estórias, em relação ao seu prefácio “Aletria e hermenêutica” – considerando que se trata do único dos quatro prefácios do livro que não teve publicação em periódico, daí a sugestão de Andrade (2004, p. 65) de que esse paratexto teria sido escrito por Guimarães Rosa para ser o verdadeiro prefácio de *Tutameia*.

Retomamos a discussão acerca dos significados da expressão que dá título ao prefácio, analisados por Andrade (2004) e Martins (2008), entendendo-os como passíveis de coexistência: “aletria” – “privação da escrita, analfabetismo” – que leva em conta a prevalência de personagens sertanejos em toda a sua

rusticidade ou o sentido de dicionário – metaforizado no livro, alusivo às finuras de linguagem, a exigirem uma “hermenêutica” (interpretação dos sentidos das palavras). Consideramos pertinente a opinião de Ramos (2009), que adota a metáfora sugerida por Martins, propondo, no entanto, que as “sutilezas e finuras” não sejam consideradas estritamente as da linguagem, mas também o emaranhado de fios que se conectam – a realidade apresentada nas histórias de Guimarães Rosa. Os significados atribuídos aos dois termos que compõem o título do prefácio inicial de *Tutameia* não se excluem. Ressaltamos, no entanto, o entendimento de Ramos de que a realidade representada nos contos de *Tutameia* exige do leitor um fino e sutil trabalho de interpretação, referindo-se ao segundo termo da expressão: “hermenêutica”. Considerando a justaposição dos termos, na composição da expressão, podemos interpretar que a hermenêutica aludida não se trata de uma hermenêutica tradicional, uma glosa do texto, guardiã de uma única e correta interpretação, mas de uma interpretação onde há múltiplas possibilidades, como sugere o significado de dicionário de “a-letria”. Ou ainda, como uma ampliação do contingente de intérpretes (leitores), para além de um público relacionado aos procedimentos de uma hermenêutica convencional, representados pelas personagens “a-letradas” dos contos.

Significado diverso do título do prefácio é sugerido por Valente (2011, p. 25), que argumenta sobre a possibilidade de o termo “a-letria” ser um neologismo de Guimarães Rosa: “[...] mais especificamente como um substantivo abstrato derivado do adjetivo *letrado*.” O autor justifica a sua concepção pela relação dos termos “história/estória”, na sua opinião, em oposição, assim como aletria/hermenêutica. Valente argumenta que: “[...] se tomarmos aletria com significado de [...] tornar-se letrado [...]” – (aletradar-se). Desse ponto de vista, a relação que se estabelece entre “aletria” e “estória” é realçada, na mesma proporção da que se estabelece entre “história” e “hermenêutica”, criando-se, desse modo, pares homólogos. (Cf.: VALENTE, 2011, p. 25.)

Entendemos a hermenêutica referida por Rosa de maneira divergente da acepção clássica, que concebe o texto como um repositório de verdades, cujo objetivo é o desvendamento do que é tido como verdade, por meio de uma interpretação analítica e rigorosamente metódica. *Tutameia* não contém verdades precisas, nem se propõe a ocultar verdades. É, antes, uma obra que problematiza a realidade pela via ficcional – ficcionalidade que também é colocada em situação problemática, no sentido de problematização da escrita. É uma obra que se faz instável e movente, em que o real e o fictício se entrelaçam como um emaranhado de fios, que se embaraçam nos terrenos da imprecisão.

Por se configurar como texto ficcional e pela forma como seus arranjos composicionais são trabalhados, a obra cria novas realidades, construindo caminhos aparentemente caóticos, que se delineiam entre o real, o fictício e o imaginário do texto, sempre com a participação ativa do leitor, pela exigibilidade de interpretação, pela leitura atenta, cuidadosa, demorada, de idas e vindas ao texto, e de releituras, em conformidade com o que explicitam as epígrafes de Schopenhauer que abrem e fecham o livro, “emoldurando-o”, em seus dois índices. Merece destaque a presença do crítico, no interior da narrativa, que além de manter o autor no “controle” da matéria narrada, funcionando como uma espécie de “guia de leitura”, ameniza ou reduz a distância entre a obra e o leitor, tornando a mediação da crítica menos necessária, visto que é inserida na própria obra. A narrativa inclui a crítica e uma poética explícita, o que parece eliminar ou reduzir a atividade mediadora da crítica interpretativa entre a obra e o leitor. Anotamos a diferença entre crítica interpretativa e a crítica referente à teoria da literatura. Na questão levantada sobre a mediação entre a obra e o leitor, a crítica representa os críticos, já na crítica que é assinalada como projeto artístico embutido na própria obra, equivale aos fundamentos teóricos que embasam a construção literária do autor. Arriguicci Jr. (2003, p. 157, grifo do autor) esclarece que a crítica no interior da narrativa é metalinguagem:

A crítica é a espinha dorsal da modernidade literária. [...] a invenção literária implica a sua própria crítica, e esta parece ser a condição da sua modernidade. [...] É já afirmação rotineira, no campo dos estudos literários que a literatura moderna implica *metalinguagem*, [...].

A metalinguagem na construção ficcional é autoconsciente. A linguagem, ao voltar-se para si mesma, na literatura, o faz de modo lúdico e artificioso, como um jogo, porém, um jogo lúcido, a provocar o interesse dos teóricos da literatura e dos leitores em geral pela obra metaficcional, conforme assinala Johan Huizinga, em “Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural”:

Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela

superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade. (HUIZINGA, 2000, p. 10.)

Em literatura, o jogo do texto arrebatava o autor e o leitor. O texto ficcional, por se configurar como uma estrutura de vazios, depende da sua recepção, pois exige do leitor o preenchimento das lacunas. Assim, o não dito no texto, adquirirá o estatuto do verbalizado. No pensamento de Wolfgang Iser, a ambivalência do discurso ficcional torna o texto literário um mediador ideal entre real e imaginário. O jogo literário é o cenário ideal, o “lugar” onde se expressa a ambiguidade entre o que se faz presente e o que se faz ausente no texto, sem que um plano domine o outro. Entretanto, o objeto da referência desfigura-se pela representação ficcional. Estabelece-se um conflito aberto entre o “ser” e o seu simulacro, isto é, o fingimento consiste nessa dupla estrutura criada em torno de um signo ficcional, que denuncia o que está ausente pela presença. Pela via ficcional, a atuação do imaginário pode se dar, tanto no momento da criação, quanto no da recepção do texto literário. Entende-se que o imaginário do autor e o do leitor são ativados no processo de comunicação literária. Porém, o leitor e o autor não perdem de vista o “como se”, pois ambos têm consciência de que estão se relacionando com um mundo ficcional, no texto, e, por isso, não perdem a dimensão da fantasmagoria das representações ficcionais. O leitor terá necessidade de semantizar um imaginário, que, mesmo configurado no texto e relacionado a elementos extratextuais, manterá sua natureza difusa e múltipla. Sobre a configuração do imaginário e a necessidade constante de interpretação do texto ficcional, Iser (2002, p. 948) afirma:

A ficção é a configuração apta para o uso do imaginário (*die einsatzfähige Gestalt des Imaginären*). Por sua forma bem determinada, ela cria a possibilidade de o imaginário não só organizar, mas também de, através dessa organização, provocar formas pragmáticas correspondentes. Comprova-se que a ficção é a configuração do imaginário ao se notar que ela não se deixa determinar como uma correspondência contrafactual da realidade existente. A ficção mobiliza o imaginário como uma reserva de uso específico a uma situação (*als eine situationsspezifische Einsatzreserve*). No entanto, a configuração que o imaginário ganha pela ficção não reconduz à modalidade do real que, através do uso do imaginário, deve ser justamente revelado. [...] A ficção é também uma configuração do imaginário na medida em que, em geral, ela sempre se revela como tal. Ela provém do ato de ultrapasse das fronteiras existentes entre o imaginário e o real. Por sua boa forma, ela adquire predicado de realidade, enquanto, pela elucidação do seu caráter de ficção, guarda os predicados do imaginário. Nela, o real e o imaginário se entrelaçam de tal modo que se estabelecem as condições para a imprescindibilidade constante da interpretação.

Não se pode desconsiderar a influência do mundo extratextual na produção do mundo a ser concebido no texto, na condição de semelhança. Os atos de fingir têm em si elementos em oposição que se influenciam mutuamente: seja na seleção, pela perda do valor semântico que possuíam nos campos de referência, de onde foram retirados, e possuem uma função ativa na estruturação do mundo ficcional; seja na combinação, onde há uma transgressão de limites intratextuais – como, por exemplo, na criação de neologismos, pois a combinação de certas palavras, novos usos e significados alteram o seu sentido primeiro; seja no autodesnudamento, o “como se” do texto ficcional revela que o mundo nele representado não é um mundo propriamente dito, mas que deve ser entendido “como se” fosse.

De acordo com os pressupostos de Wolfgang Iser e Luiz Costa Lima, depreendemos que o ficcional, ao articular-se com a realidade, mantém uma relação complexa com a sociedade, que não se trata de uma relação de reduplicação, nem tampouco de negação. Considerando o que a teoria de Iser difunde, os sistemas de representação inscritos no texto são alterados pelo imaginário, quando este se configura no texto, em razão da sua indeterminação. Há perda da referencialidade na matéria verossímil do ficcional: eixo de valores, usos e costumes da sociedade em que a mimesis é engendrada, pelo contato estabelecido com a diferença instaurada pelo imaginário difuso, isto é, ocorrem desvios das relações de conformidade com o espaço social e tais desvios consistem a mimesis da diferença.

## 2.1 Antiperipleia

“Antiperipleia” é a navegação na contramão da personagem Prudencinhano, guiando o cego Tomé. O guia do cego concebia como sua missão o concerto da realidade cotidiana, inventando novas realidades no desafeito, ou seja, buscava a transformação das realidades, desenfeitando-as. Pela sua visão – no duplo sentido: a de enxergar o feio e o disforme e de imaginar a beleza, forjava outras realidades, produzindo enganos para *Seo* Tomé – o cego que queria ver e para si mesmo – por meio do artifício da embriaguez se permitia ver outras coisas, equiparando-se, por esse atributo, o de querer ver aquilo em que crê ou o que deseja, ao cego Tomé.

O início da narrativa é marcado por um travessão, indicativo de fala da personagem, dirigindo-se a um interlocutor, que parece convidá-lo ou intimá-lo a sair do ambiente rústico para o urbano, assinalado no texto como “[...] distante, às cidades?” (ROSA, 2009, p. 41.) Um diálogo é presumido pelas falas do narrador-personagem, o guia do cego, em torno do qual a estória é enredada. O modo de narrar desse conto é análogo ao de *Grande Sertão: veredas*, em que se percebe, no monólogo de Riobaldo, o diálogo entre a personagem e um sujeito que não se manifesta, mas que dá o tom e os rumos da matéria narrada. Em 1960, Roberto Schwarz publica o ensaio “*Grande-sertão: a fala*”, no qual discute essa técnica narrativa, chamando a atenção para o fato de a narrativa em *Grande sertão: veredas* iniciar-se com um travessão: “[...] sinal colocado pelo autor para comunicar a sua ausência. O discurso que nasce irá correr ininterrupto e exclusivo até o fim do livro: sua fonte é uma personagem.” (SCHWARZ, 1981, p. 38.) O crítico analisa o monólogo inserido em uma situação dialógica, enfatizando a coexistência de gêneros, na obra de Guimarães Rosa: “[...] um contexto que indica uma situação dramática, em primeiro plano, servida pela memória épica de um dos interlocutores.” (SCHWARZ, 1981, p. 38.) Do mesmo modo, a narrativa em “*Antiperipleia*”, do início ao fim, é conduzida pela fala do narrador-personagem Prudenciniano, cuja memória de eventos passados é invenção, pois a personagem busca desmanchar a estória, criando não apenas uma versão, mas muitas versões para explicar a morte do cego, por uma linguagem hipotética e imprecisa, desviando o foco de um suposto crime para a sua condição de guia de cego, tematizando a cegueira e a loucura de todos.

Há indícios gráficos de sinal de respeito da personagem, em relação ao seu interlocutor, em um processo narrativo, em primeira pessoa, bem próximo de *Grande sertão: veredas*. O interlocutor não se manifesta *per se*, mas, pode-se perceber, através do discurso da personagem que narra, que o interlocutor se trata de um senhor de posição social diferenciada, uma pessoa da cidade, que convida o ex-guia a ir com ele para a cidade, ou seria um convite para um retorno? Caso seja um retorno, pode-se pensar que o ex-guia de cego é um homem cidadão que se embrenhou no sertão. Essa hipótese pode ser depreendida da passagem em que Prudenciniano verbaliza que aceita ir com o desconhecido, ao final do conto: “Decido. Pergunto por onde ando. Aceito, bem-procedidamente, no devagar de ir longe. Voltar para fim de ida. [...] Cidade grande, o povo lá é infinito.” (ROSA, 2009, p. 45.) Nota-se que o tratamento dispensado ao interlocutor, no decorrer da narrativa, muda de “senhor” para “Seô Desconhecido”, um sinal de autoridade do interlocutor? Atentamos para as iniciais maiúsculas, na expressão de tratamento, no parágrafo que finaliza o conto: “Vou, para guia de cegos, servo de dono cego, vagavaz, habitual no diferente, com o senhor, Seô Desconhecido.” (ROSA, 2009, p. 45, grifos meus.) Outra depreensão possível da passagem é a de que o desconhecido também seja um cego a precisar dos serviços do guia, na cidade. Isto pode ser visto se levarmos em conta o trecho sublinhado. Se pensarmos que a matéria narrada traz implícita a tematização da obra ficcional, podemos ver a figura do “Desconhecido” como uma generalização do leitor, sendo convidado pelo narrador a participar da narrativa, interpretando as várias hipóteses que o narrador-personagem levanta sobre a tragédia que envolve a morte do cego. Ou, ainda, que Prudenciniano, o narrador-personagem, que tem o controle da narrativa, ou das múltiplas narrativas que tece em suas hipóteses e problematizações do real, representa a voz autoral a guiar os leitores pelos caminhos da ficção.

O vocábulo “*Antiperipleia*” é um neologismo, uma alusão ao périplo, proveniente do grego *períplous*, cujo significado remete a uma navegação à volta de um continente. Na literatura, o termo se refere a uma viagem de aventuras empreendida pelo herói. No conto, há a sugestão de negação desse sentido, pela colocação do prefixo “*Anti*”, que parece se confirmar paradoxalmente pela colocação do sufixo “*eia*”, remissivo à epopeia e à odisseia. Podemos inferir desses dados que a narrativa envolve um antiperíplo, isto é, que a personagem que dá o tom da narração empreende uma viagem de volta: “Tudo, para mim, é viagem de volta.” (ROSA, 2009, p. 41.) Outra abordagem válida para a anteposição do termo de negação é a de que o périplo do conto não encarna os atributos de um herói, concebido pelo senso comum ou literário. Prudenciniano, cuja profissão define como não sendo qualquer ofício, mas: “[...] o que tive eu até hoje tive, de que meio entendo e gosto, é ser guia de cego: esforço destino que me praz.” (ROSA, 2009, p. 41), torna-se, com a morte do cego Tomé, um ex-guia de cego. É um homem já de idade avançada, feio e disforme, segundo sua própria descrição: “[...] passado já de idade de guiar cego, à mão cuspida, mesmo assim, calungado, corcundado, cabeçudão.” (ROSA, 2009, p. 42.) A nossa interpretação do significado do neologismo que dá título ao conto observa-se na fala de Prudenciniano: “Divulgo: que as coisas começam de veras é por detrás, do que há, recurso; quando no remate acontecem, estão já desaparecidas.” (ROSA, 2009, p. 41-42.) Começar por detrás pode estar relacionado com o recontar ou contar de trás para a frente. E, quando são contadas, isto é, “no remate acontecem”, já não sucedem mais – uma definição dos processos fictícios.

O guia narra os eventos que envolvem a morte do cego *seô* Tomé ao seu ouvinte, a quem chama de senhor, espontaneamente: “Suspiros. Declaro, agora, defino. O senhor não me perguntou nada. Só

dou resposta é ao que ninguém me perguntou.” (ROSA, 2009, p. 42.) O modo de narrar é de trás para a frente, isto é, a narrativa se inicia, quando a morte do cego já havia ocorrido e o guia se defende da suspeita da comunidade de que ele a teria provocado. A passagem remete ao título do conto, pois a personagem rememora e refaz a sua trajetória junto a *Seô Tomé*, a partir de quando os dois chegam ao vilarejo, até o momento em que a tragédia se desencadeia. O antipériplo explica a sua navegação ao contrário: “A gente na rua, puxando cego, concerne que nem avançar navegando – ao contrário de todos.” (ROSA, 2009, p. 42.) O ato de narrar pode ser compreendido como uma “viagem de volta”, “recurso”. O guia constrói a narrativa, deconstruindo os acontecimentos por “de trás”. A manipulação dos fatos pelo narrar ou recontar de Prudencinhano não promove uma explicação definitiva sobre a morte trágica de Tomé. Atentamos para uma questão relevante na narrativa, enunciada pelo próprio guia: a de que este manipula, controla e só dá respostas ao que não lhe perguntam.

Prudencinhano conta que, em suas andanças de guia e cego, chegam ao vilarejo, onde acontece a tragédia. O envolvimento amoroso do cego com uma mulher casada e feia, de nome *Sa Justa*, que lhe foi apresentada pelo guia como uma mulher bonita, por vontade dela, é um dos pontos altos da narrativa, em que o guia se apoia para promover a sua defesa, em suas alegações de inocência sobre os mistérios que envolvem a morte do cego Tomé, em uma noite de lua cheia – uma queda no abismo. Os encontros amorosos entre Tomé e *Sa Justa* são arranjados por Prudencinhano, que também se encarrega de proteger o romance dos olhos de todos: “Ele amasiava oculto com a mulher, *Sa Justa*, disso alguém teve ar? Eu provia e governava.” (ROSA, 2009, p. 41.) Todos do lugar suspeitam do guia. Em seu relato ao desconhecido, Tomé nega o assassinato, levantando algumas hipóteses sobre o acontecido: poderia ter sido o marido de *Sa Justa*, por ciúmes e para tirar proveito, roubando-lhe o dinheiro das esmolas; poderia ter sido a mulher, com receio de ele descobrir o seu verdadeiro aspecto; poderia ter sido suicídio, caso Tomé tivesse descoberto o engano ao qual foi submetido; poderia ainda tratar-se de uma queda accidental e o guia não ter dado conta de protegê-lo, se a queda aconteceu em um dos seus momentos de embriaguez: “Eu bebia. [...] Ele carecia de esperar, quando eu me perfazia bêbedo deitado.” (ROSA, 2009, p. 42.)

Chamamos a atenção para a paródia do dito popular “devagar se vai ao longe” convertido em “no devagar de ir longe” associado à concepção “Voltar, para fim de ida”. Outros provérbios e ditos aparecem no desenvolvimento da narrativa, a exemplo de: “O roto só pode mesmo rir do esfarrapado.” (ROSA, 2009, p. 42.) Essa afirmação de Prudencinhano arremata a noção que se desenvolve sobre a existência de uma relação de dependência entre guia e cego, por configurarem uma dupla: “Patrão meu, não. Eu regia – ele acompanhava: pegando cada um em ponta do bordão, [...]” (ROSA, 2009, p. 42). E prosseguia narrando ao desconhecido a hipótese de suicídio, alegando que o cego, tomado de amores por *Sa Justa* dizia que começava a tornar a enxergar “[...] aquela formosura que, nós três, no desafeio, a gente tinha tanto inventado. [...] O pior cego é o que quer ver ...” (ROSA, 2009, p. 44). E, ainda, levanta a possibilidade de o marido de *Sa Justa* ter assassinado o cego para roubar-lhe o dinheiro, chamando-o de “imoral”, por beber com ele para “[...] mediante meus conluios pegar o dinheiro da sacola... Eu, bêbedo e franzino, ananho, tenho de emendar a doideira e cegueira de todos?” (ROSA, 2009, p. 43.) O guia se percebia como o mediador, como o que deduz e concerta, um herói, no caso, o périplo que navegava na contramão, na tentativa de orquestrar os fatos: “Deixassem – e eu deduzia e concertava. [...] Vão ao estopim no fim, às tantas loucas.” (ROSA, 2009, p. 43.)

A fala do guia: “A vida não fica quieta.” (ROSA, 2009, p. 43.), na situação em que é enunciada no conto, diz respeito à inquietação de Tomé, enquanto vivia, estendendo-se às inquietações de todos nós. A expressão pronunciada pelo guia “[...] ninguém espera a esperança.” (ROSA, 2009, p. 43) trata-se de uma paródia do dito “Quem espera sempre alcança” e pode traduzir a decepção da personagem com a cegueira e a loucura de todos os enredados na estória, incluindo a comunidade daquela “Terra de injustiças. [...] povo sabe as ignorâncias.” (ROSA, 2009, p. 41-42.) Prudencinhano afirma-se como o guiador, diante das injúrias e ameaças sofridas e do silêncio do “senhor” interlocutor, que permanece calado diante de suas alegações: “[...] O senhor não diz nada. Tenho e não tenho cão, sabe?” (ROSA, 2009, p. 44.) A expressão indica um remonte pela inversão do provérbio “quem não tem cão, caça com gato”, que pode ser lido como a constatação da desilusão com quem poderia tomar o seu partido, defendendo-o das acusações, e se cala. O cego deixou de enxergar, pois, com sua morte, ocorre a ruptura do vínculo entre o guia e o cego, mediado por sentimentos contraditórios e pelo desejo de subjugação um do outro, simbolizados pelo bordão ocado e preenchido com chumbo. O guia se desespera e grita em apelo: “Me prendam! Me larguem! [...] Me chamo Prudencinhano. Agora o cego não enxerga mais ... A culpa cai sempre é no guiador?” (ROSA, 2009, p. 44-45.)

Não podemos deixar de assinalar que os nomes das personagens que protagonizam a estória: o guia, o cego e a mulher, também realizam a inversão da perspectiva. As atitudes de Prudencinhano não são as de uma pessoa prudente – atributo sugerido pelo nome. O nome do cego e as circunstâncias em

que expressa a vontade de ver, remetem ao Tomé, personagem bíblica, que só acredita no que vê. Inversamente, o Tomé do conto de Guimarães Rosa é um cego que só vê, porque crê na realidade inventada por seu guia, movido pelo seu enorme desejo de voltar a enxergar. E, para crer e ver, Tomé necessita de seu guia. Pela relação simbiótica que desenvolvem, formam um duplo, o guia também necessita do cego, pois através da credulidade dele, podia exercitar o concerto e a mediação sobre as coisas do mundo que lhe interessavam. Matar Tomé – o seu duplo, seria como “[...] matar a si mesmo, uma forma de empobrecimento ou automutilação.” (ARRIGUCCI JR., 2003, p.70.) Apesar dos sentimentos contraditórios que o guia nutria pelo cego – de dedicação e raiva simultâneas, ele não se vê sem o cego, numa clara demonstração de dependência deste: “Dou de xingar o meu falecido, quando as saudades me dão.” (ROSA, 2009, p. 45.) O nome de *Sa Justa* também se mostra inverso à conduta, tanto o nome próprio, quanto o pronome de tratamento a ele anteposto, como expressão da oralidade, em sinal de respeito: *Sa*. O comportamento da mulher não se alinha ao atributo sugerido pelo nome, uma vez comete enganos e traições e ainda chantageia o guia do cego, sem pudores: “A mulher diz que me acusa do crime, sem avermelhação, se com ela não for ousado ...” (ROSA, 2009, p. 44, grifo meu).

Não há um desfecho no conto, o final da estória é lacunar, coerente com a narrativa perspectivística do narrador-personagem, cabendo ao leitor, na interação com o texto, o trabalho de preencher as lacunas com a sua interpretação, conforme assinala Iser (2002, p. 27): “[...] A peculiaridade do texto literário [...] está em uma oscilação singular entre o mundo dos objetos reais e a experiência do leitor.” O movimento pendular mantém a abertura da obra literária para a indeterminação. O não dito no texto se expressa pelo que é dito em suas variadas formas. Existem várias possibilidades interpretativas, várias portas de entrada no texto, como bem sugere o narrador Prudenciniano, ao levantar várias hipóteses sobre a morte de Tomé – o cego que queria ver, assim referido pelo seu guia, com a inversão de um dito pela supressão da palavra de negação: “O pior cego é o que quer ver ... Deu a ossada.” (ROSA, 2009, p. 44.) Tomé enxergava o mundo pela visão de seu guia, que lhe produzia ilusões, como no caso da beleza inventada de *Sa Justa*, que aos olhos do cego tornou-se bela, produto de uma realidade criada, “no desafeio.” Concertar o mundo, tornando as coisas da realidade cotidiana mais belas, é uma função da arte. Desse pondo de vista, é travado um debate estético no conto, pelo narrador que assume o enredo, construindo várias hipóteses narrativas – várias estórias em uma só, assumindo também a função de mediador entre o sujeito e o mundo, ensinando a todos nós leitores a ver a beleza e a essência das coisas.

## 2.2 A vela ao diabo

A epígrafe do conto “A vela ao diabo” realiza uma inversão de duas expressões populares: “*E se as unhas roessem os meninos?*”, “*Estória imemorada.*” (ROSA, 2009, p. 50.) A inversão se dá não apenas nas epígrafes referidas, mas no próprio conto, a exemplo dos anteriores: “Antiperipleia” e “Arroio-das-Antas”. A estória gira em torno da aflição de Teresinho, personagem central, atormentado em razão da ausência de sua noiva Zidica, que se deixava ficar em São Luís. As cartas da noiva para o noivo eram esparsas e menos meigas, segundo a interpretação deste – “[...] já as coisas rascicavam-se.” (ROSA, 2009, p. 50.) Teresinho, receoso de perder a noiva, resolve fazer uma “novena heroica”, acendendo vela de joelhos para um santo incógnito, acreditando que o método aceleraria a ação de Deus, pois, segundo sua crença, “Deus é curvo e lento.” (ROSA, 2009, p. 51.) Iniciou a reza errando o padre-nosso, mas o fez afirmativamente e contrito. Não olhava o Santo, mas pensava em Zidica, às vezes, em Dlena – outra mulher, com quem teve um leve envolvimento, em nível de amizade “[...] pensasse um risquinho em Dlena.” (ROSA, 2009, p. 51.) De rabiscos e de riscos, Dlena foi se tornando sua essencial companhia, ela lia as cartas de Zidica, ao seu modo, distorcendo a seu favor “[...] as gentis faltas de gramática.” (ROSA, 2009, p.52.) Depreendemos dessa passagem que as falhas de gramática cometidas por Zidica, das quais Dlena se aproveitava para torcer os sentidos, como lacunas do texto, que a intérprete preenchia, segundo as dúvidas do noivo e seus próprios interesses: “Ela mesma, lindo modo, de início picara-lhe em Z a dúvida, mas pondo-se para conselhos – disso Teresinho quase se recordava.” (ROSA, 2009, p. 51.)

Teresinho encantava-se com Dlena: “Tão recente e inteligente, de olhos de gata, amiga, toda convidatividade, [...]” (ROSA, 2009, p. 51). As conversas com a amiga entretiveram Teresinho, a estória era tecida pela leitura que ela fazia das cartas: “Dlena o acolheu, com tacto fino de aranha em jejum. Seu sorriso era um prólogo. E a estória pegou psicologia.” (ROSA, 2009, p 51.) Imaginando-a um anjo, o protagonista narrava-lhe “[...] seus embaraços mentais. [...] Apaziguavam-no seus olhos-paisagem. [...] Foi saindo do doendo.” (ROSA, 2009, p. 51-52.) Teresinho seguia em sua fé às avessas, rezando para um Santo encoberto: “Prosseguia na novena – ao infalir de Deus, por Santo incógnito; seguido, porém, o de Dlena, de cor – o que recordava, fonográfico.” (ROSA, 2009, p.52.) Continuava os encontros com Dlena, mostrava-lhe a as cartas de Zidica: “Seu picadinho de conversa, razões para depois-de-amanhã. [...] Valia divertir-se, furtar o tempo ao tormento – *apud* Dlena.” (ROSA, 2009, p. 52.) O noivado com Zidica não se

rompeu, ela continuava em São Luís, suas cartas eram ternas, insípidas, na opinião do noivo, que ansiava por paixão e mais certezas: “Ele queria a profusão. Desamor, enfado, inconstância, de tudo culpava a ela, que não estava mais em seu conhecer. Tremefez-se de perdê-la.” (ROSA, 2009, p. 50.) Teresinho se dividia entre a emoção que sentia ao lado de Dlena e o amor de Zidica, que estava distante e julgava ter esfriado: “Seu coração batia como uma doença, ele tinha medo.” (ROSA, 2009, p. 52.)

A novena completou-se com a última vela acesa pela personagem, de joelhos. Inquieto, por não perceber a intercessão do Santo, voltou à igreja, mas não conseguiu visualizar a figura deste, no escuro: “Mal e nada no escuro viu, santo muda muito de figura”. (ROSA, 2009, p. 53.) Percebe-se uma pista de que o Santo incógnito teria um aspecto diverso de santo. Porém, a percepção de Teresinho só é aclarada com a transfiguração de Dlena – seu suposto anjo. No entendimento embotado de Teresinho, as cartas de Zidica denotavam falta de amor. Ao levar correndo a última carta para que Dlena a lesse, a reação da moça, ao abrir o envelope, divergiu das de anjo consolador – transformação sonora de início, pela expressão onomatopéica de seu riso nada gentil: “[...] o iá-iá-iá de rir – riu de modo desusado. [...] A carta rasgou, desfaçava-se. – ‘Viva esta!’ – voz de festa; o que maldisse. Soou, e fez-se silepse.” (ROSA, 2009, p. 53.) Assustado com a reação diversa e reveladora da moça, “Teresinho recuou, de surpresa, susto, queimados os dedos. [...] Ali algo se apagava. Dlena, ente. Nada disse, e disse mal. Só o que doeu: sorriso do amarelo mais belo. Teresinho arredou olhos.” (ROSA, 2009, p. 53.) Observamos, nessa passagem, que os olhos da personagem Dlena se revelam ou a percepção de Teresinho se apura diante da mudança brusca: no início do encantamento, eram vistos como “olhos-paisagem” que o apaziguavam. (Cf: ROSA, 2009, p. 51.) A cor era indefinida, mas Teresinho os enxergava verdes: “Tinha ela olhos que nem seriam mesmo verdes, caso houvesse nome para outra igual e mais bela cor.” (ROSA, 2009, p. 52.) Revelados de cor cinza, ao final: “Ela era: seus olhos sem cinzas, rancordiosa.” (ROSA, 2009, p. 53.) Ao enunciar que naquele instante “algo se apagava”, o narrador enfatiza a desconstrução da percepção inicial de Teresinho, que o fizera tomar Dlena por anjo – percepção equivocada, que o tornara um ébrio de si e ameaçava o seu noivado.

Observamos que Teresinho, no início da narrativa, recorre ao álcool para esquecer seus problemas: “Até bebeu; [...]” (ROSA, 2009, p. 50). Decide que o álcool não contribuirá para a solução de seus problemas – em um rasgo de lucidez, mas, ao optar por fazer a “novena heroica” ao Santo incógnito, enreda-se em um tipo de embriaguez mais potente: a da emoção: “Sentados os dois, ombro com ombro, a fim de arredondados suspiros ou vontade de suspirar. [...] Teresinho se embriagando miudinho, feliz feito caranguejo na umidade, aos eflúvios dessa emoção. Seu coração e cabeça pensavam coisas diversas.” (ROSA, 2009, p. 52.) A interpretação distorcida que fazia das cartas da noiva conduz a personagem a solicitar a ajuda de Dlena, que lia as cartas para ele e se fazia necessária. Na tentativa de resolver o conflito, ao se aconselhar com Dlena e aceitá-la como intérprete das cartas de Zidica, Teresinho entrou em uma situação de mais conflito. Trava-se um debate entre razão e emoção: queria o afeto sem sobressaltos com a noiva e queria as emoções mais fortes com Dlena.

A estória é contada por um narrador em terceira pessoa. Inferimos que também é um reconto – estória contada de trás para frente, numa inversão do processo narrativo: “[...] Teresinho quase se recordava.” (ROSA, 2009, p. 51, grifo meu.) A estória de Teresinho é uma estória de enganos, entretanto, chamamos a atenção para o que é ocultado na estória: o protagonista só mostra à Dlena as cartas de Zidica, às que ele escreve ela não tem acesso, logo, a estória de desamor é tecida pela interpretação de Dlena de um dos polos da correspondência trocada entre os noivos: “A Zidica, enviou curta carta, sem parte emotiva, traída a brasa do amor, entrouxada em muita palha. [...] Mostrou-lhe as de Zidica, após e pois.” (ROSA, 2009, p. 52.) Esse dado nos possibilita fazer a leitura de que Teresinho é vítima de ilusões produzidas por ele mesmo, e permitiu que Dlena criasse a ilusão de que um possível relacionamento entre os dois, segundo sua própria ótica: rico em emoções, por ele desejadas.

A personagem Dlena não se manifesta verbalmente, em todo o texto, é vista pela percepção de Teresinho, até o momento em que se mostra contrariada, raivosa, ou melhor, “rancordiosa” – raiva, “rancor+cord+odiosa” = rancores e ódios do coração. A intenção de Dlena é comentada pelo narrador, no trecho, pelo vocábulo “dolo”, traduzível no texto como intenção de envolver: “Dlena, ei-la – jeitinho, sorrísinho dolo – [...]” (ROSA, 2009, p. 53). A intenção de Teresinho de não desmanchar o noivado está implícita no texto pela atitude da personagem de não revelar o conteúdo de suas cartas a Zidica, e explicitada na seguinte reflexão do narrador: “Zidica bordando o enxoval ... Zidica, a doçura insípida da boa água, produtora de esperanças ... Tão quieto, São Luís, tão certo.” (ROSA, 2009, p. 52, grifo meu.) Pode-se depreender do trecho que o protagonista havia se acertado em segredo com Zidica ou que tinha a intenção de ir ao seu encontro em São Luís. A assertividade da frase exclamativa do narrador dissipa a dúvida e impõe esse dado como verdade, como que pondo fim à oscilação da vontade do protagonista: “Não iam desnamorar-se!” (ROSA, 2009, p. 52.) A resolução do conflito se dá pelo extermínio da dúvida e o mecanismo utilizado pelo protagonista é a transmutação de Dlena – de anjo para um ente diabólico. Teresinho, mais do rápido, liberta-se de suas incertezas e “voa” para São Luís, casando-se com Zidica, e

muito rapidamente: em um mês. O fecho encerra uma paródia aos conhecidos e estáticos finais dos contos de fada: “E foram felizes para sempre”. A paródia desconstrói as certezas de felicidade eterna dos contos de fada, pelo uso diferenciado e insinua maior dinamicidade e realismo, instaurando o movimento e o tempo, em uma estória que não tem um fim estático, que possui desdobramentos múltiplos e variadas possibilidades combinatórias: “Foram infelizes e felizes, misturadamente.” (ROSA, 2009, p. 53.)

O nome do protagonista remete à cantiga de roda “Teresinha de Jesus”, cuja personagem é enganada. Nesse sentido, Teresinho representa a inversão da lógica habitual, primeiramente, por ser um Teresinho e não uma Teresinha, no enredo de enganos. E, se considerarmos que, não sendo ele o “Teresinho de Jesus”, mas um Teresinho às avessas, por errar o padre-nosso e acender vela ao Santo Encoberto, a paródia abrange a questão de ser a personagem uma vítima aparente ou “misturadamente”, no triângulo amoroso que se institui na narrativa. Aparenta deixar-se embriagar pelos artifícios dolosos de Dlena, mas se revela aquele que de fato engana, destroçando o coração do “anjo” e quebrando a expectativa fraterna, a possibilidade de igualdade, instalando, em seu lugar, a alteridade pela entidade demoníaca surgida na sua percepção de Dlena – “[...] ao súbito último ato, [...]” (ROSA, 2009, p. 53). Antes, “[...] não há como Deus, d’ora-em-ora. [...] Ternura sem tentativa – fraternura.” (ROSA, 2009, p. 52.) E, depois: “Teresinho recuou, de surpresa, susto, queimados os dedos. Seu coração se empacotou. Decidiu-se, de vez, de ombros, não preso. [...] Dlena, ente.” (ROSA, 2009, p. 53.) Se virmos o Santo encoberto como um duplo de Teresinho, o protagonista pode ser o encoberto da estória. A falta de percepção do verdadeiro aspecto do Santo, devido à escuridão na igreja, é reveladora da confusão mental em que se encontrava a personagem, desde antes do início da novena.

O tempo da narrativa é demarcado pela duração da novena, os encontros entre Teresinho e Dlena findam quando este acende a última vela ao Santo incógnito, que aliou ao de Dlena, “DE COR” – significando “de recordação” ou “de memória”, seu santo fonográfico, referindo-se às conversas com Dlena, de que recordava. Podemos interpretar que as próprias obscuridades do “devoto” o impediam de ter discernimento, distorcendo sua visão dos fatos, inicialmente com suspeitas da noiva distante. Depois, por transformar Dlena em anjo, e, finalmente, por satanizá-la. Esses dados são representativos dos processos de inversão, de uma estória às avessas, ou “navegação ao contrário”, a exemplo de “Antiperipleia”: a novena heroica de Teresinho – que não é de Jesus, pode ser entendida como uma “viagem” introspectiva do protagonista ou “herói”, empreendida, ao modo de aventura – uma sondagem de seus sentimentos conflituosos, no debate travado entre a razão e a emoção – simbolizado pela novena heroica, que marca o tempo da narrativa, o período em que: “[...] a estória pegou psicologia.” (ROSA, 2009, p. 51.)

Merece consideração o aspecto do nome da personagem que representa as emoções – DLENA. Efetuando-se o deslocamento da letra inicial para depois do N, o nome próprio se converterá em LENDA, alusivo ao lendário, ilusório, impalpável ou àquilo que só é perceptível pela via do imaginário. A paródia da cantiga de roda é também um mecanismo de inversão da lógica convencional – com destaque para a tradição oral, fechando com a primeira epígrafe, em que há uma indagação de uma situação inversa ao senso comum: de que são as unhas que roem os meninos e não o contrário, a que estamos habituados. Quanto à sugestão de apagamento da memória presente na segunda epígrafe de abertura do conto: “*Estória imemorada*”, julgamos que se refere ao esquecimento do episódio por Teresinho, quando decide pela razão, casando-se com a noiva. O fecho “foram felizes e infelizes misturadamente” rompe a lógica usual, provocando uma ruptura de expectativa, porque se mostra de modo avesso ao que buscava esse outro périplo de Guimarães Rosa, Teresinho – um ébrio-devoto às avessas, movido pela paixão e por uma esperança também às avessas: “Ia conseguindo, e reanimava-se; nada pula mais que a esperança.” (ROSA, 2009, p.51.) Observamos que nesse conto o dito sobre a esperança assume outra forma de parodização: nem parada, nem devagar, nem expectante, mas uma esperança aos saltos, representativa da ansiedade de Teresinho, responsável, portanto, por sua estória de enganos. O engano da estória evoca a fórmula à Kafka, referida no prefácio “Aletria e hermenêutica”, que consiste em o herói se envolver em uma situação complicada que se desfaz, dissolvendo-se em nada. Teresinho engana-se duas vezes: com o Santo, que julgara ser o destinatário desejado para as velas que acendia fervorosamente na novena “heroica”, e com Dlena – personagem que sugere emoção ou invenção, atribuindo-lhe predicados que descobre inexistentes ou falsos.

### 2.3 Curtamão

“Convosco componho.” É a frase que dá início ao conto “Curtamão”, que tematiza a construção de uma casa. O conto tem início com a casa já construída, o prédio já comprado pelo Governo para sediar uma escola de crianças. O narrador revisita o passado, rememorando os fatos que deram origem à construção: “Revenho ver: a casa, esta, em fama e ideia.” (ROSA, 2009, p. 67.) O modo de narrar, baseado na oralidade, é anunciado pelo narrador: “Dizendo, formo é a estória dela, que fechei redonda e quadrada.”

(ROSA, 2009, p. 67.) Adverte que a casa sempre será sua, “[...] no que não se tasca nem aufere, sempre, em fachada e oitão, de cerces e cimalha.” (ROSA, 2009, p. 67.) Convida o leitor a “olhar” ou prestar bem atenção, enquanto conta a estória, até o seu fechamento: “Olhem. O que conto, enquanto; ponto.” (ROSA, 2009, p. 67.) E destaca a função especial da visão: “Olhos põem as coisas no cabimento.” (ROSA, 2009, p. 67.)

O protagonista narrador fala da construção da casa, dizendo-se: “Oficial pedreiro, forro [...]” (ROSA, 2009, p. 67). Trata-se de um construtor autônomo e a sua liberdade ao criar provoca desconfianças na comunidade. Diz ser desacreditado por todos, inclusive por sua mulher, que representa a voz comunitária oculta, pela descrença e incompreensão da sua obra: “Desentendia a minha fundura.” (ROSA, 2009, p. 69.) A voz da mulher não aparece na narrativa, a não ser pelas respostas do marido ao seu descrédito, isto é, do narrador-personagem, o construtor: “Minha mulher mesma não me concedia razão, questionava o eu querer: o faltado, corçãos do vir a ser, o possível. (ROSA, 2009, p. 61.) A ênfase no processo é notória: “Assim, tudo num dia, nada, não começa. Faço quando foi que fez que começou.” (ROSA, 2009, p. 68.) Ao falar de como concebeu a construção, diz que foi de modo intuitivo: “[...] fio que numa propositada, sem saber.” (ROSA, 2009, p. 68.)

O processo criativo do construtor é posto em execução devido a uma estória de amor, que serve de pano de fundo para a narrativa: Armindinho, personagem ao qual o construtor se associa para empreender o projeto de construção da casa, sofria de amores por sua noiva, que não esperou o seu retorno da cidade, casando-se com Requincão. O ex-noivo, rejeitado, “[...] cambaleava, pelos ses e quases, tirado de qualquer resolver.” (ROSA, 2009, p. 68, grifos meus.) O protagonista desenvolve uma afinidade com Armindinho e juntos empreendem a construção da casa: “- *Vamos propor, à revelia desses, dita casa...*” – disse e olhei, de um trago.” (ROSA, 2009, p. 68, grifo meu.) O dizer, seguido de um olhar, feito de um trago insinua, pela sobreposição de sentidos, a assimilação da concepção do objeto pelo sujeito criador, a ideia, a sua verbalização e internalização, simultaneamente. Propõe a construção, não de uma simples casa, mas da “dita casa”, como: “*A mais moderna...*” (ROSA, 2009, p. 68) e à revelia dos que a criticassem. Armindinho surpreendendo-se com a proposta, chamou-o de senhor e amigo, movido por esperanças: “[...] ele suspirava pelos olhos.” (ROSA, 2009, p. 68). O protagonista-narrador não se deixa influenciar pelo desânimo do amante sofredor. Sentia-se motivado a construir: “- *A casa levada da breca, confrontando com o Brasil.*” (ROSA, 2009, p. 68.)

Isolou-se com os instrumentos de arquiteto: lápis, régua e papel, e pôs-se a criar o projeto da casa. Anotamos a ambiguidade gerada pela expressão “dita casa”, que pode significar a casa – uma casa específica, ou a construção literária do escritor, metaforizada no objeto da construção. Sua esposa não acreditava no sucesso da empreitada, mas ele não lhe deu ouvidos e nem voz: “Minha mulher a me supor; desrespondi a quem me ilude. Tantas quantas vezes hei-de, tracei planta – só um solfejo, um modulejo – a minha construção, [...]” (ROSA, 2009, p. 68-69, grifo meu.) Para o protagonista, a ilusão era o inverso do habitual, iludir-se seria justamente desacreditar do sonho. À construção que arquitetava chamava de sua, e “[...] desconforme a reles usos.” (ROSA, 2009, p. 69.) Providenciou materiais de obra, documentação e a mão de obra necessária à empreitada. Um dos ajudantes, de nome Dês, é qualificado como correto, o servente Nhãpá, de cordato; os outros ajudantes não são qualificados e nem são reveladas as razões de o construtor tê-los reunido. Os motivos de ter recrutado o ajudante Dês e o servente Nhãpá podem ser interpretados pelo que sugerem os seus atributos: o Dês, o correto, representa a afirmação da proposta de inversão, o fazer desfazendo, e o atributo de Nhãpá, sugere o trabalho com paciência e tranquilidade, possibilitado por aquele que serve ao ajudante e ao criador. O construtor se diz entendido de madeiras, de carpintaria: “[...] de lei, esteios de madeira serrada.” (ROSA, 2009, p. 69), sugerindo o trabalho de estruturar, moldar e burilar a estrutura.

O contar por detrás, presente no conto “Antiperipleia” e nos outros contos analisados, se repete em “Curtamão”, uma vez que o narrador inicia a narrativa do ponto em que o prédio já se encontra erguido e funcionando, destinado a um “[...] quefazer vitalício” (ROSA, 2009, p. 69): o de educar crianças, semeando o conhecimento de novas e sucessivas gerações. A inversão se repete na frase: “Não há como um tarde demais – eu dizendo – porque aí é que as coisas de verdade principiam.” (ROSA, 2009, p. 69.) Novamente, a alusão ao começar por detrás, assinalada em “Antiperipleia”, como recurso da narrativa de ficção. As coisas iniciam de verdade pelo fim, pois depois de feitas podem ser revistas, repensadas, reeditadas. Desfaz-se o senso comum no dito “medir as palavras para falar”, transformado em uma afirmativa da negativa: “E o que não digo, meço palavra.” (ROSA, 2009, p. 67.)

O narrador se refere à situação de conflito gerada pela construção, descrevendo a situação de defesa que armou no canteiro de obras. Com os ajudantes armados, defendia a sua obra de possíveis ataques do pessoal do Requincão. Refere-se também ao escárnio por parte do povo, que chama de inglório: “De invejas ainda não bastante – esta minha terra é igual a todas. Despique e birra contra desfeita – *Boto edifício ao contrário!*” (ROSA, 2009, p. 70.) A proposta de colocar a casa ao contrário do

usual é aceita por Armindinho: “Votei, se fechou, refiz traço. Descrevo o erguido: a casa de costas para o rual, respeitando frente a horizonte e várzeas.” (ROSA, 2009, p. 70.) Segundo o narrador, a casa foi cobiçada até pelo padre para igreja, mas o construtor mostrou-lhe as “[...] mãos de fazer [...] – mandato – por invenção de sentimento. (ROSA, 2009, p. 70.) Sentiu-se inseguro, e mandou elevar a altura da casa: “– ‘Redobrar tudo, mais alto! Sobrado!’ – tive’de.” (ROSA, 2009, p. 70.) O resultado foi uma casa alta de muitos andares. Mas o protagonista ambicionava uma casa sem janelas e portas. O tempo passava e o dinheiro escasseava. Desfez a sociedade com Armindinho e resistiu ao sofrimento, à exaustão e ao endividamento. Não fez a festa da cumeeira, como era o costume. Optou pela simplicidade, pintando-a de “[...] amarelo-flor em branco, o alinhamento, desconstrução de sofrimento, [...]” (ROSA, 2009, p. 71). O sócio rejeitado pela noiva, fugiu à noite, no caminhão das telhas com a amada. Sozinho, o construtor esperou os “requincões” (Cf. ROSA, 2009, p. 71, grifo meu), isto é, os homens de Requincão, metonimicamente comparados a cães. De revólver no bolso, o protagonista mostrou-lhes a casa: – “*‘É para não entrarem! A casa é vossa ...’* – por não romper cortesia.” (ROSA, 2009, p. 71.) O povo muda de opinião e o protagonista critica a mudança. Comenta as glórias comparando-as a sopas frias, afirmando ao final: “A casa, porém de Deus, que tenho, esta, venturosa, que em mim copiei – de mestre arquiteto – e o que não dito.” (ROSA, 2009, p. 71.)

A referência à obra que copiou – de mestre arquiteto e não de “oficial pedreiro”, sugere uma mudança de estado do protagonista narrador para o possível surgimento de um narrador que se manteve oculto, durante as lidas do pedreiro. Observamos que o pedreiro, durante toda a narrativa, permanece sem um nome próprio. O não dito é assinalado ao final do conto, reforçando a imprescindibilidade da interpretação, a presença do ausente pela seleção dos fragmentos de realidade, reconfigurada, recombina. Assinalamos a referência à outra construção, embutida na narrativa, com a participação do leitor; o texto narra a construção de uma casa na contramão e pode ser lido, a exemplo dos contos anteriormente analisados, como um diálogo sobre a criação artística, uma metanarrativa: metáfora da construção poética do escritor, prototípica da inversão em sua obra – a casa ao contrário, o projeto criativo criticado, mas empreendido, contra tudo e contra todos. Desse ponto de vista, “Curtamão” seria uma metáfora da relação do escritor com sua obra e o mundo, seus leitores, incluindo a crítica especializada. A esse respeito, Novis (1989, p. 63), analisa que:

A casa, metáfora da obra literária, deveria ser a “mais moderna” da vila. Por esta razão, já foi proposta à revelia do povo. “Casa levada da breca, confrontando-se com o Brasil”, informa sobre a decisão do mestre-de-obras de enfrentar a desaprovação geral do projeto elaborado “desconforme reles usos”. Implícitamente, o narrador critica, com muita ironia, o costureiro, o habitual da “construção”.

Retomando a expressão que dá início ao conto: “Convosco componho” combinada com a análise de Novis, destacamos a inserção do leitor na obra, convocado pelo “construtor” para compor a obra. De acordo com Iser:

É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia. Essa concepção do texto está em conflito direto com a noção tradicional de representação, [...] (ISER, 2002, p. 105).

Ao papel do leitor é dado destaque nesse conto, já na frase com que se inicia. Para o teórico, o texto ficcional, por se configurar como uma estrutura de vazios, depende da sua recepção, pois exige do leitor o preenchimento das lacunas, para que o não dito, o implícito possa ganhar *status* de visível, ou dito. Ao leitor caberá a tarefa de semantizar um imaginário, já configurado no texto e relacionado a elementos extratextuais, mas que se mantém difuso e múltiplo. A compreensão do ficcional, no texto, pelo leitor, dependerá dessa operação. Luiz Costa Lima em “O controle do Imaginário” (2007, p. 73) analisa que a ação do imaginário, em contato com a obra de arte é semelhante à dos sonhos, no sentido de que: “[...] convertem a matéria perceptível, [...] em imagens e essas assumem uma autonomia pelas quais não é responsável a matéria desencadeadora.” O teórico assinala que só conseguimos nos comunicar com o ficcional, se o virtuosismo “[...] como algo que se precipita a partir do imaginário.” (LIMA, 2007, p. 73.) Entretanto, adverte que nem toda experiência do imaginário é uma experiência estética, pois: “A experiência onírica, desde logo, nada tem de estética.” (LIMA, 2007, p. 73.) Complementa essa concepção, afirmando que independentemente de o discurso ficcional ser ou não estético, é característico desse discurso ser aceito como imagens articuladas.

#### 2.4 Desenredo

“Desenredo” pode ser lido como o conto que metaforiza, por excelência, o recontar e que recebe todos os outros contos, tendo em vista que o processo narrativo de Guimarães Rosa, em *Tutameia*, ancora-se

no desenredo. O conto se inicia pela fala do narrador, que se dirige aos seus leitores como seus ouvintes: “Do narrador a seus ouvintes.” (ROSA, 2009, p. 72.) A narração da estória inicia-se logo em seguida à abertura da narrativa introduzida por um travessão, dando a perceber que a estória é narrada, por inteiro, a partir dessa fala do narrador. Se assim for, de quem é a fala que abre o conto? Podemos pensar que o autor realiza uma intromissão, abrindo espaço para o narrador contar a estória de Jó Joaquim e Livíria. Podemos pensar em uma rubrica, característica dos textos dramáticos ou simplesmente que se trata de um sinal metaficcional. Que o desnudamento da ficção se dá logo antes de a estória ser contada.

A expressão que dá título ao conto anuncia o tema da estória: o contar desmanchando. A narração é feita em terceira pessoa, tematizando uma estória de amor às avessas, protagonizada por Jó Joaquim, apresentado pelo narrador, no início da narrativa. Chama a nossa atenção o nome da personagem: o primeiro termo alude a uma personagem bíblico que foi testado na virtude da paciência. A mulher por quem se apaixona é designada pelo narrador por nomes diversificados: “Livíria, Rivília ou Irlívia, [...]” (ROSA, 2009, p. 72). A diversidade de nomes sugere um questionamento acerca da identidade da personagem, marcando a sua volubilidade ou liberdade/libertinagem, fora dos padrões para uma mulher casada e sertaneja. É casada e trai o marido com Jó Joaquim. Encontravam-se às escondidas, pois o marido era valente e ciumento. Os episódios são marcados por expressões que definem a ação e a transformação. O primeiro episódio de traição de Livíria, que vem a público, não é com Jó Joaquim, mas com um terceiro: “Até que – deu-se o desmastreio. O trágico não vem a conta-gotas.” (ROSA, 2009, p. 73, grifo meu) – anuncia o narrador, numa paráfrase do dito popular: “desgraça pouca é tiquinho”. No flagrante da traição, o marido mata o amante. Ressalte-se o marcador do evento inesperado, “Até que” – no conto, a assinalar a mudança de estado ou a quebra da estabilidade da situação de Jó Joaquim e Livíria.

Jó Joaquim se decepciona: “Imaginara-a jamais a ter o pé em três estribos; chegou a maldizer de seus próprios abusufritos. Reteve-se de vê-la. Proibia-se de ser pseudopersonagem, em lance de tão vermelha e preta amplitude.” (ROSA, 2009, p. 73.) O marido homicida evade-se e vem a falecer, e Jó Joaquim perdoa Livíria, casando-se com ela. Segue-se outro episódio de traição, marcado pela conjunção adversativa “Mas”, indicando nova mudança ou ruptura da estabilidade, seguido de um marcador da reflexão do narrador, que assinala o comportamento infiel de Livíria: “Mas. Sempre vem imprevisível o abominoso? Ou: os tempos se seguem e parafraseiam-se [...]” (ROSA, 2009, p.74, grifos meus). A ênfase recai sobre o comportamento repetitivo da mulher, Livíria trai novamente e Jó Joaquim a expulsa, esquivando-se de matá-la, “[...] apostrofando-se como inédito poeta e homem.” (ROSA, 2009, p. 74.) A personagem se retrai, sua omissão é ressaltada pelo vocábulo “apostrofando-se” – age de maneira divergente do costume local, daí o ineditismo de homem, comparado ao ineditismo de um poeta.

A população do vilarejo se dividia. Uns aprovaram e outros reprovaram tudo o que aconteceu. Jó Joaquim sentia-se culpado por ter sido novamente enganado, reincidente. Com o passar do tempo, restabelecido o respeito, no lugar, aliviou-se das culpas e dedicou-se a corrigir-se. O terceiro episódio se diferencia dos antecedentes, porque assinala o desenredo, demarcado na narrativa pelo vocábulo “Mais”. Passado o impacto das infidelidades da amada, pela ação do tempo e a conseqüente mudança em seu sentimento, Jó Joaquim suaviza os fatos: “A bonança nada tem a ver com a tempestade. Crível? Sábio sempre foi Ulisses, que começou por se fazer de louco.” (ROSA, 2009, p.74.) Em busca de sua felicidade, pois amava a mulher, Jó Joaquim passou a remi-la, a redimi-la: “Incrível? [...] De sofrer e amar, a gente não se desfaz.” (ROSA, 2009, p. 74.)

Anotamos a oposição criada pelo narrador por meio das expressões “Crível” *versus* “Incrível”, na referência a Ulisses, da *Odisseia* de Homero, que passou por muitos tormentos em sua viagem de retorno à Ítaca, sem que perdesse a coragem e a capacidade de fabulação. O herói grego inventa histórias para dissimular suas verdadeiras intenções e proteger seus intentos, especialmente o mais caro deles: voltar para sua fiel esposa Penélope, que o esperava por vinte anos, apesar dos assédios de muitos pretendentes. Fingir-se de louco como o fez Ulisses para não ir combater em Troia é o modelo de astúcia da personagem, que: “[...] queria os arquétipos, platonizava. Ela era um aroma.” (ROSA, 2009, p. 74.) A aproximação do conto com a *Odisseia* de Homero é legitimadora do diálogo que se estabelece com a tradição grega. Em seu ensaio “Metáforas náuticas”, Walnice Nogueira Galvão (2008) analisa esse diálogo no conto, as inversões de provérbios e invenções de palavras, entre outros elementos que constroem a narrativa, como os comentários do narrador, que evidenciam as peripécias da narrativa: “Voando o mais em ímpeto de nau tangida a vela e vento.” (ROSA, 2009, p. 72) e “Todo abismo é navegável a barquinhos de papel.” (ROSA, 2009, p. 72.) Ambas as ocorrências situam-se na descrição do relacionamento de Jó Joaquim e Livíria. A primeira é bem expressiva da velocidade com que o casal de amantes se envolve. A frase imprime velocidade ao narrado e opera a condensação da narrativa, tornando desnecessários os detalhamentos. (Cf. GALVÃO, 2008, p. 126.) A outra ocorrência alude aos perigos a que estão sujeitos os amantes clandestinos e à fragilidade do relacionamento, em meio a tantas ameaças. Os perigos da

navegação marítima são metáforas da situação narrada, daí serem chamadas de metáforas náuticas pela autora.

O conto realiza outra inversão por meio de suas personagens heroicas às avessas: a astúcia de Ulisses é evidenciada em Jó Joaquim, que cria outra estória, desfazendo a anterior. Em relação ao enredo da mencionada epopeia grega, vemos a inversão de papéis: o marido é quem tem o papel de tecer e desmanchar o tecido da narrativa. Sua “Penélope” não lhe era fiel, como a de Ulisses, mas ele buscava nela a sua essência – “aroma”. O pacífico Jó Joaquim representa também uma inversão do sertanejo, cujo costume é o de matar a esposa adúltera, em obediência ao código de honra do sertão. Diferentemente desse propósito, a personagem obriga-se a descaluniar sua amada e o processo de desenredo ou de negação do acontecido se dá pela oralidade:

Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trouxe à boca-de-cena do mundo, de caso raso, o que fora tão claro como a água suja. Demonstrando-o amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. O que não era tão fácil como refritar almôndegas. Sem malícia, com paciência, sem insistência, principalmente. O ponto está em que o soube, de tal arte: por antipesquisas, acronologia miúda, conversinhas escudadas, remendados testemunhos. Jó Joaquim, genial, operava o passado – plástico e contraditório rascunho. Criava nova, transformada realidade, mais alta. Mais certa?” (ROSA, 2009, p. 74.)

O termo que dá título ao conto é analisado por Galvão em seu aspecto polissêmico. Para a autora, a polissemia desdobra-se em três níveis: o material – sugestivo de desembaraçar fios emaranhados; o segundo, com sentido figurado de negação de maledicência ou intriga; e o terceiro – de ordem metalinguística, denuncia a estratégia do protagonista de desfazer progressivamente a realidade conhecida por todos, para atingir os seus objetivos de reabilitar e de reconquistar a sua amada. (Cf.: GALVÃO, 2008, p. 129.) O narrador afirma que o trabalho de desmanchar o ocorrido deu resultado:

Pois, produziu efeito. Surtiu bem. Sumiram-se os pontos das reticências, o tempo secou o assunto. [...] O real e válido na árvore é a reta que vai para cima. Todos já acreditavam, Jó Joaquim primeiro que todos. Mesmo a mulher, até, por fim. [...] Chegou-lhe lá a notícia...[...] Veio sem culpa. [...]. (ROSA, 2009, p. 75).

A reflexão do narrador, após o desenredo de Jó Joaquim, surpreende, porque Livíria, que assumiu diferentes nomes na progressão do enredo – Livíria – Rivília ou Irlívia, assume o quarto nome: “Três vezes passa perto da gente a felicidade. Jó Joaquim e Vilíria retomaram-se, [...]” (ROSA, 2009, p. 75, grifo meu). Supreendentemente, o nome da personagem não é mais nenhum dos três mencionados no transcurso da narrativa, surgindo um quarto nome – um novo nome para uma nova mulher e uma nova estória. Curiosamente, os episódios de infidelidade protagonizados por Livíria são em número de três, correspondendo às três oportunidades de alcançar a felicidade, mencionadas no trecho: a traição ao marido com Jó Joaquim; a traição com um terceiro; e a traição a Jó Joaquim, na condição de novo marido. Na primeira ocorrência de infidelidade, ela teve a vida poupada, pois o marido matou o amante, mas só a feriu levemente, e Jó Joaquim a perdoou, casando-se em seguida com ela; na traição ao novo marido – Jó Joaquim, foi somente desterrada, para ressurgir desmaculada. Destacamos uma paráfrase da fábula ou dos contos de fada, no desfecho, pela atualização da conhecida frase: “e foram felizes para sempre”, para: “[...] e conviveram, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida.” (ROSA, 2009, p. 75.) Anotamos o emprego do adjetivo “útil” enfatizando a verossimilhança, ratificada pela frase final: “E pôs-se a fábula em ata.” (ROSA, 2009, p. 75.) O fabuloso pode ser entendido como o ficcional da narrativa, e a ata, uma referência ao pragmático, usual, aos costumes e valores sociais. A realidade recriada pelo narrador-protagonista ganha nova configuração, a de estatuto da verdade, consolidando-se na formalidade da ata, lavrada como documento de fé pública.

A verossimilhança do ficcional, em contato com a diferença instaurada pelo imaginário, torna-se uma verossimilhança desviante pela perda da referencialidade, ou seja, do aspecto de realidade, os contornos do espaço social reconhecíveis. Ao pôr a fábula em ata, Guimarães Rosa sugere a inversão da narrativa, isto é, o ficcional do texto problematiza a realidade empírica e a realidade inventada, ou seja, ficcional. Pelo questionamento da mimesis, a própria realidade é questionada. A estória narrada é desmanchada pela personagem que protagoniza a estória de enganos. O narrador-protagonista une a seu favor dois atributos: o da paciência, análoga à de Jó e a astúcia de Ulisses, realizando o tecer desmanchando que dá origem a um novo tecido narrativo, em uma profusão de estórias. De acordo com Arrigucci Jr. (2003, p. 170):

[...] a narrativa que se desdobra em múltiplas narrativas e enreda os diversos narradores, transformados em personagens, nas malhas da trama ficcional, tecendo uma ficção e assim sucessivamente, acaba por prender no encadeamento das aparências repetidas o que se toma por realidade. [...] tem por alvo explícito a dissolução da oposição entre o real e o irreal: assim como se sugere que a ficção possa ser realidade, também se insinua que a ficção possa ser realidade.

A estratégia narrativa possibilita o questionamento da própria narrativa, dissolvendo as fronteiras entre o real e o irreal. A diferença que é ocultada pela astúcia da mimesis é posta a descoberto, surgindo uma contra-narrativa, ou seja, a antiphysis. “Desenredo” questiona o real e o fictício, criando, pela ação do imaginário, outra realidade.

Com relação às demarcações da matéria narrada, assinaladas no texto, depreendemos que sugerem uma cronologia, pelo uso de expressões que denotam tempo, oposição e adição de uma ideia ou concepção, tais como: “Até que”, introduzindo o episódio da traição com um terceiro; “Mas”, introduzindo a mudança de Jó Joaquim, que passava pelo processo de autorreflexão, já na etapa de amenização do sofrimento ocasionado pela traição, e “Mais”, expressão introdutória do desenredo, como uma nova e diferenciada etapa, na sequência narrativa, marcada pelo vocábulo designativo de soma, uma alusão ao produto novo gerado pelo desmanche da estória para a produção de algo novo, alusivo à mimesis da diferença: ao desmanchar, pela oralidade, os fatos que eram do conhecimento de toda a comunidade, construindo nova “realidade”. A conversão de uma invenção do protagonista em “verdade” se dá por meio de uma lógica invertida, por uma investigação às avessas (antipesquisas). Jó Joaquim opera o passado e modifica o presente.

Pelo desenredo, a personagem também promove uma reconfiguração da mulher traidora, possibilitando o surgimento de uma nova mulher, inclusive, significativamente, operando uma mudança em seu nome, antes enumerado como: Livíria – Rivília – Irlívia, transformando-a em Vilíria – a desmaculada. Podemos associar a atribuição dos três nomes à personagem à ausência de uma identidade mais consistente, cuja ação proeminente era a de ser infiel. Como resultado do desenredo urdido por Jó, Livíria – Rivília – Irlívia transfigura-se e passa a se chamar Vilíria, um nome surpresa, revelado apenas ao final da narrativa.

## Considerações finais

Pelo muito que já foi dito sobre *Tutameia*: terceiras estórias, podemos reafirmar a sua condição de texto caleidoscópico. Esse atributo faz justiça ao caráter plurívoco do livro, pois, assim como o caleidoscópio, cujos fragmentos de vidro colorido, ao entrarem em contato com a luz exterior, através do reflexo da luz, em pequenos espelhos inclinados, apresentam combinações e efeitos variados, a cada leitura da obra o entendimento se faz sob luz inteiramente nova – parafraseando a sugestão de leituras das epígrafes de Schopenhauer, posicionadas, de modo estratégico, no início e no final do livro. A metáfora do caleidoscópio – figura de variadas nuances, a cada movimento iluminado, é sugestiva da estrutura de furos do texto, que solicita a ação do sujeito-leitor para a tarefa de atualização, segundo os mecanismos de controle contidos no texto. Tais mecanismos de controle, segundo Iser (2002), não constituem imanentismo, porque, longe de restringir a atividade de suplementação do leitor, possibilitam a sua entrada. Concordamos com a visão de Costa Lima (2002), ao observar que os complexos de controle podem ser entendidos como o leitor implícito, cuja presença no texto enrijeceria sua estrutura.

*Tutameia* se faz móvel e fluida, permitindo atualizações rumo ao infinito, conforme assinala seu autor na famosa entrevista a Lorenz:

[...] estou buscando o impossível, o infinito. [...] quero escrever livros que amanhã não deixem de ser legíveis. Por isso acrescentei à síntese existente a minha própria síntese, isto é, incluí em minha linguagem muitos outros elementos, para ter ainda mais possibilidade de expressão. (ROSA, 2009, p. XLIX-L.)

A abertura da obra, no entanto, não valida qualquer interpretação como a correta ou a mais aceitável, tendo-se em vista a existência de referências, que devem ser levadas em conta, além de que as possíveis leituras preveem leitores diversos e leituras em diferentes níveis. O que está “plantado” na obra, é o efeito, que é tornado possível pela atuação do leitor e não uma estrutura rígida, como poderia parecer, em uma abordagem interpretativa monolítica, pois o texto literário não visa dominar os objetos do mundo extratextual, decifrando-os, sob uma lógica instituída, conforme assinala Costa Lima (2002, p. 28): “[...] a experiência estética não visa ao domínio das coisas, mas a contribuir para o pensamento sobre a relação entre o pensável e o configurável.” A polissemia da obra de arte, assim como a multiplicidade de suas recepções, de acordo com o que preceitua o crítico, é produto da astúcia da mimesis, isto é, das

diferentes maneiras de nos colocarmos frente à obra. Esse pensamento reforça a visão caleidoscópica de *Tutameia*.

O livro percorre o caminho inverso em sua produção e recepção, com publicações em periódicos e guarda a inversão, como marca fundamental de sua escritura. As Terceiras estórias constituem-se um todo articulado, pois a aparente fragmentação não se mantém, no conjunto da obra, e as discussões teóricas sobre o processo de criação artística, nos prefácios e nos contos, indicam a composição de um todo articulado. Respalda essa noção a afirmação de Eduardo Coutinho (2009, p. XIX): “[...] a reflexão introduzida adquire sentido de verdadeira *ars poetica* [...] nos prefácios de *Tutameia*, que, embora dotados de certa independência, formam junto com os contos um todo coerente e harmônico.” *Tutameia* se constitui uma literatura de invenção, cuja matriz é a busca incessante – tematizada e configurada em seus prefácios e contos, em uma miscelânea que contempla o lúdico e o transcendental, numa mescla de linguagem poética, referencial e metalinguística, que se faz avessa aos moldes tradicionais – no sentido de inversão e não de exclusão. A obra possui uma elaboração residente na fala coloquial, misturada aos arcaísmos da língua – recurso pelo qual se realiza no texto uma espécie de negociação com o novo e o tradicional, cujos resultados apontam para processos de revitalização da linguagem, além de uma revolução dos parâmetros da narrativa ficcional da época. A linguagem utilizada pelo escritor nos processos composicionais de *Tutameia* é instrumento de sondagem do mundo, das técnicas de criação artística e de si mesma.

Em permanente diálogo com os filósofos de épocas distintas, a exemplo da modernidade e da tradição clássica, a expressão que fornece título à obra, não só promove a instauração de um enigma, quanto ao seu significado ambíguo, mas também pela presença da sufixação, aproximando as aventuras narradas no livro das aventuras dos heróis gregos, ressaltando-se a alusão à astúcia de Ulisses, no conto cujo título já anuncia o desenredo, na narrativa de Guimarães Rosa, como tema e procedimento: “Desenredo”. As personagens do conto mantêm pontos de contato com a epopeia de Homero, inversamente. Quem seria o astuto Ulisses? Jó Joaquim, a personagem de “Desenredo” que protagoniza uma estória de traições e a desfaz pela construção de uma nova estória, baseada na mudança de perspectiva e pela via da oralidade? ou poderia ser o autor com as suas estórias de retorno, estórias sobre estórias, viagem para fim de ida?

As viagens de volta dos contos introduzidos por “Aletria e hermenêutica” prefiguram o mito do eterno retorno e ocorrem em um tempo mítico, assinalado por inícios e finais que se assemelham aos dos contos de fada: paráfrases de “Era uma vez” e “Foram felizes para sempre”, sugestivas de um *continuum*, pelo desfecho em aberto, parecendo-nos que a estória tem continuidade fora das páginas do livro, como bem exemplifica o trecho da parte VII do prefácio “Sobre a escova e a dúvida”, em que o autor (supostamente) trava um diálogo sobre o fazer artístico com um poeta vaqueiro de nome Zito: “ – *eu disse, propondo gracejo, um que ele apreciava: que até hoje andante o esteja a repetir, humoroso.*” (ROSA, 2009, p. 231, grifo meu.) A personagem sai das páginas do livro e eterniza-se pela expressão “até hoje”, a discussão teórica se encerra no prefácio com a vitória de Zito sobre o homem culto – o narrador, que, sem mais argumentos, graceja e lhe pede um revólver de empréstimo para dar-lhe um tiro.

Na tessitura do livro, são perceptíveis inúmeras redes de relações, na configuração de uma produção artística que dialoga com uma diversidade de interlocutores, nos espaços interno e externo, isto é, dentro do livro e fora dele – o espaço do mundo e os seus anônimos e incontáveis leitores, ou melhor, interlocutores. O escritor, com sua astúcia, tece os mistérios e enigmas de *Tutameia*, por meio de experiências originais calcadas na união do lúdico com o crítico, pondo a mímesis em discussão. Ao tempo em que constrói novos modelos de narrativas ficcionais, implanta um novo paradigma de interpretação do texto poético da modernidade, tendo em vista a sua obra ser eminentemente desconstrutora de visões monolíticas do real, transgredindo, dessa forma, as fronteiras entre o real e o fictício, pela via do imaginário.

A discussão teórica empreendida nos prefácios da obra mantém o jogo do texto, por uma oscilação permanente entre o real e o irreal, como é característico da literatura, em sua ambiguidade, apagar as diferenças entre o real e o imaginário. O “como se”, ou terceiro ato de fingir, se configura como o ponto de ancoragem das conjecturas enunciadas nas instâncias prefaciais, cuja linguagem se revela hipotética. *Tutameia* se constrói como espaço da busca e da indagação, de invenção reveladora, e, pela quebra das perspectivas habitualizadas: “[...] desmascara o mundo, revela o real.” (ARRIGUCCI JR., 2003, p. 42.) O mundo tematizado em suas páginas é o do sertão mineiro, com suas paisagens, costumes, linguagem. Os sertanejos são os heróis das estórias sintéticas – homens, mulheres e crianças que protagonizam as paixões humanas e as relações de poder, pela inversão da perspectiva. Os tipos heroicos são antipériplos temulentos, que empreendem viagens para fim de ida, vivenciando suas aventuras ao contrário, e, por essas “vivências” possibilitam aos leitores o questionamento da realidade,

ou antes, da visão de realidade a que se está acostumado: “[...] *nosso conflito essencial e drama* [...] *o estar-no-mundo*. (ROSA, 2009, p. 151.)

A reflexão sobre a linguagem, sobre os processos de criação artística, sobre o mundo e atuação do sujeito e a sua angústia cotidiana, em um espaço minimalista como o dos contos de *Tutameia* reitera a ideia de seu autor de que muito do que não deveu caber no livro nele se expressa potencialmente. O questionamento sobre qualquer um desses aspectos aponta inelutavelmente para um projeto literário que objetiva à invenção permanente. A desconstrução das fórmulas estereotipadas pelo seu desenrijecimento e a consequente reconstrução de novas perspectivas – simbolizadas pelas anedotas de abstração, que se utilizam das anedotas já usadas, ou desprovidas do ineditismo, revitalizadas para outros usos e finalidades, juntamente com a inversão da lógica racionalista, constituem processos que se equiparam à ampliação da estrutura de duplo sentido do texto e ao aumento da abertura da obra para um leque de possibilidades interpretativas.

Os prefácios de *Tutameia* são lidos como textos críticos, remissivos às concepções artísticas do autor, e transgressores da lógica prefacial tradicional, pela inserção das pequenas estórias anedóticas, misturando ironia e transcendência, no espaço do texto, alternando engenhosamente invenção e crítica. Por meio da estratégia da multiplicação de prefácios de *Tutameia*, Guimarães Rosa inova e pratica o não-senso, isto é, foge ao que é senso comum, transgredindo as fronteiras do paratexto. As personagens das estórias de *Tutameia*, são personagens de exceção, por não incorporarem os atributos dos heróis da tradição literária. Entretanto, pelo recurso da inversão, o escritor promove um intenso diálogo com a ficção clássica, incluindo os heróis gregos, travestidos em sertanejos, em suas narrativas. Tal diálogo com a tradição estende-se ao léxico, quando o escritor parafraseia e parodia termos e expressões linguísticas, quais sejam: máximas, ditos populares, provérbios, *koans*, etc. A parodização e os travestimentos são procedimentos pelos quais o riso se sobressai como operador da inversão.

A dúvida instaura-se no livro como instrumento de análise do real, problematizadora e desmitificante dos velhos hábitos e condicionamentos, propondo um novo jeito de pensar e de ver as questões essenciais da vida, pelas “[...] *duvidações diplópicas* [...]” (ROSA, 2009, p. 151.) O debate entre o tradicional, as convenções e o novo, representado pelo neologismo, propõe a coexistência do antigo com o dado inovador. A discussão sobre formalismo e engajamento na literatura é emblemática de uma época em que tais questões eram pontos altos da teoria literária. Guimarães Rosa dialoga com as tendências da modernidade e com a tradição clássica, e ainda com a tradição oral, que remonta à Idade Média. Por tudo isso, o livro pode ser lido como a obra que contém muito dos princípios artísticos de seu autor.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W., 2003, "O ensaio como forma" In: *Notas de Literatura I*. 1. ed., São Paulo, 34, p. 15-45.
- \_\_\_\_\_, 2003, "Posição do narrador no romance contemporâneo" In: *Notas de Literatura I*. 1. ed., São Paulo, 34, p. 55-63.
- ANDRADE, Ana Maria Bernardes de, 2004, *A velhacaria nos paratextos de Tutameia: terceiras estórias*, São Paulo, Biblioteca Digital da UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317257>. Acesso em mai. 2013.
- ARRIGUCCI JR., Davi, 2003, *O escorpião encalacrado: a poética da destruição em Julio Cortázar*, 3. ed., São Paulo, Companhia das Letras.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, 2010, "A respeito de problemas da obra de Dostoiévski", In: *Estética da criação verbal*, 5. ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 193-201.
- \_\_\_\_\_, 2010, "Epos e romance", In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, 6. ed., São Paulo, Hucitec, p. 397-428.
- \_\_\_\_\_, 2010, "O plurilinguismo no romance", In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, 6. ed., São Paulo, Hucitec, p. 107-133.
- COUTINHO, Eduardo F., 2009, "Guimarães Rosa: um alquimista da palavra", In: COUTINHO, Eduardo. (Org.) *João Guimarães Rosa: ficção completa em dois volumes*, 2. ed., Rio de Janeiro, Nova Aguilar, v. 1. p. XIII-XXVI.
- GALVÃO, Walnice Nogueira, 2008, "Metáforas náuticas", In: GALVÃO, Walnice Nogueira, *Mínima mímica: ensaios sobre Guimarães Rosa*, São Paulo, Companhia das Letras, p. 119-130.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê, 2009.
- HUIZINGA, Johan, 2000, "Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural" In: HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*, 4. ed., São Paulo, Perspectiva, p. 5-23.
- ISER, Wolfgang, 2002, "Os Atos de Fingir ou o que é Fictício no Texto Ficcional", In: LIMA, Luiz Costa (Org.), *Teoria da Literatura em Suas Fontes*, 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 2. cap. 31, p. 955-987.
- \_\_\_\_\_, 2002, "O jogo do texto", In: LIMA, Luiz Costa, *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 105-118.
- \_\_\_\_\_, 2002, "Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época", In: Lima, Luiz Costa (Org.), *Teoria da Literatura e suas Fontes*, 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 2. cap. 30, p. 927-953.
- JAUSS, Hans Robert, 2002, "A estética da recepção: colocações gerais", In: LIMA, Luiz Costa, *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 67-84.
- LIMA, Luiz Costa, 2003, "A antiphisis em Jorge Luís Borges", In: *Mímesis e modernidade: formas das sombras*, 2. ed., São Paulo, Paz e terra, p. 237-265.
- \_\_\_\_\_, 2003, *Mímesis e Modernidade: formas das sombras*, 2. ed., São Paulo, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, 2007, "O controle do imaginário", In: *Trilogia do controle: o controle do imaginário/sociedade e discurso ficcional/o fingidor e o censor*, 3. ed., Rio de Janeiro, Topbooks.
- \_\_\_\_\_, 2002, "Prefácio à segunda edição", In: *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 9-34.
- LORENZ, Günter, 2009. "Diálogo com Guimarães Rosa", In: COUTINHO, Eduardo. (Org.) *João Guimarães Rosa: ficção completa em dois volumes*, 2. ed., Rio de Janeiro, Nova Aguilar, v. 1. p. 31-65.
- LUKÁCS, Georg, 2000, *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*, 34. ed., São Paulo, Duas Cidades.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna, 2008, *O Léxico de Guimarães Rosa*, São Paulo, Edusp.
- NOVIS, Vera, 1989, *Tutameia: engenho e arte*, São Paulo, Perspectiva.
- ROSA, João Guimarães, 2009, *Tutameia: terceiras Estórias*, 9. ed., Rio de Janeiro, Ediouro.
- SCHWARZ, Roberto, 1981, "Grande sertão: a fala", In: *A sereia e o desconfiado: ensaios críticos*, 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 37-41.
- VALENTE, Luiz Fernando, 2011, "Uma Poética do Diálogo: os prefácios de Tutameia", In: *Mundivivências: leituras comparativas de Guimarães Rosa*, Belo Horizonte, UFMG. p. 19-33.

## Imperio Español x Imperio Inca: la conquista y la derrota

Cíntia Thamires Ferreira Brazilino  
UESPI

Eloide Cândida Soares  
UESPI

Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva Costa  
Orientadora – UESPI

Bajo extraño imperio, aglomerados los martirios, y destruidos,  
perplejos, extraviados, negada la memoria, solos;  
muerta la sombra que protege, lloramos,  
sin tener a quién o a dónde volver.  
Estamos delirando...

(Apu Inca Atawallpaman, Elegía anónima en honor de Atahualpa)

### Resumo

O presente artigo objetiva analisar testemunhos escritos sobre os eventos do confronto entre dois grandes impérios, o espanhol e o inca, durante a Conquista do Peru, para esclarecer o porquê da derrota inca, uma vez que os incas eram em número superior que o seu conquistador. Para isso, este trabalho se fundamentou em material bibliográfico, principalmente em Crônicas das Índias Ocidentais, no intuito de se averiguar o ponto de vista de espanhóis e americanos. Desse modo, percebeu-se a ascensão do império espanhol a custas da dominação de terras e riquezas americanas, resultando em uma cobiça violenta que move os espanhóis em busca de poder e a justificação de seus atos em nome da pregação de um Deus verdadeiro e de uma nova doutrina de salvação para os incas. Por outro lado, constatou-se, a rápida ascensão e queda do império inca, seus costumes, valores e organizações: social, política e militar. Ademais da passividade inca diante dos espanhóis durante o confronto da dominação. Acredita-se que a perspectiva da causalidade, a questão do equilíbrio cósmico, segundo Heródoto, possa explicar essa derrota, uma vez que a ascensão e queda do império Inca fecham um elo cíclico.

### Palavras-chave

Inca. Espanhol. Conquista do Peru.

## Introducción

Este trabajo surgió de la curiosidad de conocernos un poco sobre los dos grandes imperios: el español y el inca, en tierras americanas. Y, también, saber porque hubo la derrota por parte de los incas en la Conquista del Perú. Si los mismos eran mucho más numerosos en cantidad de hombres con relación al imperio español.

Entonces, a partir de pesquisa bibliográfica, analizamos acerca de los sucesos del enfrentamiento de esos dos grandes imperios y porque los incas fueron derrotados. Para eso, nos basamos en testimonios sobre el “violento choque de culturas que fue la Conquista” del Perú, según Miguel León Portilla (2006) y Crónicas de las Indias Occidentales como, por ejemplo, los *Comentarios Reales* (1609), del Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616).

El poderío del imperio español es una obra de extranjeros, principalmente, de portugueses e italianos. Todo empezó en 1492, cuando Cristóbal Colón, para alejar los españoles de las rotas marítimas que estaban a ser seguidas por los portugueses, navega para Occidente a procura de las Indias y llega a América, en el famoso evento del “descubrimiento de América”.

Conforme Silvia Costa (2013, p. 373, traducción nuestra), Edmundo O’Gorman, en su libro *La invención de América* (2006), propone que se renuncie a la idea de “descubrimiento” por otra que es más apropiada a la veracidad de los hechos, a de una América inventada histórica y físicamente, la primera como nuevo mundo y la segunda como continente.

Con ese aparente acaso de descubierta, los españoles logran la posibilidad de enriquecer su imperio a través de las riquezas extraídas de América, tornándose grandes sobre los escombros de la destrucción de la cultura y pueblos milenarios como los mayas y además de otros pueblos de culturas faraónicas como los aztecas e incas. De acuerdo con León Portilla (2006, p. 113, destaques del autor), en 1525, los dominios inca eran

de cerca de un millón de kilómetros cuadrados, se extendían desde la frontera de la actual Colombia hasta algunas porciones del norte de Chile y de la actual República de Argentina. De un extremo al otro había cerca de cuatro mil kilómetros, comunicados en buena parte por los famosos caminos del incario. El Tahuantinsuyu, ‘la tierra de los cuatro cuadrantes o rumbos del mundo’, había alcanzado extraordinaria prosperidad, gracias a una rígida administración política y económica, que tenía como ‘ombligo’ o centro al Cuzco. Su riqueza era proverbial. Los conquistadores españoles bien pronto habrían de tener noticia de ella.

Los incas, cuenta la leyenda, al igual que muchas otras culturas, se basaba en una historia de la creación. El comienzo de los incas empezó con el dios de creación, Viracocha, quien salió del río Titicaca. La gente que habitaba los alrededores había ofendido al gran dios, así que él destruyó a los habitantes y los convirtió en piedra. Después de esto, Viracocha creó el Sol, la Luna y nuevas formas de vida humana para distribuir en diferentes sitios a lo largo de la costa occidental de América del Sur.

Más tarde, Utchocati, Manco Cápac llegó con sus hermanos y todas sus esposas/hermanas a la cueva Pacariqtamba en el Valle de Cuzco. Tras derrotar a sus tres hermanos, los que se convirtieron en piedra, después de la muerte y de llevarse a las esposas de los hermanos, Manco Cápac se convirtió en el primer gobernador de los incas. De él, descendieron todos los gobernadores incas. Y tuvieron la idea de enterrar una vara de oro en el lugar que se fundaría Cuzco como prueba de devoción a sus dioses, como en el fragmento siguiente:

La primera parada que este valle hicieron – dijo el Inca – fue en el cerro llamado Huanacauti, al mediodía de esta ciudad. Allí procuró hincar en tierra la barra de oro, la cual con mucha facilidad se les hundió al primer golpe que dieron con ella, que no la vieron más (DE LA VEGA, 2008, p. 25).

Cuzco fue el centro comercial y político. De él se extendió sus conquistas militares y diplomáticas. De acuerdo con el Inca Garcilaso de la Vega (2008, p. 64), “maravillosos edificios hicieron los Incas, reyes del Perú, en fortalezas, en templos, en casas reales, en jardines, en pósitos y en caminos, y otras fábricas de grande excelencia, como se muestra hoy por las ruinas que dellas [sic] han quedado”.

El Inca Garcilaso de la Vega (2008, p. 66), cuenta que en la Relación del padre José de Acosta, en su libro sexto, capítulo 14, existe mención de la grandeza de la fortaleza de Cuzco, que causa espanto en el cura:

Los edificios y fábricas que los Incas hicieron en fortalezas, en templos, en caminos, en casas de campo y otras, fueron muchos y de excesivo trabajo [...] como se ven en el Cuzco, y en diversas partes de su reino, acudía grandísimo número de todas provincias, porque la labor es extraña y para espantar, y no usaban de mezcla, ni tenían hierro ni acero para cortar y labrar las piedras, ni machinas,

ni instrumentos para traerlas; y con todo esos están tan sólidamente labradas, que en muchas partes apenas se ve la juntura de unas con las otras. Y son tan grandes muchas piedras destas [*sic*] como está dicho, que sería cosa increíble sin no se viese. En Tiaguanaco medí yo una piedra de treinta y ocho pies de largo, y de dieciocho de ancho, y el grueso sería de seis pies; y en la muralla de la fortaleza de Cuzco, que es de mampostería, hay muchas piedras de mucha mayor grandeza, y lo que más admira es que no siendo cortadas éstas que digo de la muralla por regla, sino entre sí muy desiguales en el tamaño y en la facción, encajan unas con otras con increíble juntura, sin mezcla (*ibidem*).

Podemos observar, en los dos párrafos anteriores, que los incas fueron grandes en construcciones faraónicas, mostrando su poderío y majestad. El Inca Garcilaso de la Vega (2008, p. 66, destaque nuestro) complementa que los incas en su fortaleza,

la cual se hizo más para admirar que no para otro fin. También quisieron hacer muestra del ingenio de sus maestros y artifices, no sólo en la labor de la cantería pulida (que los españoles no acaban de encarecer), más también en la obra de la cantería tosca, en la cual no mostraron menos primor que en la otra. Pretendieron asimismo mostrarte hombres de guerra en la traza del edificio, dando a cada lugar lo necesario *para la defensa contra los enemigos*.

Acerca del encarecimiento de los españoles a la fortaleza de Cuzco, De la Vega (2008, p. 68, destaque nuestro) afirma que un sacerdote, natural de Montilla, que pasó por Perú y miró la monstruosidad de las piedras de esa fortaleza, habló con él cuando vivía en España y dijo que

jamás imaginó creer que fuese tan grandes como le habían dicho; y después que las vio le pareció mayores que la fama, y que entonces le nació otra duda más dificultosa, que fue imaginar que no pudieron asentarlas en la obra sino por *arte del demonio (ibidem)*.

Percibimos, en las palabras del cura, la conexión, propia de los españoles, en relacionar los naturales de América al demonio para justificar su misión de predicar al Dios verídico y la doctrina de la salvación. Además, De la Vega (2008, p. 69) acrecienta que hizo una alusión al cura sobre las siete obras que se escriben por maravillas del mundo:

hacer una muralla tan larga y ancha como la de Babilonia, y un coloso de Rodas, y las pirámides de Egipto, y las demás obras, bien se ve cómo se pudieron hacer, que fue acudiendo gente innumerable, y añadiendo de día y día y de año en año, material a material, y más material, eso me da que sea de ladrillo o betún, como la muralla de Babilonia, o de bronce y cobre, como el coloso de Rodas, o de piedra y mezcla, como las pirámides; en fin, se alcanza el cómo las hicieron, que la pujanza de la gente, mediante el largo tiempo, lo venció todo (*ibidem*).

Los cuentos sobre la magnitud del imperio Inca sobrepasan sus fronteras en un tiempo de construcción récord, como informa García (2014), que mismo siendo un imperio grande y avanzado, floreció por un corto período, empezando alrededor de 1450, quedando en manos de Francisco Pizarro después de 1532, en una época de inquietud civil para los incas. Pues, con la muerte de Huayna Cápac, gobierno de aquella ocasión, su hijo, Huáscar, se queda emperador, enfureciendo, así, el otro hijo de Capác, Atahualpa. Luego, éste derrota y asesina a su hermano por poder.

Como miramos, el imperio Inca se desarrolló con plenitud poco más de cien años, ese tiempo fue suficiente para expandir su territorio. Construyeron obras de estructuras militares, ceremoniales y productivas. Algunas de naturaleza inexplicable, como es el caso de la ciudad de Machu Pichu, en Perú. En 1400, habían sometidos a un importante número de poblaciones y comenzaron a dibujar sus primeros trazos de su propia leyenda.

La victoria de los incas sobre los tanchas, pueblo rival, marca el desarrollo y inicio del Estado Inca. Como crecían en número dividieron la ciudad en dos medios que llamaron: Hanan Cuzco, que quiere decir Cuzco alto y Hurin Cuzco que quiere decir Cuzco bajo. Los de lo alto tenían que ser respetados y tenidos como primogénitos, hermanos mayores, y los del Cuzco bajo fuesen como hijos segundos y en suma fuesen como el brazo derecho y izquierdo. Así, hicieron sus leyes: tenían que casar entre ellos, existía pena de muerte, ellos debían servir al Dios del Sol. Tenían un juez, debían respecto y obediencial total a sus jefes incas y todo joven tenía que casarse, como constatamos en el fragmento siguiente:

Puso pena de muerte a los adúlteros y a los homicidas y ladrones. Mandoles que no tuviesen más de una mujer y que casasen dentro en su parentela porque no se confundiesen los linajes, y que se casasen de veinte años arriba, porque pudiesen gobernar sus casas y trabajar en sus haciendas (DE LA VEGA, 2008, p.121).

Ellos tenían amor y respecto por la ley. Eran enviados un juez para reinos o provincias cuando en las mismas tenían desentendimientos entre sí. Este juez tenía que apaciguar las discordancias y hacer con que todo vuelva al normal dando los castigos que ellos merecían.

Los incas respetaban a los muertos y hacían rituales fúnebres. Para ellos, el funeral tenía que ser algo respetado y hecho de la mejor forma posible, lo que era fundamental para el renacimiento del muerto, en el mundo de los espíritus. Creían que por sus pecados venían los males como enfermedades, muertes y malos años y otra cualquiera desgracia común o particular.

En el imperio inca, se exigían tributos de las ciudades vecinas. Fue la organización política, económica, militar y cultural más extensa del continente americano. Llegó a abarcar los actuales territorios de Perú, Ecuador, Bolivia, parte de Chile y Argentina. Su ejército contó con decenas de millas de hombres. Los incas plantaban arroz, frijol, batata etc. Construyeron canales de irrigación y domesticaban animales como la llama.

En la cultura inca, existía más de mil y trescientas lenguas, la quechua era la más usada. No tenían letras, su escrita era pictográfica y usaban colores y lazos como forma de símbolos, su comunicación era oral o hecha en dibujos. Eso es, en sus códigos pictográficos usaban los dibujos o la pintura en las paredes como una forma de expresión entre su pueblo.

Cuando el jefe de Cuzco fue Pachacutec (1438-1463), en su comando, la ciudad produce expansión militar y aumenta el poderío económico. Después viene su sucesor: Topa Inca, que multiplica la expansión de su estado entre 1463-1493, él hace con que uno a uno de los pueblos vecinos pasen a hacer parte de los incas. Es como se los pueblos vecinos tuviesen que dejar de seguir sus tradiciones para seguirle. Hacían con otros pueblos lo mismo que los españoles iban hacer con ellos, parece que “sale el tiro por la culata”.

Según Costa (2013, p. 375, destaques de la autora, traducción nuestra), ese hecho de ascensión y caída de imperios, fue el que Heródoto llamó de causalidad, “una ‘repetición’ y ‘compensación’ que surgen de hechos cometidos que conducen a una representación trágica al estilo clásico de Shakespeare, donde la sangre aflora de forma brutal victimada por la oscuridad de la mente humana, un nexo cíclico”. Conforme Jeanne Gagnebin (2005, p. 19, traducción nuestra),

en Heródoto, como en el pensamiento griego en general, no hay lugar para una idea del progreso histórico linear. Existe mucho más, la convicción de que cualquier exceso, incluso un exceso de felicidad, debe ser castigado, porque pone en peligro el equilibrio cósmico.

De esa forma, con la ascensión del imperio inca, empieza el principio de reciprocidad, no habían monedas ni la idea de lucro, el imperio se basaba en el trabajo y en la fuerza para tener riquezas, su tierra era intocable. El poderío de la ciudad aumentó, también, la codicia, que aumentó la intriga entre los distintos miembros de la nobleza, la ambición creció con la misma voracidad que el mapa del imperio.

Una sucesión de hechos inesperados cambiarían el equilibrio del Estado Inca, la importancia de Cuzco se va debilitando la posibilidad de expansión. Con la muerte de Pachacutec, surge Huayna Cápac que dará inicio a las intrigas para las tierras que enfrentará a Cuzco y Quito. Ocurrió muchos asesinatos por el motivo de no haber la primogenitura, todos querrán un día ser el grande jefe. Podemos mirar en la disputa de los dos hijos de Huayna Cápac, los dos querían ser el nuevo emperador, eso fue, tal vez, el principio del fin del imperio inca.

En el Siglo XVI, momento que marca la llegada de los españoles a la civilización inca, sufrida con una serie de conflictos de orden interna. En el principio, los incas imaginaban que aquellos hombres eran dioses,

Los quechuas, al igual que sus hermanos aztecas y mayas de las tierras altas de Guatemala, pensaron en un principio que los extraños hombres barbados e que llegaban a su tierra eran los dioses que regresaban (LEÓN PORTILLA, 2006, p. 130).

Con esa inestabilidad, los conquistadores europeos emprendieron un violento proceso de dominación. En 1532, el español Francisco Pizarro empieza la conquista del imperio Inca. Luego, fue el primer gobernador (1534-1540) del Perú. También, fue uno de los más famosos conquistadores españoles de América, explorador y conquistador, armó una emboscada contra el emperador inca, Atahualpa. Con menos de 200 hombres, masacró sus enemigos, capturó Atahualpa, obligándolo a tornarse cristiano, antes mismo de matarlo, como cuenta León Portilla (2006, p. 149) a través de la Crónica de la Conquista de Felipe Guamán Poma de Ayala, en el episodio de la *Muerte de Atahualpa* [1936, foja 391],

Atahualpa Inca fue degollado y sentenciado y le mandó cortar la cabeza don Francisco Pizarro y le notifica con una lengua indio, fe natural de Guancabilca [...] Y murió mártir, cristianísimamente, en la ciudad de Cajamarca, acabó su vida (*ibidem*).

Así, sin el jefe, fue más fácil para los españoles conquistar Cuzco y dominar su pueblo. Aprovecharon la guerra entre los partidarios de Atahualpa y Huáscar y, con eso, hubo la dominación de todo.

Esta dominación fue violenta y cruel. Conforme Costa (2013, p. 376, traducción nuestra), fray Bartolomé de Las Casas, en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552), muestra toda la frialdad y perversión del europeo para con los naturales de América, revelando el revés de la conquista: “lo que ellos llaman conquistas, siendo invasiones violentas de crueles tiranos, condenadas no solo por la ley de Dios, pero por todas las leyes humanas” (LAS CASAS, 2009, p. 34).

Las Casas (2009, p. 71) reporta que un Fray de la orden de San Francisco, Fray Marcos de Niza, comisario sobre los frailes de la misma orden en las provincias del Perú, escribió acerca de su testimonio verdadero de algunas cosas que vio en tierras del Perú:

Aquellos indios del Perú es la gente más benévola que entre indios se ha visto, y allegada y amiga a los cristianos. Y vi que aquellos daban a los españoles en abundancia oro y plata y piedras preciosas y todo cuanto les pedían que ellos tenían, y todo buen servicio, y nunca los indios salieron de guerra sino de paz, mientras no les dieron ocasión con los malos tratamientos y crueldades, antes los recibían con toda benevolencia y honor en los pueblos a los españoles, dándoles comidas y cuantos esclavos y esclavas pedían para servicio (*ibidem*).

Además, León Portilla (2006, p. 130) dijo que los cronistas indígenas del Perú, describen la codicia y sed de oro de los forasteros como, por ejemplo, Guamán Poma, al escribir que “aún hasta ahora dura igual deseo de oro y plata y se mata los españoles y desuellan a los pobres de los indios, y por el oro y plata quedan ya despoblados parte de este reino, los pueblos de los pobres indios, por oro y plata...” (*ibidem*).

En ese contexto, de búsqueda por las riquezas del Perú, la violencia por la conquista de los dominios incas, los combates entre incas y españoles empiezan y siguen, perdurando por algún tiempo. Sin embargo, los incas no tuvieron fuerzas para los pocos españoles, porque los mismos tenían las llamadas armas de fuego y ellos solamente armas toscas, de ese modo, era difícil vencer. Todavía, la victoria de Pizarro, en Cajamarca, y la captura y muerte de Atahualpa, efectivamente, decretó el fin del imperio inca y el inicio de la colonización española en tierras incaicas de América del Sur, como notamos en el trecho que se sigue:

El totalitarismo del imperio inca, ajeno al mundo circundante, flotando en una cierta intemporalidad, *se diría pensado para durar indefinidamente*. Por el contrario, era tremendamente vulnerable. Aquel mundo hierático y compacto, alto y hermoso, *mayor que media Europa, y con un ejército perfectamente organizado, tan adiestrado en la defensa como en el ataque*, fue conquistado rápidamente por un capitán audaz, Francisco Pizarro, *con 170 soldados*. Parece increíble. Pero es explicable. Al decir de Voltes, los españoles tomaron los mandos del imperio inca como si fuesen los de una locomotora. En el Perú antiguo, no se pensaba en otra cosa que en obedecer, y preso y muerto Atahualpa, se siguió obedeciendo a quienquiera que mandara, y así lo hizo el último obrero drogado por la coca, y lo hizo el astrónomo, y lo hizo el cirujano que practicaba trepanaciones y el constructor que levantaba las obras que hoy siguen pasmándonos... (IRABURU, sd, p. 153, destacados nuestros).

Los incas, a pesar de poderosos, grandes y, estratégicamente, organizados, sufrieron la dominación española, como los demás pueblos de América. Según León Portilla (2006, p. 130), los conquistadores y misioneros repetían muchas veces para el indígena a la idea de que “venían para predicar al Dios verdadero y la nueva doctrina de salvación”. Pero, los incas quedaron conscientes de la codicia española, como revela León Portilla (2006, p. 131-132, destaque del autor):

al fin quedó claro en el pensamiento quechua que los forasteros no eran dioses sino sólo ‘enemigos barbudos’, como les llama el texto indígena, codiciosos de oro y de poder, también penetró bien pronto la idea de que irremisiblemente la presencia de esa gente significaba el fin de la antigua manera de vida. Y aunque los quechuas se mantuvieron en pie de guerra cerca de cuarenta años en su fortaleza en Vilcabamba, la persuasión de la derrota se adueño al cabo enteramente de su conciencia.

Para Edgar Montiel (2014), los españoles intentaron, con sus historiadores y cronistas de las Indias Occidentales, justificar ese hecho por decir que eran los “liberadores” y los incas eran los “opresores”. Entonces, Montiel afirma que el Inca Garcilaso de la Vega intenta dar voz a los colonizados en su libro *Comentarios Reales*:

Estima que se necesita explicar a España, América y Europa que no se trataba de reinos de bárbaros, sino de gentiles; que no se trataba de pueblos carentes de desarrollo, sino de pueblos que tenían una civilización. A Garcilaso no le quedaba otra opción que recurrir a la cultura y la historia para vencer a la política de la espada y el arcabuz, y así preservar al hombre y a la cultura autóctonos. Entonces, decide escribir los *Comentarios Reales*, reales no por lo de monárquicos sino por lo de veraces, para rectificar a los historiadores a sueldo que habían comenzado ya a profesar en Europa la versión de una América caníbal, sacrificial, idólatra, déspota y opresiva (*Ibidem*).

Constatamos que el Inca Garcilaso de la Vega intenta con su crónica “desconstruir” la imagen europea acerca de los incas, de los pueblos de América, en ese choque cultural, consecuencia de los sucesos de la Conquista del Perú.

A la postre, conforme León Portilla (2006, p. 132), los vencidos intentan aclarar el hecho de la derrota en sus escrituras: “Garcilaso trata de explicar ésta, afirmando que los indios no ofrecieron resistencia a los españoles debido a una profecía de Huayna Cápac que anunciaba su llegada”. Al revés, en la Relación del Inca Titu Cusi Yupanqui, éste mantiene la idea de que los conquistadores “obraron con dolo y engaño” (*ibidem*) y Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamayhua, en su *Breve Relación de la Conquista*, creer en “la voluntad divina” (*ibidem*).

Con la realización de este trabajo, observamos la grandiosidad de esos dos imperios, el español y el inca. Pero, al mismo tiempo, miramos como la codicia es capaz de hacer con las personas y como ellas cambian por ello.

En resumen, en el episodio de la Conquista del Perú, los imperios inca y español son muchas veces iguales y otros distintos. Los incas reinaron por un tiempo en aquel territorio, se quedaron grandes, dominaron pueblos vecinos y fueron dominados por los españoles. Tal vez, la perspectiva de Heródoto explique todo sobre la derrota inca, o sea, la cuestión de la causalidad, “repetición” y “compensación” – ascensión y ruina – todo para mantener el “equilibrio cósmico”, como un “enlace cíclico”.

## Bibliografía

- COSTA, Sílvia M. F. A. da S, 2013, “Heródoto testemunhos e crônicas da colonização das Américas: representações e idealização do indígena”, In: FERREIRA, Elio *et al* (Org.). *Literatura, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: memória, identidade, ensino e construções literárias*, Teresina, EDUFPI; FUESPI.
- DE LA VEGA, Inca Garcilaso, 2008, *Comentarios Reales*, Barcelona, Linkgua ediciones.
- GARCIA, Paul, *Los incas*, Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos34/los-incas/los-incas.shtml>>. Acceso en: 30 de sept. 2014.
- IRABURU, José María, *Grandeza y miseria de los incas*, Revista Arbil, nº 45, Disponible en: <<http://www.arbil.org/%2845%29inca.htm>>. Acceso en: 15 de jun. 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, 2005, *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, Rio de Janeiro, Imago.
- LAS CASAS, Bartolomé, 2009, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Barcelona, Linkgua ediciones.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, 2006, *El reverso de la conquista: relaciones aztecas, mayas e incas*, México, Editorial Joaquín Mortiz.
- MONTIEL, Edgar, 2014, “América en las utopías políticas de la modernidad”, In: *Ciberayllu*, Disponible en: <[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/EM\\_America.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/EM_America.html)>. Acceso en: 25 de sept. 2014.

## La crítica a los matrimonios de conveniência: En *El sí de las niñas*

Erika Oliveira

Alumna de lo 5º bloque curso Letras Español de la Universidad del Estado de Piauí-Brasil

José Ivan de Macedo Borges

Alumno delo 5º bloque curso Letras Español del Universidad del Estado de Piauí-Brasil

### Resumo

Este artículo tiene por objetivo analizar la obra *El sí de las niñas* escrita por el madrileño Leandro Fernández de Moratín en el siglo XVIII, e intentar demostrar que este autor se puso al frente de su tiempo al criticar los matrimonios de conveniencia y las costumbres madrileñas de la época en su obra. La crítica que Leandro Fernández de Moratín hizo en plena época del neoclasicismo sobre los matrimonios de conveniencia en su obra *El sí de las niñas* provocó un cambio verdaderamente expresivo para la época, hecho que hizo cambiar las formas de ver y pensar el patriarcalismo en dicha sociedad y sus valores respecto a los matrimonios impuestos a hombres y mujeres, principalmente a estas últimas. Para cumplir tal meta se tomó por base teórica los estudios de PERROT (2007), Zolín (2005) y MILLETT (1969-1970). Partimos de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué son matrimonios de conveniencia? Y ¿Cuáles son las costumbres criticadas por Moratín en su obra? Este artículo es de cuño bibliográfico. Los resultados del estudio nos revelan que la situación planteada por Moratín fuera capaz de despertar el entusiasmo del público en 1806 porque hizo una crítica sobre un tema que era considerado tabú para la época y la gente quería libertarse de esa situación, haciendo con que el tema principal de la comedia reflejaría un importante problema social que construiría el objeto de debates en las diferentes capas de la población sobre las condiciones que estaban sometidas las niñas.

### Palabras- clave

Fernández de Moratín; *El sí de las Niñas*; Matrimonio de conveniencia

## Introducción

Este artículo tiene por objetivo analizar la obra *El sí de las niñas* escrita por el madrileño Leandro Fernández de Moratín en el siglo XVIII, e intentar demostrar que este autor se puso al frente de su tiempo al criticar los matrimonios de conveniencia y las costumbres madrileñas de la época en su obra.

La crítica que Leandro Fernández de Moratín hizo en plena época del neoclasicismo sobre los matrimonios de conveniencia en su obra *El sí de las niñas* provocó un cambio verdaderamente expresivo para la época, hecho que hizo cambiar las formas de ver y pensar el patriarcalismo en dicha sociedad y sus valores respecto a los matrimonios impuestos a hombres y mujeres, principalmente a estas últimas. Para cumplir tal meta se tomó por base teórica los estudios de PERROT (2007), Zolín (2005).

Para el desarrollo de la pesquisa partimos de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué son matrimonios de conveniencia? Y ¿Cuáles son las costumbres criticadas por Moratín en su obra? Este artículo es de cuño bibliográfico.

A través de su obra el autor consigue llamar la atención de sus lectores para la realidad vivida durante el siglo XVIII sobre las condiciones a que estaban sometidas las niñas. Sin duda Leandro Fernández de Moratín fue el más representativo escritor de aquella época y su comedia *El sí de las niñas* (1806) constituye la culminación de una de las tendencias que tornaría el teatro español en una gran manifestación de libertad de la gente, su manera de reproducir la realidad a través de su comedia, haciendo referencias a la cuestión didáctica hizo con que el fuera considerado un hombre delante de su tiempo. La comedia nos invita a buscar las razones que llevaron al autor a escribir tal obra, haciendo que los espectadores que se identificaron, sufrieron y se alegraron con los amores de Paquita y Carlos también buscarse tener una visión más crítica en relación al tema planteado por Moratín en su obra literaria.

Moratín nació en Madrid el 10 de marzo de 1760, hijo del escritor Nicolás Fernández de Moratín y de Isabel Cabo Conde. Fue criado en un entorno donde hubo discusiones literarias frecuentes, como su padre Nicolás que era un hombre dedicado a las letras. A los cuatro años, sufrió de la viruela, que afectó a su personaje. No asistió a los estudios universitarios por la oposición de su padre, y comenzó a trabajar como joyero oficial. En 1779 obtiene un empleo en un concurso público convocado por la Real Academia Española con el romance heroico *La toma de Granada*, tres años después vuelve a obtener el segundo premio en el concurso poético de la academia con su *Sátira* en contra los vicios introducidos en la poesía castellana o Lección poética. En 1780 muere su padre, cinco años después falleció su madre, por estas fechas ya tenía empezado su primera comedia, *El viejo y la niña*, y al año siguiente la leyó con la compañía de Manuel Martínez, pero por cuenta de diversas dificultades algunos actores le pidieron para reservarla para mejor ocasión.

La comedia *El sí de las niñas* presentada pela primera vez en 24 de enero de 1806 en el teatro de la Cruz, enseñaba la historia de la joven Paquita que sale del convento, donde se había educado, para contraer matrimonio por decisión de su madre, Doña Irene con el viejo y acomodado Don Diego, enseñando de esa forma el patriarcalismo en la sociedad madrileña. Paquita, que está enamorada de Don Carlos, joven militar sobrino del viejo, a pesar de aceptar la decisión de su madre llama a su amado como última oportunidad de evitar una boda no deseada. Acude Don Carlos a la posada donde se desarrolla toda la acción sin saber quién es el viejo pretendiente. Al reconocerle, y en nombre de la obediencia y el respeto debidos, renuncia a sus pretensiones. Pero Don Diego reconoce lo equivocado de sus deseos, la honestidad de los amores de Paquita y Carlos y les otorga su autorización para casarse. A ese respecto, Larra escribió en la Revista Española (9 de febrero de 1834), con motivo de una representación realizada apenas seis años después de fallecer su autor el siguiente comentario:

... es la obra maestra de Moratín y la que más títulos le granjea a la inmortalidad[.] El sí de las niñas ha sido oído con aplauso, con indecible entusiasmo, y no solo el bello sexo ha llorado con entusiasmo como dice un periódico, que se ha vergüenza de sentir; nosotros los hombres hemos llorado también y hemos reverdecido con nuestras lagrimas los laureles de Moratín que habían querido secar y marchitar la ignorancia y la opresión.

Esta cita de Larra refleja el gran éxito que tuvo la comedia de Moratín. El autor consiguió en pleno siglo XVIII abordar un asunto que para la época ninguna persona tenía hecho algo parecido. *El sí de las niñas* nos permite conocer un poco de cómo vivían las niñas junto a las costumbres de la época a través de una construcción dramática ejemplar, miramos cómo su autor aborda un problema crucial de aquel entonces: la libre determinación de los hijos a la hora de contraer matrimonio, a ese respecto, Perrot (2007) nos explica:

A história das mulheres mudou. Em seus objetos em seus pontos de vista. Partiu de uma historia do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma historia das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação partiu de uma historia das mulheres vitimas para chegar a uma historia das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. partiu de uma historia das mulheres para tornarem-se mais especificamente uma historia do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas culturais.”( PERROT,2007, p.15/16)

La contemplación de este cuadro nos permite conocer mejor una realidad histórica bastante alejada de la nuestra. Pero, al mismo tiempo, nos regala la posibilidad de ver cómo Moratín consiguió tratar un tema distinto de la realidad vivida, se ajustó para alcanzar los objetivos propuestos y serví de ejemplo para muchos autores posteriores. Vale destacarnos la relación entre la obra “El sí de las niñas” y las experiencias personales del autor. Moratín tenía durante mucho tiempo un romance con Paquita Muñoz, también unos veinte años menos que él. En este caso se parece claro el paralelo entre los personajes de Doña Paquita y Don Diego en la comedia y Paquita Muñoz y él propio dramaturgo en la realidad.

El matrimonio de conveniencia o arreglado es aquel considerado fraudulento que se produce fundamentalmente para obtener beneficios particulares, económicos o sociales, sin que exista un vínculo sentimental intenso entre los contrayentes. Generalmente ocurría entre muchachas pobres y con poca edad con un hombre viejo, pero que tenía mucho dinero donde así la familia de la niña se quedaba satisfecha con el matrimonio. El tema de los casamientos desiguales ha tenido amplia difusión en la literatura española porque la gente quería libertarse de esta condición y fue atreves de Moratín que la población empezó a cuestionar y buscar sus derechos de libertad a la hora de elegir con quien irían contraer matrimonio. A ese respeto Zolin(2005), aclara:

personagens femininas tradicionalmente construídas como submissas, dependentes, econômica e psicologicamente do homem, reduplicando o estereótipo patriarcal, passam, paulatinamente, a ser engendradas como sendo conscientes de sua condição de inferioridade e como capazes de empreender mudanças em relação a esse estado de objetificação”. (ZOLIN, 2005,p.185)

La rígida sociedad empezó a rechazar estos tipos de actos y se escandalizaba cuando ocurría un matrimonio donde los cónyuges eran de edad muy distinta. La clase social a cual pertenecía la pareja era otro factor que la gente observaba para juzgar se el matrimonio era o no arreglado, o sea, se unos de los contrayentes no tenía una condición parecida con el otro podría haber un cierto interés económico generalizando así murmuración sobre los motivos de aquel matrimonio.

De acuerdo con Zolín en su libro Crítica Feminista,(pág. 182-183) la autora presenta oposiciones entre hombres y mujeres ella nos dice que: “a mulher-objeto define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz”. El concepto del Zolín nos parece bastante compatible con lo que Moratín menciona en su obra, las mujeres de siglo XVIII estaban sometidas a todas las condiciones impuestas por los hombres incluyendo ahí a de sus padres, hermanos y maridos para hacer todo lo que ellos querían como si la mujer no tuviera voluntad ni derechos.

La aceptación y la pasividad eran características de las mujeres que no tenían una posición frente las tomas de decisiones de sus maridos, esto ya era heredado de su propia familia ya que las misma eran obedientes a las voluntades de sus padres. Entre las condiciones estaba como hemos dicho, pero hace falta repetir, los matrimonios de conveniencia que era considerado como un negocio que la familia de las jóvenes hacía con los futuros maridos que generalmente eran hombres más viejos y que tenían muchos recursos financieros y donde casi siempre no existía sentimiento por parte de la pareja como afirma Perrot:

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torna-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, de obediência, polidez, renuncia e sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-los. (PERROT, 2007, p.93)

El cuestionamiento sobre la educación de las mujeres también es un tema plateado por Moratín volviendo al tema. En el siglo XVIII la educación era considerada un factor clave de perfección de las mujeres que eran educadas para tener virtudes y recogimiento frente la sociedad. En el acto I, durante la charla de Don Diego y Simón miramos esta situación. Doña Francisca personaje de la comedia fue educada sobre los rígidos enseñamientos de un convento y como todas las niñas su educación no era

diferente: la mujer era educada para ser una excelente esposa, tenía que saber coser, cuidar de la casa, de los hijos y asistir su marido con amor y fidelidad. No se oía hablar de enseñamientos para desarrollar pensamientos críticos y capacidades intelectuales, la mujer estaba restringida de muchos derechos que solo los hombres tenían. Vale decir que este tipo de educación era aplicado para todas las capas de la población, por lo tanto, decimos que Moratín escribía no solo para agradar una capa de la población, pero sus obras hacen referencia a varios niveles sociales y a muchos temas que antes no eran discutidos.

La educación de la mujer en aquella época se pretendía enseñar solamente instrucciones a respecto de cómo servir a los hombres ya que la mujer era tratada como una propiedad de ellos, sumisa, aparentar o ser tímida, recatada. Así Rousseau ( 1906 ) afirma:

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se respeitar e amar por eles, educá-los quando são jovens, cuidar deles quando são crescidos, aconselhá-los, consolá- los, tornar-lhes a vida agradável: eis os deveres das mulheres em todas as épocas, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância. (ROSSEUAU. Apud MILLET, 1969- 1970, p.27)

Para Ruskin (FOI RETIRADO DO LIVRO DA MILLETT E NÃO TEM O ANO ) la educación de la mujer sería inferior a de los hombres sobre cualesquiera aspectos y que no se debería darles el placer de aprender cosas nuevas que las favorecían. “Não podemos pensar em preparar as mulheres para tarefas que implicam responsabilidades mais vastas antes de termos definido qual é a sua verdadeira tarefa permanente”.(MILLET,1969-1970,p.57)

La trama de la comedia se pasa en uno solo sitio en una sala de paso con cuatro puertas de habitaciones para huéspedes de una posada de Alcalá de Henares en un periodo de tiempo entre siete de la noche a cinco de la madrugada, a principios de siglo XIX. Los protagonista de la obra son Don Diego hombre muy rico que tiene cincuenta y nueve años y que pretende casarse con Doña Francisca, Don Carlos sobrino de Don Diego, mozo de talento, instruido, excelente soldado que se enamoró por Doña Francisca cuando la vio en una fiesta. Doña Irene es la madre de Doña Francisca, ha tenido ya veintidós hijos y esta es la última que le queda. Doña Francisca conocida también por Paquita es una joven bella, dulce y con solo dieciséis años, esta prometida para el matrimonio da Don Diego por su madre. Rita es la criada de Doña Irene, Simón es el criado de Don Diego a cual poseía una fidelidad a su señor y Calamocha empegado de la posada donde todos estaban. El título de la obra ejemplifica justamente lo que trata la misma, *El Sí de Las Niñas* es la aceptación que las niñas tenían que hacer cuando les fueron obligadas a contraer matrimonio con un hombre de buena situación social, pero muchas veces desconocidos de ellas.

La estructura de la comedia presenta tres actos donde lo primero hace referencia a lo motivo de la boda, que es por intereses económicos de Doña Irene ya que tenía se quedado viuda y con pasar de los años derrochó los recursos financiero que su marido había dejado a ella. Así como so tenía a Doña Paquita la única solución para su problemas sería casarla con uno hombre rico y de buena situación social. De esta manera ella empieza a escribir cartas a Don Diego haciendo referencia a las cualidades de su hija para que ello se interese por la niña. En este acto Doña Irene, Don Diego y Doña Francisca se encuentran y la madre de la niña so se cansa de hablar sobre la hija:

DOÑA IRENE: Es hija obediente y no se apartará jamás lo que su determine su madre.

DON DIEGO: Todo es cierto; pero...

DOÑA IRENE: Es buena sangre y ha de pensar bien y ha de proceder con el honor que la corresponde.

DON DIEGO: Sí, ya estoy; pero ¿no pudiera, sin faltar a su honor ni a sangre...?

DOÑA IRENE: No pudiera no señor, Una niña bien educad, hija de buenos padres, no puede menos de conducirse en todas ocasiones como es conveniente y debido. (MORATÍN, 1806,p.53)

En lo acto segundo viene las descubiertas de los personajes y sus intereses correspondientes donde Doña Irene intenta convencer de todas las formas a su hija que su prometido era un bueno hombre y que casársela con ello sería para su bien pues así cuando ella muriese Doña Paquita estaría en un bueno sitio disfrutando de su bien estar.

DOÑA IRENE: Porque como tú no tienes conocimiento para considerar el bien que se nos ha entrado por las puertas... Mira que un casamiento como el que vas a hacer, muy pocas le consiguen. (MORATÍN, 1806,p.72)

Pero la niña solo pensaba en su amor Don Carlos conocido por ella como Don Félix, que llegaría de viaje para visitarle ya que se enteró que ella estaría prometida para casarse con otro, que no

caso sería su tío Don Diego. Sabiendo que su sobrino estaba en Alcalá de Henares le pide explicaciones y darle dinero para que Don Diego se vaya antes de su boda.

El acto tercero Don Diego descubrió que Don Carlos estaba en Alcalá por amar una joven y que la misma sería Paquita. Después de saber cómo, donde y cuando la conoció él, le habla que los dos van a casarse pues la niña iría obedecer la voluntad de su madre abriendo manos de su amor. Entonces el final de la trama termina cuando Don Diego prefiere que Paquita se case con su sobrino pues así ella viviría más feliz do que se quedase con él, llorando y triste a todo momento.

En conclusión, Moratín hizo una crítica a una sociedad que vivía y incentivaba matrimonios de conveniencia sin llevar en consideración los sentimientos de las personas, el dinero y la condición social era lo que importaba, pero la sociedad vivía infeliz.

## Bibliografía

- MORATIN, Leandro Fernández de, 2002, *El Sí de Las Niñas*, Ed. Manuel Camarero, p .53,72.  
PERROT, Michelle, 2007, *Minhas histórias das mulheres*, Editora contexto.  
ZOLIN, Lúcia Osana, 2005, *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* (org. Thomas Bonnici, Lúcia Osana zolin), 2ª. Ed., VER. E AMPL- Maringá, Eduem.  
MILLETT, Kate, 1970, *Política Sexual*, (Cadernos Dom Quixote n.º 37)1969.

## La intención del matrimonio por interés en la obra El sí de las niñas

Raquel Elaine Hennig G. Palombit<sup>1</sup>

Laiane Santos Brandão<sup>2</sup>

Iris Maria da Conceição<sup>3</sup>

### Resumen

Desde la época contemporánea hasta nuestros días, el matrimonio es un tema bastante discutido en todo el mundo debido a las transformaciones culturales y sociales que esta unión ha sufrido con el tiempo. Como hasta mitad del siglo XIX no existía la elección libre, las jóvenes casaban para satisfacer los intereses personales de la familia. El presente artículo fue desarrollado a través de una investigación bibliográfica que empezó con la lectura de la obra El sí de las niñas, con la contribución de los teóricos Andioc, Strauss, Almonte entre otros que nos fue de gran relevancia para ampliar nuestros conocimientos acerca de los matrimonios concertados en siglo XVIII, y también a través de informaciones públicas en libros, artículos y etc. Nuestros objetivos con este trabajo fue, identificar la existencia de la intención del matrimonio por interés y también caracterizar los tipos de intereses que se encuentran en el posible matrimonio en la obra El sí de las niñas.

### Palabras- clave

Matrimonio – interés – familia.

### Resumo

Desde a época contemporânea até os dias de hoje, o casamento é um assunto bastante discutido em todo o mundo por causa de transformações culturais e sociais que esta união tem sofrido ao longo do tempo. Como até a metade do século XIX, não havia liberdade de escolha, o jovem se casava para satisfazer os interesses pessoais da família. Este artigo foi desenvolvido através de uma investigação bibliográfica que começou com a leitura da obra El sí de las niñas, contamos também com as contribuições dos teóricos Andioc, Strauss, Almonte entre outros, que nos foi de grande relevância para ampliar nossos conhecimentos sobre os casamentos arranjados no século XVIII, e também através de informações públicas em livros, artigos e etc. Nosso objetivo com este trabalho foi identificar a existência da intenção do matrimônio por interesses e também caracterizar os tipos de interesse que se encontram no possível matrimônio na obra El si de las niñas.

### Palavras-chave

Casamento - interesse - família.

---

<sup>1</sup> Autora: Graduanda del curso Licenciatura Plena Letras Español por la Universidad estatal de Piauí – UESPI, E-mail: raquelelainehg@hotmail.com

<sup>2</sup> Autora: Graduanda del curso Licenciatura Plena Letras Español por la Universidad estatal de Piauí – UESPI, E-mail: Laiane.brandao@hotmail.com

<sup>3</sup> Orientadora: Graduada en el curso Licenciatura Plena Letras Español, especialista en Lengua Española por la Universidad estatal de Piauí – UESPI y Gestión Pública por la UFPI. E-mail: iris.mar.c@hotmail.com

## Introducción

En los días actuales lo que define el matrimonio es la afinidad, el sentimiento amoroso, unión de mutuo acuerdo existente entre una pareja, pero en el siglo XVIII y en una sociedad cortesana, dicha unión no era tal. Había una clara disociación de comportamientos entre los miembros de la pareja. Como no existía la elección libre, la boda de conveniencia se convirtió en práctica habitual y asimilada por una elite. Los padres permitían muchas veces la unión de sus hijos con personas ajenas a su grupo social, aunque próximas por sus riquezas, por creer que era la manera más segura de mantener sus bienes materiales, el rango y prestigio, lo que implicaba que el dinero se movía siempre por el mismo cauce. La consigna de la época era: "La conveniencia de casarse no enamorado y con mujer diez años más joven, y si a esto se une riquezas, mejor".

Durante el neoclasicismo, algunos autores como Leandro Fernández de Moratín utilizaban sus obras para criticar los problemas sociales de la época como la práctica del matrimonio por interés y además la falta de libertad de los jóvenes para elegir su pareja. Por lo tanto, decidimos explorar el tema del casamiento por interés en la obra *El sí de las niñas* por ser una obra que retrata el comportamiento y las costumbres de la sociedad del siglo XVIII.

En primer momento presentamos en este trabajo, el contexto histórico, social y cultural del movimiento neoclásico. En segundo momento, el análisis de la obra *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín, cuyo objetivo fue identificar los indicios del matrimonio por interés y también caracterizar los tipos de interés que existen en el posible matrimonio en la obra.

El presente artículo fue desarrollado a través de una investigación bibliográfica que empezó con la lectura de la obra *El sí de las niñas* y con la contribución de los teóricos Andioc, Strauss, Almonte entre otros, que fue de gran relevancia para lograr un conocimiento amplio acerca de los matrimonios concertados en el siglo XVIII, y también a través de informaciones públicas en libros, artículos y etc.

Este estudio tiene una gran relevancia para la comunidad académica y científica, puesto que ofrece oportunidad de expansión del conocimiento de la literatura española representada a través del teatro que, infelizmente, no es muy extendida en el ámbito académico brasileño. Delante de tales hechos, esperase con este estudio venga contribuir para inspiraciones de trabajos futuros, visto que la obra posee otros temas a ser explotados.

## Concepción histórica acerca del matrimonio

El siglo XVIII fue un periodo muy importante de la Edad Contemporánea, ya que todos los principios y valores del Antiguo Régimen son sometidos a discusión y se producen cambios relevantes. Es conocido como el Siglo de las Luces por la importancia que se le da a la razón en el proceso de conocimiento de la realidad. Entonces surge en Francia una nueva corriente filosófica conocida como Racionalismo.

Carlos III es nombrado rey de España en 1759, traía consigo una gran experiencia de gobierno por tener reinado en Nápoles y Sicilia desde 1738 y traer una educación reformista. Durante su reinado la reforma de los ilustrados obtuvo mayor apoyo y se transforma en programa de gobierno.

El Movimiento cultural de la época es la Ilustración, con idealización intelectual que se caracterizaba por la necesidad que las personas tenían en comprender las cosas a través de la luz de la razón y porque creían en el avance de la ciencia. Según (CAMARERO, 2002) la intención de los ilustrados eran la transformación social y económica valiéndose del poder del Estado. Su empeño inicial es modificar el fomento de la agricultura y uso de nuevas técnicas agrícolas, el desarrollo de la industria y comercio como medio de acabar con el parasitismo de la nobleza arruinada, los vagabundos y mendigos. El reformismo ilustrado procuraba difundir su ideario con todos los medios a su alcance con intento de lograr un apoyo del más amplio espectro social.

En la mayoría de las obras literarias los autores trataron de temas relacionados con el día a día burgués, destacando la familia para el progreso social y también buscaba en sus obras denunciar la mala conducta y vicios de la sociedad de la época. Uno de los temas más representados entre los autores fue el matrimonio por interés, una práctica común para lograr la movilidad social y acumular fortunas.

Según Strauss una de las características casi universales de matrimonio es que no tiene su origen en el individuo sino en los grupos interesados, como las familias y clanes. Si por un lado las parejas se originan, los dichos matrimonios generan familias que mantienen alianzas.

Desde el siglo XVIII hasta mitad del siglo XIX los matrimonios eran tan insólitos que de hecho no existían. Este tipo de unión en el siglo de Goya no solían ser por amor sino por conveniencia. Lo que define hoy la noción de pareja y de matrimonio es la unión, pero en el XVIII y en una sociedad cortesana, dicha unión no era tal. Había una clara disociación de comportamientos entre los miembros de la pareja. Como no existía la elección libre, la boda de conveniencia se convirtió en práctica habitual y asimilada por una elite. Los padres permitían muchas veces la unión de sus hijos con personas ajenas a

su grupo social, aunque próximas por sus riquezas, por creer que era la manera más segura de mantener sus bienes materiales, el rango y prestigio, lo que implicaba que el dinero se movía siempre por el mismo cauce. La consigna de la época era: "La conveniencia de casarse no enamorado y con mujer diez años más joven, y si a esto se une bienes materiales, mejor".

Sobre el matrimonio concertado René Andioc dice:

Los matrimonios de fines del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX sólo podían ser concertados por los padres de los hijos. Esto ocurrió por el absurdo racionalismo de los antiguos en haber pensado que tales matrimonios demostraban la indispensable y natural obligación del respeto a los padres. No sólo demostraba respeto así a sus padres sino que los padres tampoco pudieron confiar en los hijos en elegir su pareja por la gravedad de la elección de estado con personas favorables. En otras palabras, los padres querían reflexionar sobre las consecuencias y atajar con tiempo los resultados turbados y desfavorables al público y a las familias. (Andioc, 1968 pg. 146).

De hecho, el matrimonio en este periodo era un acto muy importante, pues vinculaba varios intereses familiares que asociaban a elección de pareja con la voluntad de los padres, cuya la autoridad era incontestable para determinar el futuro de los hijos. Para garantizar tales derechos paternos sobre la boda de los hijos, el rey Carlos III escribió una ley de 23 de marzo de 1776 que obligaba a todos que eran menores de 26 años pedir el consentimiento de sus padres para proponer el matrimonio. Según (ALMONTE 2001) esta ley permitía que los padres les obligaran a sus hijos a casarse con quien ellos querían, aunque se les aconsejaba sobre los efectos negativos que esto podría causar.

Para (CARRATALÁ 2008), Tal tema de la libertad de la joven en asuntos matrimoniales era muy actual y provocaba opiniones tan profundas que se ha constituido como un símbolo del comienzo de una ideología y de una política que existía en tales épocas.

El matrimonio interesado fue fuertemente criticado también en la literatura brasileña en diversas corrientes literarias por autores como Jose de Alencar (Senhora-1875), Machado de Assis (Mulher de preto-1889) y también por el dramaturgo Martins Pena con la comedia en tres actos (O noviço-1845) que quedó conocido como precursor de la comedia de costumbres en Brasil. Todos estos escritores utilizaban sus obras literarias para censurar la sociedad de los errores de la vida cortesana.

Las bodas de conveniencias durante el siglo das luces fue retratada por varios críticos periodistas, escritores y pintores que no aceptaban tal comportamiento de la sociedad en que vivían. A través de las artes plásticas, Francisco de Goya, un famoso pintor, utilizó un de sus creaciones intitulada de "Los Caprichos"-1777 para denunciar y rechaza la práctica de los matrimonios desiguales. Mariano Jose de Larra, un crítico muy importante de la época, manifestó su descontento en relación a las bodas por interés al escribir el artículo crítico "Casarse Pronto y Mal". Leandro Fernández de Moratín, fuerte representante del teatro neoclásico, escribió su primera obra literaria, (El viejo y la niña-1790) que según apuntamientos de su diario, tuvo como inspiración para creación de esta obra el matrimonio de su primer amor de infancia Sabina Conti con su propio primo Giambattista Gonti, que era muchos años más viejo que ella. A través de esta obra, Moratín ya afloraba su verdadero sentimiento crítico en relación a parejas realizadas en la España en aquella época.

### El sí de las niñas: Un relato sobre el autor y la obra

Desde finales del siglo XVIII hasta mitad del siglo XIX, Leandro Fernández de Moratín, escritor y dramaturgo fue conocido como uno de los mejores críticos de la sociedad española, especialmente madrileña (Andioc18), por haber escrito varias obras en las que criticaba el comportamiento de la sociedad, mientras que se mostraba las soluciones a los conflictos familiares como el matrimonio por interés, la mala educación de los jóvenes y la falta de libertad que las mujeres sufrieron. De modo sencillo transcurre la realidad del cotidiano burgués de su época a través de piezas cómicas con el objetivo de educar la sociedad de manera sutil y libertaria, elevando el nivel cultural y refinamiento estético. Entre sus obras más importantes están El viejo y la niña-1790, El barón 1799 y El sí de las niñas-1806.

Leandro Fernández de Moratín Nació en Madrid en 1760, hijo del escritor Nicolás Fernández de Moratín y de Isabel Cabo Conde. Su Padre fue un hombre dedicado a las causas intelectuales, de esta forma creció en medio a las discusiones literarias y a través de Nicolás mantuvo contacto directo con los más importantes intelectuales y literatos de Madrid durante el Reinado de Carlos III.

Moratín no llegó a cursar la universidad, pues su padre no sintió necesario ya que tenía lo educado de modo impecable. Después de perder sus padres Moratín viajó por varios países como Francia, Inglaterra e Italia (1792-1796). En 1811 fue nombrado bibliotecario de la biblioteca nacional de Madrid, pero en 1812 tuvo que abandonar Madrid por motivos políticos y murió en París en 1828.

El teatro neoclásico buscaba entretener y educar al espectador, sin apartarse de la realidad. Según esta moda, el teatro tenía que agradar al público y, al mismo tiempo, educarlo. Las historias representadas sobre un escenario debían ser verosímiles, para que pudieran ser creídas por los espectadores. Así era el teatro moratiniano, cada una de sus comedias aspira a corregir un vicio o error común. Pero Moratín no cree que la educación sola sea el instrumento de reforma en una sociedad ilustrada.

Muchos críticos de la época manifestaran sus opiniones sobre la obra *El sí de las niñas* de Moratín debido a la gran repercusión de suceso y polémica ocasionado por la intervención de la iglesia y la inquisición española por pensar que la obra afrontaba los ideales de la iglesia y satirizaba la educación de las niñas en los conventos religiosos.

Robles en una de sus publicaciones nos muestran gran admiración por la obra moratiniana:

«Pocos escritores como Moratín representan de una manera tan perfecta el sentido del equilibrio y de la armonía. Su forma de expresión es impecable. Su verso, fluido y clásico. Su cultura, muy vasta y finamente asimilada. Su importancia en la literatura española es excepcional. Todo lo hizo bien. El teatro. La crítica. Las traducciones. La poesía. Lleno de buen gusto, de elegancia espiritual.» (F. C. Sainz de Robles).

Larra escribió en la *Revista Española* después de una representación de *El sí de las niñas* realizada seis años después de la muerte de Moratín, donde el crítico hablaba con devoción de la plenitud del mensaje central y el suceso de la pieza que sensibilizó no solamente a las mujeres como también a los hombres:

[...] es la obra maestra de Moratín y la que más títulos le granjea a la inmortalidad [...] *El sí de las niñas* ha sido oído con aplauso, con indecible entusiasmo, y no solo el bello sexo ha llorado con entusiasmo, como dice un periódico que se avergüenza de sentir; nosotros los hombres hemos llorado también y hemos reverdecido con nuestras lágrimas los laureles de Moratín, que había querido secar y marchitar la ignorancia y la opresión. (Larra, 1960, pp.346).

Es recurrente en las comedias de Moratín la presentación del tema central de *El sí de las niñas*, sea desde la manera que se protejan la educación de los jóvenes (*La mojigata*), de los matrimonios de interés (*El Barón*), o de los matrimonios desiguales por la diferencia de edad entre la pareja (*El viejo y la niña* y *El sí de las niñas*). Se acredita que el autor no sacó estos temas de solamente de observaciones críticas a la sociedad de forma aleatoria, sino también de sus vivencias personales.

Mismo de forma precavida, los críticos y estudiosos de las obras moratinianas se ha querido buscar rasgos autobiográficos del autor en sus obras, y es posible que en *El sí de las niñas* ha sido creada a partir de la relación de Don Leandro con Paquita Muñoz, a quien conoció en la casa donde vivía hospedado su amigo José Antonio Conde. La diferencia de edad entre Moratín y Paquita también era de veinte años. Según su diario y las diversas cartas escritas por él destinado a Paquita existía una relación bastante íntima entre los dos, entonces puede deducirse que los personajes de Don Diego y Doña Francisca han tenido una cierta base autobiográfica.

### *El sí de las niñas* x casamiento por interés: un análisis de la obra

Presentada en el teatro de la Cruz en el día 24 de enero de 1806, *El Sí de las niñas* es un ejemplo perfecto del teatro neoclásico, fiel a la ley de las tres unidades (de lugar, de tiempo y de acción), sus primeras presentaciones duraron veinte y seis días consecutivos, hasta que llegó la cuaresma. El motivo de su éxito está atribuido a los personajes y la intensidad de sus sentimientos que le confieren rasgos que le acercan a la comedia romántica sucesora. La obra está escrita en primer y tercera persona y es caracterizada por el género dramático porque está escrita para el deleite del público y su subgénero es comedia pues presenta de modo sutil y satírico los conflictos personales de los personajes y que termina con un final feliz.

Moratín rechazaba los excesos del teatro barroco y era sigiloso de la poética neoclásica, así en esta obra solo hay siete personajes, donde solo emplea dos o tres en cada escena. El autor nos reporta a una nueva estética caracterizada por el realismo de la vida cotidiana con sus vicios y errores. Así se pasa en la obra: la posible boda de un viejo de buenas poses y una joven, lo que era bien visto en la época aunque provocase una serie de desajustes sociales.

La obra consiste en tres actos, la acción de la comedia transcurre en la sala de paso de una posada en Alcalá de Henares, tiene como protagonistas a Don Carlos y Doña Paquita, los dos se amaban profundamente, pero Paquita había sido prometida por su madre, Doña Irene, en matrimonio a Don

Diego, un señor muy rico, tío de Carlos, pero con edad para ser el padre de Paquita. En la pieza también aparecen como personajes secundarios Simón, calamocha y Rita.

Don Diego es un caballero adinerado de 59 años, buena persona, muy educado y tiene como único pariente a Don Carlos, a quien estima como un hijo. Mismo con tantas cualidades nunca se ha casado. Se puede decir que es el personaje de mayor importancia en la obra, ya que toda la acción es movida por él cuando decide casarse con la niña Francisca. Don Carlos, sobrino de Don Diego, es un joven militar de veinte cinco años, de alto rango y caballeroso y muy obediente a su tío. Era conocido por Paquita como Don Félix.

Doña Francisca, mejor conocida como Paquita, es una de los personajes principales en la obra, una niña de dieciséis años, inocente y pura que fue educada en un convento. Doña Irene es la autoritaria madre de la Paquita, viuda ya ha tenido veintidós hijos, Francisca es la última que le queda. Es una persona entrometida, gananciosa, egoísta que pretende manejar a su antojo la vida de Paquita con el argumento de que ella debe ser una hija obediente. Piensa aprovechar el matrimonio de su hija para sostenerse ya que está pobre y vieja. Este personaje presenta el ridículo en la pieza, pues es a través de ella que Moratín representa los errores de conducta de la sociedad. Rita, Simón y Calamocha son los criados en la pieza, suele ser buenos consejeros y a veces introduce un toque de comicidad a la trama, y en ocasiones, puede entrometerse en la vida y en asuntos de los demás.

La dramatización se inicia al atardecer y termina al amanecer, lo cual tiene función simbólica muy común en la ilustración. El anochecer transcurre el conflicto mayor, momento de desolación de Paquita y Don Carlos por no poder quedarse juntos, y con el amanecer vuelta a la razón de Don Diego que muda el desfecho de la trama.

En acto primero de la pieza, Don Diego habla a Simón de sus intenciones de casarse con Doña Francisca, pero Simón creía que la novia era destinada a Don Carlos. Simón solo se da cuenta que su señor es lo verdadero novio en el momento en que él comienza a decirle que tenía miedo de las críticas que sufriría de la sociedad debido a la diferencia de edad entre ellos. Podemos observar en el habla de Don Diego, luego en inicio de la pieza, la preocupación de Moratín en relación a boda desigual: "Porque no todos ven las cosas de una manera, y no faltaría quien murmurase, y dijese que era una locura, y me..." (Acto I, escena I, p.45).

En siguiente, Doña Paquita y Doña Irene llegan del convento y muestran a Don Diego los regalos que le han dado a la niña. Doña Paquita se marcha y Doña Irene comenta a Don Diego lo feliz que está Paquita con su boda. En este momento podemos percibir que doña Irene es una mujer muy disimulada, pues se garantiza de convencer a Don Diego de los sentimientos de su hija. Doña Irene induce a Don Diego a pensar que Paquita está realmente en acuerdo con el matrimonio que le fue concertado:

[...] contenta de verse otra vez al lado de su madre, y mucho más de considerar tan inmediata su colocación, no es maravilla que cuanto hace y dice sea una gracia, y máxime a los ojos de usted, que tanto se ha empeñado en favorecerla. (Acto I, Escena IV, p.55-56).

Muy desconfiado, Don Diego pregunta a doña Irene si todas estas cosas las ha dicho ella, pero Doña Irene le contesta que no, que ella es quien se lo he dicho a Paquita, pero que esta la escuchaba con tanta atención que pareciera una persona más mayor y que la niña está muy consciente de lo beneficioso que sería para ambas el matrimonio. Uno de los rasgos de la época era la manera autoritaria y arbitraria que los padres educaban sus hijos, Doña Irene mismo de forma mascarada darse a entender que Paquita tenía conciencia que esto matrimonio era necesario para el futuro de ellas y no iría se rebelar contra su decisión por ser una niña muy obediente: "Es hija obediente, y no se apartará jamás de lo que determine su madre [...] Es de buena sangre y ha de pensar bien, y ha de proceder con el honor que la corresponde". (Acto I, escena III, p.53).

Doña Irene con objetivo de defender sus intereses personales, se aprovechaba de todas las oportunidades que tenía para persuadir a Don Diego que el matrimonio con su hija era la decisión más acertada que pudiera tomar. Para esto, ella utilizaba como argumento la insatisfacción con la manera con que se realizaban algunos matrimonios en la época:

Casan a una muchacha de quince años con un arrapiezo de diez y ocho, a una de diez y siete con otro de veinte y dos; ella niña, sin juicio ni experiencia, y él niño también, sin asomo de cordura ni conocimiento de lo que es mundo [...] ¿quién ha de gobernar la casa? ¿Quién ha de enseñar y corregir a los hijos? Porque sucede también que estos atolondrados de chicos suelen plagarse de criaturas en un instante, que da compasión. (Acto I, escena IV, p.57).

Rita se encuentra con Calamocha que es criado de Don Carlos, quien le informa que él y Don Carlos han salido de Zaragoza el mismo día que recibieron la carta de Doña Paquita informándole de la boda y Rita le cuenta que Doña Paquita tuvo que aceptar el matrimonio porque se vio agobiada por las cartas de su madre y que esta estaba sufriendo mucho por ser forzada a casarse con un hombre que no quiere. Según la propia Rita:

Ni quería comer, ni podía dormir... Y al mismo tiempo era preciso disimular, para que su tía no sospechara la verdad del caso. Ello es que cuando, pasado el primer susto, hubo lugar de discurrir escapatorias y arbitrios, no hallamos otro que el de avisar a tu amo, esperando que si era su cariño tan verdadero y de buena ley como nos había ponderado, no consentiría que su pobre Paquita pasara a manos de un desconocido... (Acto I, Escena VIII, p.63)

Desde primer acto, Moratín critica la educación rígida de la época, donde las niñas no podrían hablar abiertamente de sus sentimientos por miedo de la represión que sufrirían de los padres, así como reclama paquita:

¿Pues no he de llorar? Si vieras mi madre... Empeñada está en que he de querer mucho a ese hombre... Si ella supiera lo que sabes tú, no me mandaría cosas imposibles... Y que es tan bueno, y que es rico, y que me irá tan bien con él... Se ha enfadado tanto, y me ha llamado picarona, inobediente... ¡Pobre de mí! (Acto I, escena IX, p.66).

En charla con Rita, doña Francisca habla abiertamente de su descontento con su futura boda, quedando claro que la verdadera interesada en el matrimonio es su madre y que va a casarse para no disgustarla:

- Ya, como tú no lo has oído... Y dice que Don Diego se queja de que yo no le digo nada... Harto le digo, y bien he procurado hasta ahora mostrarme delante de él, que no lo estoy por cierto, y reírme y hablar niñerías... Y todo por dar gusto a mi madre, que si no... Pero bien sabe la Virgen que no me sale del corazón. (Acto I, escena IX, p.66).

Case que en toda la obra Doña Irene da indicios de que el interés de casar Francisca va muy allá de la felicidad de ella, pero es en acto segundo, que el autor deja claro que Doña Irene concierta el matrimonio de Paquita con interés en la riqueza y prestigio de Don Diego. Podemos constatar el interés financiero de doña Irene cuando muy animada hace mención de los bienes materiales que Don Diego tiene:

!... Ya se ve, un sujeto de bienes y posibles... ¡Y qué casa tiene! Como un ascua de oro la tiene... Es mucho aquello. ¡Qué ropa blanca! ¡Qué batería de cocina! ¡Y qué despensa, llena de cuanto Dios crió!... Pero tú no parece que atiendes a lo que estoy diciendo. (Acto II, escena IV, p.75).

Dispuesta a no perder esta oportunidad, ella reclama a la Paquita por no mostrar suficiente entusiasmo frente a Don Diego y le recuerda lo beneficioso que resultará el casamiento para las dos. Doña Irene a todo momento utilizaba la presión psicológica y su autoridad de madre para influenciar en las decisiones de la hija sin preocuparse con los sentimientos de la Joven como podemos observar en las siguientes hablas de Doña Irene:

No es esto reñirte, hija mía; esto es aconsejarte. Porque como tú no tienes conocimiento para considerar el bien que se nos ha entrado por las puertas [...] Mira que un casamiento como el que vas a hacer, muy pocas le consiguen. Bien que a las oraciones de tus tías, que son unas bienaventuradas, debemos agradecer esta fortuna, y no a tus méritos ni a mi diligencia... (Acto II, escena II, p.72).

Doña Irene en una charla con Don Diego le dice que la niña siempre está acordándose de sus monjas, por esto Don Diego le pregunta a Doña Paquita si volvería al convento de buena gana, pero la madre con miedo de la respuesta de la niña, interrumpe cada vez que ella intenta hablar, lo que enfurece a Don Diego: "Calle usted, por Dios, Doña Irene, y no me diga usted a mí lo que es natural. Lo que es natural es que la chica esté llena de miedo y no se atreva a decir una palabra que se oponga a lo que su madre quiere que diga..." (Acto II, escena V, p.77-78).

Según Don Diego, los padres no deben mandar en materia de matrimonio porque sería un desastre y lo que esperaba es que Paquita se enamore de él. En este pasaje, queda claro que el interés de Don Diego en el matrimonio va allá de una troca de ventajas, pues estaba realmente interesado en el amor verdadero de la niña. Por esto es tan importante para él conocer los sinceros sentimientos de Paquita:

¡Mandar, hija mía! En estas materias tan delicadas los padres que tienen juicio no mandan. Insinúan, proponen, aconsejan; eso sí, todo eso sí; ¡pero mandar!... ¿Y quién ha de evitar después las resultas funestas de lo que mandaron?... Pues, ¿cuántas veces vemos matrimonios infelices, uniones monstruosas, verificadas solamente porque un padre tonto se metió a mandar lo que no debiera?... (Acto II, escena V, p. 78).

Existe una relación muy grande del tema abordado por el autor con nuestros días actuales pues, la ganancia por dinero y por ascensión social continúan siendo los grandes incentivos para la realización del matrimonio por interés. Moratín en siglo XVIII ya llamaba la atención para esta mala conducta de la sociedad, como podemos observar en la habla de Don Carlos:

No... Sea quien fuere, no me la quitará. Ni su madre ha de ser tan imprudente que se obstine en verificar este matrimonio repugnándolo su hija..., mediando yo... ¡Sesenta años!... Precisamente será muy rico... ¡El dinero!... Maldito él sea, que tantos desordenes origina. (Acto II, escena IX, p.87).

El tercer acto se configura el desfecho de toda trama, se tornando el momento más emocionante de la pieza, donde se descubre a través de una carta receptada por Don Diego que prueba el involucramiento de su sobrino con su prometida. En primer momento, Don Diego procura la niña con la intención que ella revelase su involucramiento con su sobrino, Pero Paquita mismo delante a inquisición de su novio continuó afirmando que no tenía otro camino a no ser obediente a su madre mismo sacrificando su felicidad: "Haré lo que mi madre me manda, y me casaré con usted [...]Después... y mientras me dure la vida, seré mujer de bien y daré gusto a mi madre." (Acto III, escena VIII, p. 112).

En esta escena del acto III, podemos observar más una vez, la fuerte crítica social que Moratín hace a la sociedad del siglo XVIII, principalmente en relación a la mala educación que recibían las niñas que se veían obligadas a obedecer sus padres arriba de todo. Sobre eso, habla Don Diego:

- Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama crear bien a una niña: enseñarla a que desmienta y oculte las pasiones más inocentes con una pífida disimulación. Las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir. Se obstinan en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. Todo se las permite, menos la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo mandan, un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo". (Acto III, escena VIII, p.113).

El conflicto mayor es cuando Don Diego decide interrogar a Don Carlos sobre la descubierta de su amor por Paquita. Don Carlos le explica que la conoció en una fiesta en Madrid y que desde ahí se veían todas las noches, pero tuvo que partir a su regimiento y ella le mandaba cartas; en la última le explicaba su boda, por lo que decidió salir a toda prisa a buscarla. Entonces Don Diego le dice que él también la quiere y que se van a casar, pero Carlos le responde que aunque se case con él y se comporte como buena esposa, él siempre será el dueño de su corazón:

[...] Usted celebrará sus bodas cuando guste; ella se portará siempre como conviene a su honestidad y a su virtud; pero yo he sido el primero, el único objeto de su cariño, lo soy y lo seré... Usted se llamará su marido; pero si alguna o muchas veces la sorprende, y ve sus ojos hermosos inundados en lágrimas, por mí las vierte... No la pregunte usted jamás el motivo de sus melancolías... Yo, yo seré la causa... (Acto III, escena X, p.119-120).

Don Diego después de analizar todo el conflicto y sufrimiento que su intención de boda causó, decidió a través de la razón renunciar el matrimonio, pues finalmente darse cuenta que seguir con el propósito de la unión con la joven iría contra el orden racional y natural de las cosas, así como el propio creía:

.- Yo pude separarlos para siempre y gozar tranquilamente la posesión de esta niña amable, pero mi conciencia no lo sufre... ¡Carlos!... ¡Paquita!... ¡Qué dolorosa impresión me deja en el alma el esfuerzo que acabo de hacer!... Porque, al fin, soy hombre miserable y débil". (Acto III, escena VIII, p. 128).

Solo después de hablar abiertamente con Paquita y descubrir sus verdaderos sentimientos, es que Don Diego darse cuenta que la niña no le amaba y estaba obligada a casarse con él. En ningún momento de la pieza Don Diego desconfía que la boda es basada en interés de doña Irene aunque, quejarse al final que doña Irene fue culpada de todo ocurrido ellos, por llenar su cabeza de ilusiones y no se importar con los sentimientos de su hija, como él mismo dice:

Él y su hija de usted estaban locos de amor, mientras que usted y las tías fundaban castillos en el aire, y me llenaban la cabeza de ilusiones, que han desaparecido como un sueño... Esto resulta del abuso de autoridad, de la opresión que la juventud padece; éstas son las seguridades que dan los padres y los tutores, y esto lo que se debe fiar en el sí de las niñas... Por una casualidad he sabido a tiempo el error en que estaba... ¡Ay de aquellos que lo saben tarde!(Acto III, escena XIII, p.128).

Don Diego creía que sería una desgracia separarlos y los deja ser felices. Por este acto de bondad los jóvenes quedan muy agradecidos y Don Diego les dice que cuando tengan su primer hijo que se acuerden que gracias a él es que ellos están vivos y felices y que ver su felicidad es para él una gran satisfacción. En este el lado paternal de Don Diego habla más fuerte y se da cuenta que a pesar de todo, se ha formado una familia y su miedo de quedarse un viejo solitario ya no más lo asombraba. Esto se comprueba cuando él propio dice:

- Paquita hermosa, recibe los primeros abrazos de tu nuevo padre... No temo ya la soledad terrible que amenazaba a mi vejez... Vosotros seréis la delicia de mi corazón; el primer fruto de vuestro amor... sí, hijos, aquél... no hay remedio, aquél es para mí. Y cuando le acaricie en mis brazos, podré decir: a mí me debe su existencia este niño inocente; si sus padres viven, si son felices, yo he sido la causa. (Acto III, escena VIII, p. 129).

Así se termina la obra, que por su vez, tiene un fin didáctico que busca denunciar los problemas del matrimonio desigual por edad y sin amor, la educación severa y poco formativa que recibían las mujeres y también, la falta de libertad de las jóvenes para elegir sus maridos.

### Consideraciones finales

“El sí de las niñas” de Leandro Fernández de Moratín es una obra altamente didáctica, pues tenía el propósito de divertir y al mismo tiempo educar al público. Al recurrir de la de análisis observamos que Moratín hace una fuerte crítica a las costumbres y errores de la sociedad en la época, donde los jóvenes tenían que obedecer a sus padres. Comprobamos a través de las varias hablas de Doña Irene la madre de la niña la intención del matrimonio solamente por interés financiero, donde ella no se preocupaba con los verdaderos sentimientos de su hija. También observamos que Don Diego tenía interés en la boda, pero al contrario de Doña Irene, su Interés era sentimental por creer que podría haber amor entre ellos y tenía miedo de quedarse solo en la vejez

Moratín utiliza Don Diego para expresar sus opiniones y aun la lección moral de la obra. Si bien muchas de las intervenciones del personaje revelan un interés prioritario por casarse con la joven, a menudo hay otras que expresan las ideas ilustradas que el autor pone en su boca con finalidad didáctica. Su conducta hace explícita la contradicción entre sus interés y sus ideas, pues creía que las actitudes del hombre debían ser siempre guiada por la razón, y no por las convenciones sociales de la época. Por lo tanto, Don Diego después de analizar todo el conflicto y sufrimiento que su intención de boda causó, decidió a través de la razón renunciar el matrimonio, pues finalmente darse cuenta que seguir con el propósito de la unión con la joven iría contra el orden racional y natural de las cosas.

Delante de tales hechos, esperase con este estudio contribuir para inspiraciones de trabajos futuros, visto que la obra posé otros temas a ser explotados.

## Bibliografía

- ANDIOC, René, 1988, *Teatro y sociedad en el Madrid del siglo XVIII*, Madrid, Fundación Juan March-Castalia, 571p.
- BUSQUETS, Loreto. *Iluminismo e ideal burgués en El sí de las niñas*, Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/iluminismo-e-ideal-burgus-en-el-s-de-las-nias-0/html/ffbd1aa4-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_8.html#l\\_1\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/iluminismo-e-ideal-burgus-en-el-s-de-las-nias-0/html/ffbd1aa4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html#l_1_). Acceso en 15 mar.2013 as 18:00h.
- CAMARERO, Manuel, 2002, *El sí de las niñas, Leandro F. de Moratín*, 1ªed.Barcelona, 128p.
- DEACON, Philip,1996, *La ironía en El sí de las niñas. El teatro español del siglo XVIII*, artículo disponible en: [ttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217516](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217516). Acceso en: 20 Mar.2013 as 9:00h.
- Guía de análisis de la obra El sí de las niñas, análisis disponible en:* [http://html.rincondelvago.com/el-si-de-las-ninas\\_leandro-fernandez-de-moratin\\_23.html](http://html.rincondelvago.com/el-si-de-las-ninas_leandro-fernandez-de-moratin_23.html) acceso en: 14 Jan.2013 as 20:11h.
- HERRÁN, Jose Manuel González, *La teatralidad de El sí de las niñas*, artículo disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-teatralidad-de-el-s-de-las-nias-0/html/ffbe6f3a-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html#l\\_4\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-teatralidad-de-el-s-de-las-nias-0/html/ffbe6f3a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#l_4_) acceso en: 16 Jan.2013 as 10:57h.
- HONORES, Cristal. *El sí de las niñas*, guía de literatura disponible en: <http://literatura.about.com/od/espana/p/El-Si-De-Las-Ninas.htm> acceso en : 16 Jan. 2013 as 20:18h.
- JIMENEZ, Francisco Chacón, VASQUEZ, Josefina Méndez, 2007, *Mirada sobre el matrimonio en la España del último tercio del siglo XVIII*. Cuadernos de historia moderna, 32, 61-85. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512396> acceso en: 18 Feb.2013 as 20:00h.
- LOPÉZ, Justo Fernández, *El teatro neoclásico*. Disponible en: <http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Siglo%20XVIII/EI%20teatro%20neocl%C3%A1sico.htm> . Acceso en 20 Feb.2013 as 18:00h.
- LARRA, Mariano José de, *Representación de «El sí de las niñas» Comedia de don Leandro Fernández de Moratín*, artículo disponible en: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=7649>, acceso en 25 Jun.2013 as 18:00h.
- MARTINEZ, Erick D., *El sí de las niñas - El exceso de autoridad vs el predominio de la razón*, Ensayo disponible en: <http://www.csun.edu/inverso/Issues/Issue%2011/ensayo/Erick%20Martinez.htm>., acceso en: 25 Jun.2013 as 20:00h.
- MAGALLÓN, Jesús Pérez, *El sí de las niñas o la consumación de un sueño*, Arbor CLXXVII, 699-700 (Marzo-Abril 2004), pp.649-663, España (by-nc) artículo disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/.../603>, acceso en: 20 Jun.2013 as 15:00h.
- MURILLO, Jesús Cañas. *El sí de las niñas, de Leandro Fernández de Moratín, en la comedia de buenas costumbres*, Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-s-de-las-nias-de-leandro-fernandez-de-moratin-en-la-comedia-de-buenas-costumbres-0/html/ff6b84be-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_5.html#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-s-de-las-nias-de-leandro-fernandez-de-moratin-en-la-comedia-de-buenas-costumbres-0/html/ff6b84be-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#l_0_).acceso en16 Jan.2013 as 11:16h.
- RANUSCHIO, Nadia, *El sí de las niñas y los matrimonios concertados*. Ensayo disponible en: [www.csun.edu/inverso/issue12/documents/insayo-nadiaranuschio.pdf](http://www.csun.edu/inverso/issue12/documents/insayo-nadiaranuschio.pdf). Acceso en: 28 Dez.2012 as 10:30h.
- SEBOLD, Russell P., *Autobiografía y realismo en El sí de las niñas*, artículo disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-realismo-en-el-s-de-las-nias-0/html/ff68e0e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_5.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-realismo-en-el-s-de-las-nias-0/html/ff68e0e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html) acceso en: 16 Jan.2013 as 9:29h.
- VALLDAURA, Josep María Sala, *Los afectos sociales y domésticos en el teatro de Leandro Fernández de Moratín: el beso de doña Francisca y Rita*, artículo disponible en: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=7032>, acceso en: 20 Jun.2013 20:00h.

## O papel da literatura hispano-americana nas aulas de espanhol para estudantes brasileiros

Flávio Reginaldo Pimentel  
IFPA Campus Belém

Wellingson Valente dos Reis  
IFPA Campus Belém

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância da literatura hispano-americana nas aulas de espanhol para estudantes brasileiros, destacando sua importância para ampliar o conhecimento da língua espanhola no mundo, bem como conhecer os países que falam o espanhol, sua localização geográfica, sua história, cultura, suas tradições e costumes, através do texto literário. Pela lei 11.161/2005, no Brasil fica oficialmente instituída a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio. A referida lei se por um lado é um salto positivo para os estudos de língua espanhola no país, por outro, trouxe muitos problemas, como falta de professores, deficiência na formação docente, falta de material didático especializado na área, desconhecimento por parte de docentes e alunos com relação aos países de língua espanhola, etc. A literatura desempenha um papel significativo nas aulas de idiomas, pois é também pelo texto literário que podemos romper com os muros que cercam o ensino de LE no Brasil acercando os alunos ao universo literário, onde ele pode ser capaz de conhecer países de língua hispânica, sua cultura e literatura. O referencial teórico deste trabalho está baseado nos estudos de CANDIDO (2004), ALBALADEJO GARCIA (2007), COSTA (2001) e outros.

### Palavras-chave

Ensino de idiomas, Literatura Hispano-americana, Prática Docente.

## 1. O papel humanizador da literatura

Parece um tanto óbvio e repetitivo a afirmação que a literatura desempenha papel importante na sala de aula. Não nos propomos apenas de falar de sua importância, pois já nos é conhecida. O que vale dizer é que a literatura, em especial a hispano-americana cumpre papel fundamental para estudarmos língua espanhola com alunos brasileiros que estão no ensino médio, tendo uma perspectiva multicultural da língua ensinada.

O ensino de língua estrangeira no Brasil apresenta três barreiras a ser superadas, em primeiro lugar, a prática docente em sala de aula, para o professor de línguas estrangeiras por vezes pode ser insuficiente e ineficaz o uso da literatura, pois como ensinar língua estrangeira para alunos que vivem a quilômetros de distância dos países que falam determinada língua a ser ensinada e que são desconhecidos aos olhos de todos. Segundo, na maioria das vezes, os materiais didáticos disponíveis não fornecem base sociocultural suficiente para abordar a ampla gama de variações linguísticas, sociais e culturais que existem entre os países falantes do idioma e por último, estes mesmos materiais de apoio, pouco trazem sobre literatura, e mais ainda sobre a literatura hispano-americana, tema principal a que nos propomos discutir neste trabalho.

Isso tudo se torna um problema para o professor de espanhol. Pois onde buscar auxílio para preparar suas aulas para que estas contemplem assuntos relacionados ao texto literário. Cabe agora pensar, em duas perspectivas, a primeira é o que a literatura é capaz de causar nas pessoas, em especial no aluno de ensino médio. A segunda é que tipo de literatura deve ser considerada e qual texto literário devemos nos apropriar e compartilhar com os nossos alunos.

Partindo das indagações acima, Candido em Vários Escritos, aponta o poder humanizador da literatura como um dos motivos de se trabalhar o texto literário:

Focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta e nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Ora a literatura então tem o poder de nos devolver humanidade ou trazer a humanidade, nos torna mais humano mais atentos ao mundo e as pessoas que nos cercam, nos ajuda a sermos pessoas melhores e sendo melhores podemos construir um mundo melhor para que possamos viver em harmonia, sabedoria e civilidade. Esta é também a função da literatura na vida, nos inserir no mundo da fabulação, que é próprio do ser humano.

Um conceito muito interessante abordado por Antônio Candido é esse poder humanizador da literatura, ela se torna assim um direito inalienável, capaz de proporcionar o equilíbrio do homem e da sociedade. Por humanização ele nos fala que:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Vivemos de alguma maneira, condicionados à pesada carga de trabalho diário, grandes problemas sociais, desemprego, violência, injustiça, miséria, fome, insegurança. Tantos problemas que nos afasta de elementos simples, como por exemplo, ler um conto, uma narrativa prazerosa, um romance, um poema. Sobra pouco tempo para fruir da arte literária, e isto é um luxo que não podemos nos dar na dita sociedade moderna.

Na sala de aula, muitas vezes, ela é encarada como assunto de segundo plano, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando a capacidade interpretativa dos educandos e que deve ser trabalhada se sobrar carga horária, ai sim dá para ministrar um pouco de literatura. Nas aulas de línguas fica a critério do professor abordar o tema ou não. O discurso corrente é que se deve ensinar primeiro ler, escrever e aplicar corretamente a regras gramaticais.

Quando na verdade a literatura deveria ser a disciplina-mãe de todas as outras, pelo seu caráter cultural e interdisciplinar como nos afirma Barthes:

“se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES *In*: LAJOLO, 1993, p.15),

Porém essa visão da literatura como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Geografia, Psicologia, etc.) ainda precisa ser mais bem trabalhada e difundida no espaço escolar.

Essa postura de não valorização da literatura deve-se também, por causa da concepção de literatura a que muitos docentes estão condicionados, ou seja, a concepção e definição um tanto que errônea de literatura e sua função. Para tanto, Candido (2004, p. 174) também nos adverte que:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

O universo fabulado e que pode nos levar a diversos mundos, fora de nossa realidade, através da ficcionalidade contida nos textos literários, seja em poema ou prosa. Alguns dos gêneros literários estão presentes no cotidiano dos alunos e devemos aproveitá-los. O professor não deve enfatizar apenas a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear devem ser mesclados com o texto canônico, para que assim possamos trabalhar todos os tipos de fruição com o aluno.

## 2. A leitura literária no ambiente escolar

Um ponto importante a ser observado é que muitas vezes a escola trabalha a leitura literária, desvinculada da realidade, das expectativas e das necessidades dos alunos. Fazendo com que as relações entre leitura e literatura nem sempre sejam analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar.

A leitura — como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido — ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar.

O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares.

Por muito tempo vamos perceber que o ensino de literatura na sala de aula não passava de reduzir seu estudo a uma visão historicista e/ou biográfica, dando ênfase a estilos e épocas, sem levar em conta necessariamente a obra literária, considerando apenas fragmentos dela, que estão contidos nos materiais didáticos de ensino de línguas.

O ensino de leitura também é equivocado no ambiente escolar, onde a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a um segundo plano.

Outro problema grave no que tange a leitura literária na escola diz respeito à utilização do livro didático como um instrumento predominante na exploração da leitura. Os livros didáticos, ao apresentarem, o momento da compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura. Conforme Kleiman e Moraes:

“o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.66):

Segundo Beach e Marshall (1991, p. 38), a *leitura da literatura* está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino da literatura* configura-se como o estudo da obraliterária, tendo em vista a sua organização estética.

Apesar de Beach e Marshall, distinguirem a relação de leitura e ensino de literatura, esses dois níveis estão entrelaçados, pois na medida em que o aluno frui o texto, por meio da leitura literária, ele também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado.

No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela *leitura da literatura*) do conhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo *estudo/ensino da literatura*).

Por isso Beach e Marshall (1991, p.39) afirmam que o maior desafio do professor é o de ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras.

O professor deve mediar e colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras já prontas. Conforme esses autores (1991, p. 09), uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto, onde o professor reconheça que a importância do trabalho literário não está no texto em si, mais sim na contribuição do aluno-leitor para a construção de sentido do texto, ou seja, a recepção do texto e a interação do aluno com ele.

### 3. A literatura hispano-americana em aulas de ELE

A literatura é um elemento presente em todas as culturas e juntamente com ela é possível expressar aspectos mais íntimos do ser humano, sua visão de mundo, seus costumes, crenças, tradições, sua organização social, sua história. Isso possibilita ao estudante de língua estrangeira conhecer o universo onde está inserido a língua que ele se propõe estudar.

Albaladejo García (2007, p. 06) apresenta algumas razões para introduzir a literatura nas aulas de ELE:

La universalidad de los temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas hace que una obra literaria, aun escrita en idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar [...]; la literatura es material "auténtico", lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos [...]; el valor cultural de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta [...]; la riqueza lingüística que aportan los textos literarios.

Não há dúvidas que o texto literário é um dos elementos que aproxima o aluno de ELE com o universo e a cultura hispânica. Os textos literários são resultados mais claros e precisos de uma língua, neles aparecem expressões e vocábulos que ajudam a desenvolver no aluno a compreensão do falar hispânico, bem como o incentiva na busca de significados através da pesquisa e da leitura.

Portanto o texto literário funciona como formador de leitores como nos alerta Oliveira Aragão (2000, p. 02) "un texto puede tener varias funciones, tanto en el proceso de formación literaria, como en el aula de español como lengua extranjera". De acordo com o autor a literatura auxilia na formação de bons leitores e no conhecimento dos diversos gêneros literários, nos estilos e na própria história literária.

E por fim um aspecto primordial como nos fala Sitman e Lerner (1994, p. 227) citando McKay (1982):

Sin embargo, la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una "conciencia cultural" más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo.

No que se refere à literatura hispano-americana, tema que nos propusemos abordar neste trabalho, vale ressaltar que essa "conciencia cultural" se torna importante, pois os alunos brasileiros pouco ou nada conhecem dos países que falam o espanhol e que estão localizados no continente americano. Muitos alunos de ELE até se surpreendem quando é mencionado este ou aquele país de língua espanhola. Existe claro, um distanciamento, natural por conta da geografia, mas esse distanciamento ao mesmo tempo torna-se aproximação, pois as linhas fronteiriças dividem o Brasil com países hispano-falantes.

Dos dez países que fazem fronteira com o Brasil, sete tem como língua oficial o espanhol, portanto, é praticamente impossível dizer que não temos como não considerarmos esse aspecto quando nos inclinamos a estudar e aprender espanhol no Brasil. Há uma riqueza cultural enorme nesses países

“hispanohablantes” que o professor de ELE deve considerar, sob pena de ser responsável pela deficiência no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

No que se refere a tal aspecto acima abordado, vale ressaltar o que Sitman e Lerner (1994, p. 228) *apud* Martinez-Vidal (1993, p.82) apontam:

Y siendo la lengua española patrimonio de tantos países y pueblos, la literatura como recurso se vuelve mucho más útil pues, dadas las circunstancias, el profesor de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país sino que se desempeña como una suerte de “embajador” del mundo hispano-americano en general”

O professor de ELE ensina a língua de vários países, ou seja, por trás das aulas por ele ministradas está a carga cultural dos 20 países onde o espanhol é língua oficial. A exceção da Espanha, os outros 19 países estão localizados na América: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela.

O estudante de ELE se vê diante de uma variedade dialetal, distintos registros, diferenças lexicais e sintáticas de caráter regional e muitas outras particularidades próprias do universo hispânico que a princípio podem causar espanto e medo de levar a cabo tal tarefa de se empenhar nos estudos do espanhol como língua estrangeira. Mas é justamente aí que entra o papel do professor e do uso de uma estratégia metodológica para suas aulas. Percebemos que a literatura contribui de forma significativa para o êxito dessa estratégia e das aulas de ELE.

Por isso é tão importante estudar a literatura dos povos do México, América Central, América do Sul e Caribe, pois todas tem como língua mãe o espanhol. Não esquecendo a sua história, que vai desde a época pré-colombiana, passando pela época das grandes navegações em busca do caminho para as Índias, até a atualidade; a literatura possui características próprias, mas ao mesmo tempo diferenças entre as literaturas nacionais e suas épocas de produção.

Durante o período colonial, esta literatura foi um apêndice da literatura praticada na Península Ibérica, em especial na Espanha. Logo após esse período e com os movimentos de independência do século XIX, vai conquistar espaço e criar elementos próprios para construir sua própria literatura, principalmente abordando temas patrióticos, elementos da natureza, o passado heroico dos povos que habitavam esta região. Já no século XX, a literatura hispano-americana chega ao auge no cenário mundial, onde vamos ter uma geração de importantes escritores de diferentes países reunidos em torno da consolidação da literatura hispano-americana, chegando então ao chamado “boom latino-americano”.

A intenção deste trabalho não é apontar este ou aquele período literário como ideal para introduzir nas aulas de espanhol, mas, suscitar uma discussão em torno do tema, ou seja, a inclusão da literatura hispano-americana e de seus textos nas aulas de ELE para brasileiros, fazendo com que esta literatura deixe de ser desconhecida no Brasil, apesar da proximidade fronteiriça a que estamos ligados.

O “boom latino-americano” é um dos momentos interessante de abordar nas aulas de ELE, visto que os escritores desse movimento pertencem a diferentes países e possuem diferentes características, mas, além disso, há algo que os unifica no movimento em torno da literatura hispano-americana, conforme nos fala Costa (2001, p. 01):

Nesse período, foram produzidos vários livros de alto valor literário que ganharam projeção internacional. O mítico boom, que se traduziu em uma produção bastante original nas letras latino-americanas, em especial dos romances, teve seu limite temporal circunscrito entre a década de 1960 e o início dos anos 70, em torno de escritores como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa, Juan Carlos Onetti, Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, José Donoso, entre outros. Autores como Juan Rulfo, Adolfo Bioy Casares, Ernesto Sábato, Alejo Carpentier e Guillermo Cabrera Infante ganharam projeção internacional em seguida. Como expressou Vargas Llosa (2006:90), os anos do boom possibilitaram que a Europa e a própria América Latina descobrissem que o subcontinente dos ditadores e dos mambos era capaz também de produzir literatura.

Foram anos de grandes conquistas para uma geração de escritores que despontavam mundo afora com seus textos fascinantes, que ganhando projeção internacional, levou a América Espanhola a ser conhecida nos mais longínquos rincões. Este momento é propício e interessante de trazer para as aulas de ELE, pois nos pode dar um panorama geral de como está inserida a literatura hispano-americana, bem como nos possibilita aproximar-nos desses países e seus escritores, conhecendo sua literatura, sua língua, sua cultura.

E como bem nos aponta Sitman e Lerner (1994, p. 229):

La selección de textos literarios adecuados para la clase de idiomas es un elemento clave pues determinará en gran medida la explotación pedagógica de los mismos y también los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjera. Siendo, en la mayoría de los casos, el profesor quien elige los textos, el proceso es indiscutiblemente subjetivo, pero de todas maneras es posible identificar ciertas pautas generales que sirvan de guía en la selección. En ningún momento debe perderse de vista quién es el público receptor.

Portanto, é uma tarefa árdua que os professores de ELE têm a cumprir, aceitar esse desafio, requer empenho e dedicação na sua prática docente, talvez uma reflexão de sua própria prática docente o que pode levá-lo a uma mudança radical de comportamento.

Ao inserir o texto literário hispano-americano nas aulas de ELE o professor tende a obter mais êxito com seus alunos, pois vai despertar neles o interesse por uma literatura desconhecida, mas que é rica em valor literário.

Ao trabalhar o conto, a prosa, o poema, dos países do continente americano, o professor está proporcionando a imersão em outro universo, diferente do que o aluno está acostumado. Um mundo cheio de histórias, tradições, costumes, crenças, formas de falar e se expressar, enfim numa outra cultura, a cultura dos países hispano-falantes que estão situados na vasta região denominada de América Espanhola.

#### 4. À guisa de conclusão

O que se pretende neste trabalho, primeiro não é esgotar o tema, ou repetir questões por vezes discutidas em outros momentos, mas despertar interesse e sugerir uma prática docente diferente daquela que muitos professores de ELE estão condicionados a fazer.

Reiteramos que no ensino de idiomas, em particular o espanhol para brasileiros, através da literatura resulta antes de qualquer coisa num processo interativo de comunicação, tendo como protagonistas desse processo o autor, o texto literário, o leitor (aluno de idiomas) e o professor de ELE como mediador, que pode conduzir a um significativo crescimento linguístico e cultural do estudante de ELE.

Se tivermos como pressuposto que a inclusão da literatura nas aulas de ELE é também o estudo e uso da linguagem, podemos concluir que ambas estão relacionadas e indissociáveis, portanto, para obter sucesso no ensino de idiomas é preciso inserir o texto literário como pressuposto para conhecimento e aquisição da língua estudada, no caso o espanhol. O texto literário serve de estímulo e se torna veículo para conhecer as relações socioculturais de cada região, além de fazer os alunos apropriar-se das estruturas lexicais do idioma pretendido.

De qualquer modo, os professores de ELE, deveriam repensar sua prática docente para obter êxito nas suas aulas, pois ao inserir a literatura hispano-americana, ele proporciona a seus alunos que saiam de modo tradicional de ensino de idiomas e adentrem ao universo fabulado, próprio da literatura, faz com que ela, a literatura, devolva um pouco de humanidade e sendo assim sejam pessoas melhores, empenhadas em construir um novo mundo.

Adentrar no universo da literatura hispano-americana é adentrar no universo fabulado a que Antônio Candido se refere, ou seja, a fabulação que nos é próprio, percorrendo vales, montanhas, rios, desertos e florestas dessa imensa América Espanhola, conhecendo distintas e ricas culturas.

## 5. Bibliografía

- ALBALADEJO GARCIA, M. D., Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica* 5, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>> Acesso em 5 mar. 2013.
- BEACH, R., MARSHALL, J., 1991, *Teaching Literature in the secondary school*, USA, Harcourt Brace & Company.
- CANDIDO, Antônio, 2004, O Direito à Literatura, In: *Vários escritos. Duas cidades/Ouro sobre Azul*, São Paulo/Rio de Janeiro.
- COSTA, Adriane Vidal, 2001, Os intelectuais, o *boom* da literatura-americana e a Revolução Cubana, *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo.
- KLEIMAN, A. MORAES, S., 1996, *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, Campinas, Mercado de Letras.
- LAJOLO, M., 1993, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo, Ática.
- OLIVEIRA ARAGÃO, C. Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 2000. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf)> Acesso em 5 mar. 2013.
- SILVA, I.M.M., 2003, *Interação Texto-Leitor na Escola: Dialogando com os contos de Gilvan Lemos*, 226p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SITMAN, Rosalie e LERNER, Ivonne, 1994, Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *ASELE. Actas V*. Centro Virtual Cervantes. Madrid.

## Pablo Neruda “un siglo de romanticismo y lucha”

Leonardo Freire Bastos  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Omar Mario Albornoz  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

### Resumen

Neruda siempre fue el poeta de su propia vida. Sus poesías, además de metafóricas y sentimentales son además una historia de lucha y conciencia humana. Por medio de ella, el poeta realiza un proceso de integración e interacción entre el hombre y la naturaleza. Este trabajo tiene por objetivo analizar la poesía nerudiana buscando encontrar en ella manifestaciones románticas y de lucha. La investigación realizada será del tipo bibliográfica, partiendo de informaciones publicadas en libros o documentos similares para recoger y analizar las principales contribuciones teóricas del autor, siendo nuestros principales referentes, **RODRÍGUEZ**, *Monegal*. (1977), **SALAMA**, *Roberto*. (1957), **LOWY**, Michael. (2002). Considerará el método analítico, haciendo un estudio comparativo del romanticismo e idealismo político presente en su producción Literaria. Analizando la poesía de Neruda, pudimos percibir una notoria relación con la naturaleza, en una búsqueda consciente por los ideales del pueblo, además de una constante indagación por el sentido de la existencia humana y actuación social. Concluimos que, su poesía ha sido para la literatura de suma importancia y de fundamental estilo, pasando por varias escuelas literarias que van del romanticismo al modernismo, y, a pesar de haber crecido y cambiado, se mantuvo fiel a sus condiciones previas y fundamentales de Lucha y Amor por su patria.

### Palabras clave

Neruda - Lucha política - Romanticismo creador.

### Resumo

Neruda sempre foi o poeta de sua própria vida. Suas poesias, além de metafóricas e sentimentais, são ainda uma história de luta e de consciência humana. Por meio dela, o poeta realiza um processo de integração e interação entre o homem e a natureza. Este trabalho tem por objetivo analisar a poesia nerudiana buscando encontrar nelas manifestações românticas e de luta. A investigação realizada será do tipo bibliográfica, portanto, partimos de informações publicadas em livros ou documentos similares para recolher e analisar as principais contribuições teóricas do autor, tendo como referentes, **RODRÍGUEZ**, *Monegal*. (1977), **SALAMA**, *Roberto*. (1957), **LOWY**, Michael. (2002). objetivando realizar um estudo sobre sua vida e obra e destacar as características presentes em sua poesia. Considerar-se-á o método analítico, fazendo um estudo comparativo do Romantismo e Idealismo político presente em sua produção literária. Analisando a poesia de Neruda, pudemos perceber uma notória relação com a natureza, em uma busca consciente pelos ideais do povo, além de uma constante indagação pelo sentido da existência humana e atuação social. Concluimos que, a poesia de Neruda tem sido para literatura uma das mais importantes e de fundamental estilo, passando por várias escolas literárias que vai desde o Romantismo ao modernismo. E, embora tenha crescido e se transformado, manteve-se fiel às suas condições prévias e fundamentais de luta e amor por sua pátria.

### Palavras-chave

Luta política e Romantismo criador.

## 1 Introducción

El objetivo de este trabajo es desarrollar y trabajar una visión de la poesía de Pablo Neruda, siendo que el mismo tiene una búsqueda por la libertad partiendo de sus propias vivencias, mostrando en parte de su obra la constante indagación por el sentido de la existencia de la vida y su lucha por los ideales humanistas. Una situación de hombre sujeto a las transformaciones incesantes del mundo en que vivimos.

Pretendemos aún mostrar la dimensión histórica y utópica de algunas obras del autor que se han intensificado después del impacto de la Guerra de España en 1936 hasta su muerte en 1973 tras el golpe de Pinochet, periodo en que se expresó extensamente en relación a su compromiso político y ciudadano.

Es notable la convergencia que puede establecerse entre la comunión nerudiana a través de las edades y las reflexiones de Walter Benjamín respecto a los vínculos entre historia y utopía, entre invención del futuro y rememoración del pasado, entre salvar del olvido a los vencidos y continuar su lucha emancipadora. (Michael Lowy, op. cit. , FCE, Buenos Aires, 2002, pp. 54 – 55.)

El origen de todo su compromiso militante, para muchos intelectuales y escritores de su época, fue el antifascismo representado en la lucha de la España republicana, por ello la resistencia de su poesía política precedió a la historicidad y a la utopía de la misma. Puede notarse, al hacer una reflexión de algunos fragmentos de sus vasta obras, que Neruda expresa poéticamente ciertas convicciones compartidas globalmente por la intelectualidad izquierdista de su época. Pero las mayores dimensiones que enriquecen su poesía política están sobrepuestas por el pueblo, los trabajadores y los más sencillos. Parece existir un acuerdo entre las generaciones pasadas y nuestra generación y entre las generaciones vencidas que no dejaron de luchar en el mundo contemporáneo por la liberación de la humanidad del capitalismo. Ese capitalismo que el poeta denuncia de las más diversas maneras y en los más variados tonos por medio de sus poesías.

## 2 Evolución política de Chile

La maduración de los procesos políticos chilenos que buscaban imponer los contenidos de la ideología liberal en todos los aspectos nacionales, inició sus transformaciones a partir de 1860. En forma simultánea y a nivel mundial, ocurren los cambios que llegan a generar la revolución industrial, ( la economía Inglesa ), esto repercutió en Chile, pues, a medida que su economía se transforma en exportadora de insumos, con ella viene el crecimiento agrícola e industrial surgiendo una nueva relación con los demás continentes y estas relaciones se convierten en nexos económicos, que tiene su influencia en el estilo de vida adoptado por los más adinerados quienes intentan seguir el estilo Europeo, convirtiéndose en nuevas costumbres que pasan a ser adoptadas por la burguesía. Esta ampliación de las bases sociales se vio aumentada con la pujante burguesía mineral, comercial y bancaria que pasa desde este momento a generar cambios en la composición política de los grupos dominantes.

Todas estas transformaciones impulsaron modernizaciones en el plano educacional, monetario y en las relaciones de equilibrio, pero fue en el estilo de hacer política donde se encontraron los elementos más representativos para explicar el ascenso de los liberales al Gobierno. Debe, además, tenerse en cuenta el desmonte del marco constitucional y legal que limitaba el avance de los liberales a la nueva ley electoral en 1869, que prevé la prohibición de la reelección del Presidente de la Republica y juntamente con ella las reformas constitucionales de los años 1873 y 1874 y la ley de comuna autónoma en 1890, pasos distintos que orientaban en un mismo sentido. Este período se inició con el término de la Guerra Civil de 1891, de la que resultó derrotado el Presidente José Manuel Balmaceda, y que fue la expresión de los conflictos de poder en el interior de la oligarquía. Al finalizar esa confrontación, se logró una recuperación de la pérdida parcial del poder político que había afectado a este sector, cuya expresión fue el establecimiento de un sistema de gobierno que se conoció como parlamentarismo.

Por último, en el desarrollo económico y político cabe destacar las transformaciones que se produjeron en el ámbito financiero. Surgieron los primeros bancos, las leyes que autorizaron la emisión de billetes de instituciones privadas y se consolidó el crédito como instrumento para el fomento de actividades productivas. Todo eso modernizó las formas de inversión y permitió la llegada de capitales extranjeros que se incorporaron a la expansión del país. Los acontecimientos europeos fueron un factor muy importante en el desarrollo y en la formación de la alianza del frente popular en Chile. Al igual que en Europa, este bloque planteó la unión de todos los sectores antifascistas y antinazistas. Fue integrado por socialistas, comunistas, democráticos y radicales.

## 3 El comunismo y Neruda.

Basado en dos temas relevantes, Neruda, uno de los más importantes poetas del siglo veinte, empieza su carrera con dos intereses principales relacionados con el pueblo: la Poesía y la política. El poeta, en su carrera política, tuvo una conexión fuerte con su gente y en 1945, pese a ser elegido Senador de Chile, se hizo comunista. Procuró de todas las formas una vida mejor para su pueblo luchando con su trabajo político y social.

En 1946, fue traicionado por Gabriel Gonzales Videla, quien era un candidato progresista y socialista que cambió su plataforma cuando fue elegido Presidente abandonando al pueblo y adoptando ideales conservadores: las prohibiciones socialistas, las comunistas y las protestas contra el gobierno. En este periodo Neruda publica su desaprobación al maltrato de los mineros y las uniones por el presidente. Por estas letras y por sus ideales comunistas empieza la destrucción de la paz de Neruda y para evitar su arresto comienza sus viajes nocturnos, siempre a caballo, cruzando los Andes hasta finalmente salir de Chile. Fue durante sus andanzas que el poeta escribe uno de los más conocidos de sus libros "El Canto General" un libro que tiene como tema central la justicia social. Escribió, además, sobre las vidas dolorosas de los mineros, sobre los trabajadores pobres, los labradores y sin olvidar, escribió "Arena Traicionada" que termina con un poema titulado "González Videla El Traidor del Chile".

Con sus trabajos y luchas fue un hombre que defendió mucho a la gente sufriendo, arriesgando su vida y carrera para apoyar esta misma gente. Esto se refleja en su Canto General en el último poema "Termino Aquí", donde expresa su deseo por la revolución y una vez más, antes de concluir, exhorta a los chilenos, con su poesía, invitándolos a expresar la misma ira que él sintió por las injusticias.

#### 4 Compromiso político.

Pasada la primera fase de este gran Romántico, comienzan sus viajes a Europa. En 1927 acompañado de su amigo Álvaro Hinojosa, se dirigió hacia el Oriente, donde fue destinado cónsul en Rangoon y Birmania. En 1930, fue nombrado cónsul en Colombo, Ceilán. Periodo en que contrajo matrimonio con Maria Antonieta Hagenaar, con quien tuvo una hija llamada Malva Marina muy enferma desde pequeña.

Neruda regresa a Chile a principios de 1932, y, ya en Santiago el 24 de enero de 1933, saliendo del *adolescente* en *Crepusculario* y del *amante* en *Veinte Poemas de amor* y una *Canción desesperada*, publica dos libros: "**El hondero Entusiasta**", y "**Residencia en la Tierra I**" que contienen poemas escritos entre los años de 1925 y 1931. En "Residencia en la Tierra", sus poemas se caracterizan por la claridad con que se traduce la lucha incesante del poeta, aprisionado en una soledad abismal ante la visión de un mundo de materialistas. El poeta sólo puede testimoniar como lo vivo va muriendo sin cesar y que el tiempo devora todo lo que existe: el hombre, las cosas, la vida. Esta dialéctica insalvable le provoca angustia y cada vez lo cerca más.

Me rodea una misma cosa, un solo movimiento:  
el peso del mineral, la luz de la piel,  
se pegan al sonido de la palabra noche:  
la tinta del trigo, del marfil, del llanto,  
las cosas de cuero, de madera, de lana,  
envejecidas, desteñidas, uniformes...(Neruda, 1931. pg, 26)

Esta acumulación de objetos aislados y dispersos como: *trigo, marfil, llanto, las cosas de cuero, de madera, de lana*, nos entregan una imagen visual de un mundo fragmentado en incesante desintegración. El lenguaje es el órgano del ser interior; este mismo ser que llega poco a poco al reconocimiento interior y a la exteriorización. El paso de la vida a la muerte posee un dinamismo que va de lo externo a lo interno, de la piel al alma, de afuera hacia adentro.

En 1933, Neruda se embarcó hacia **Buenos Aires**, oportunidad en que conoció al poeta **Federico García Lorca**, en la casa de *Pablo Rojas Paz*, naciendo, a partir de ese momento, una gran amistad entre los dos escritores que comparten admiración e ideas comunes. En 1934, viaja hacia **Madrid**, en plena República amenazada, para ejercer como cónsul. Fue muy bien recibido por el mundo lírico donde mantuvo contacto con jóvenes escritores como: *Luis Rosales, Miguel Hernández, Jorge Guillén* y muchos otros.

En julio de 1936 comenzó la **Guerra Civil** española. Como consecuencia de su posición política antifranquista, Neruda fue destituido de su cargo diplomático y viajó a París. A partir de las experiencias vividas durante la guerra, se comprometió políticamente, definiendo, él mismo, este periodo como el que marcó de forma definitiva su camino político. Este cambio también se reflejó en su poesía, escribiendo así como mensaje al resto del mundo sobre lo que ocurría en España en su nuevo libro "**España en el**

**Corazón”, (1937).** A fines de ese año regresó a Chile, fundando y presidiendo la *Alianza de Intelectuales de Chile* para Defensa de la Cultura.

El poeta va describiendo directamente lo que él VE como realidad. El desfile de imágenes que cruza su obra poética de extremo a extremo, es realmente el desfile al cual él asiste; sus imágenes son principalmente visuales y responden a lo que efectivamente VE y luego nos CUENTA.

La realidad que se nos describe es una realidad en tránsito dialéctico: es historia. La película del mundo se va proyectando en la imaginación del poeta y él nos cuenta las imágenes que observa. Ese es su deber. Las imágenes, por lo demás, están lejos de carecer de ordenamiento. No las ha escogido según un criterio esteticista, sobre la base de la belleza que cada una de ellas, aisladamente, sea capaz de irradiar. (*Jaime Giordano*, <http://www.analisispoeticos/> Las máscaras del héroe, año 2004.)

Después de pasar por varias tormentas, durante poco más de una década, Neruda sigue escribiendo uno de sus libros más famoso, su **“Canto General”** (1950). Un libro estructurado en 15 partes concluido a principios de 1949, siendo uno de los más antiguos de este libro el VII **“Canto General de Chile”** escrito en 1938 donde el poeta dedica a su patria, una expresión de la geografía, de sus hombres y de la naturaleza.

Es una obra única en su especie. Una obra poética especial, que corresponde por igual tanto al ámbito literario como al cultural, al igual que a la Historia y a la política. Uno de los aspectos más extraordinario que se pudo observar desde el punto de vista cultural, fue la incorporación de la Historia como tema literario y de su peculiar manejo en esta obra, y desde su propia interpretación crear una imagen de la Historia de América.

*Canto General* propone una imagen particular de nuestra propia Historia (latinoamericana y chilena). Es decir, propone a cada uno de sus lectores, en especial a los de este continente y de su propio país, una nueva imagen de la Historia. Una Historia que cambia el valor de los hechos de la Historia tradicional para dar paso a un punto de vista diferente. Vale decir, que en *Canto General* surge una imagen literaria y poética del pasado del Nuevo Mundo, que deja en evidencia ciertos equívocos en la imagen de “la realidad” que poseían en general los latinoamericanos de mediados del siglo XX. A continuación surge en 1957 **“Cien Sonetos de Amor”**, así como otros, tales como: **Viajes** (1955), **Odas Elementales** (1954), **Nuevas Odas Elementales** (1956), **Tercer Libro de las Odas** (1957), **Estravagario** (1958), **Navegaciones y Regresos** (1959), **Cien Sonetos de Amor** (1959), **Cantos Ceremoniales** (1961), **Memorial de Isla Negra** (1964), **La Barcarola** (1967), **Las Manos del Día** (1968).

## 5 Análisis de los poemas

Desde su primer momento, además del astuto modernista, Pablo Neruda que no se aleja jamás de algunas características románticas, pone en sus versos todos los deseos de libertad y su lucha por un pueblo mejor. Así, haciendo un viaje por toda su obra se puede fácilmente escoger, entre sus libros, obras que representasen sus intereses por la política. Neruda quiere aprehenderse como una totalidad, pero él se ubica en el mundo no como algo acabado, estático o permanente, sino como inconcluso, indefinido, en continua creación dinámica de sí mismo. Sus poemas relacionan al hombre con las fuerzas incontenibles, enigmáticas e instintivas del universo. Quizás una búsqueda de su propio mundo interior.

Su primer libro el **Crepusculario**, **Ricardo Neftalí** compuesto entre los años de 1920, Temuco, y 1923, Santiago, entre los dieciséis y diecinueve años, ya firmando como **Pablo Neruda**, nombre que oficializará años más tarde, nos presenta el viaje poético que inicia Neruda y que implica, a lo largo de su producción, un siempre renovado afán por interpretarse a través de la palabra-imagen. ¡Metáfora!, como es siempre pronunciado en la película “El Cartero y el Poeta”, siendo esta figura de lenguaje uno de los artificios más utilizados por el escritor. Y así, mezclando un poco de romanticismo con sus ideales va desarrollando lo que puede llamarse de invitación, sugerencias o intentos de clarear los espíritus de su pueblo más necesitado.

Para hacer una muestra de esa lucha presente en su poesía, destacamos los poemas: **“FINAL”** contenido en *Crepusculario* que es su primer libro, **“LA NOCHE DEL SOLDADO”** en *Residencia en la Tierra I*, **“LA LÁMPARA EN LA TIERRA”** presente en su *Canto General*, libros que componen en el medio de su obra y, finalmente, **“SÍ, CAMARADA”** que está contenido en *Últimos Poemas*, libro compuesto prácticamente en su lecho de muerte. Veamos algunas sugerencias o simbología presentes en estas obras:

### Poema I “Final”

Junto con algunos rasgos románticos tales como: la presencia del *Subjetivismo, lo Misterioso, lo Religioso, la Valorización de la Naturaleza*, que es una de las características más destacadas por el poeta, aparece también el espíritu de lucha, en frases como:

**ROMANTICISMO:**

- Como si yo quisiera volar y a mí llegaran en ayuda las alas de las aves,
- palabras del amor, que en mi vida florece
- como una tierra roja llena de umbelas blancas.
- mi corazón, incontenible como un amanecer,

Destacamos también fuertes rasgos de luchas como:

*Las Angustias*: un tema bastante utilizado por él, donde aparece reprimido el deseo del poeta que habla por la boca del pueblo. *El silencio*: una forma de supervivencia y seguridad de vida. *El Llanto*: presentado en forma de lloro, lluvia, sollozos y lamentos. *El Vuelo*: como la búsqueda por la libertad.

**LUCHAS:**

- con sangre mía, con dolores míos,
- terribles nudos en torno a la garganta.
- las inquietudes amargas,
- mi alegría fue silencio.
- ¿dónde esconder el silencio?
- se rompió en las palabras y se apegó a su vuelo,

**Poema II “La Noche Del Soldado”**

La Noche del soldado, un poema sacado del libro “Residencia en la Tierra I” (1933-1935), es un poema nuevo donde la ternura y la violencia tiemblan en cada línea. Donde en algún momento se arrepiente porque, vive entrañado en un mundo de pesimismo y angustia atroz, que no ayudan a vivir y sí a morir.

En ese poema podemos ver interpretaciones como imágenes de la destrucción o desintegración cósmica y la naturaleza como una gran fuerza destructora y de reciclaje que por intermedio del tiempo, se encarga de hacer esta reciclaje:

**ROMANTICISMO:**

- visito muchachas de ojos y caderas jóvenes,
- porque yo quiero sorprenderme ante un cuerpo...  
y no mitigar mi beso.
- y bebo su remedio vivo con sed masculina y en silencio.

**LUCHAS**

- una impregnación callada
- hombre sin melancolía ni exterminio, viviendo dentro de su piel y de su traje, sinceramente oscuro.
- como un adversario desgraciado,
- cubierto de armas inútiles, lleno de objeciones destruidas

El silencio también está muy presente en esta obra como una forma de represión, y, junto con él el llanto y las angustias donde las debilidades de los compañeros que mismo escondidos bajo los trajes del soldado permanecen a la tona.

**Poema III “La lámpara en la tierra”**

El contenido temático de la poesía de Neruda obedece a una visión global del cosmos, tanto en el tiempo como en el espacio. Destacando siempre una relación de amor entre el yo y lo objetivo, podemos ver que su delirio no solo derivaba de una exasperación de la naturaleza, sino que se tomaba en abstracto: el delirio por el delirio.

**ROMANTICISMO:**

- fueron los ríos, ríos arteriales:
- las pampas planetarias.

- El hombre tierra fue, ... del barro trémulo,

**LUCHAS:**

- se inundaron de silencio o sangre.
- se apagó una lámpara de tierra.
- Tierra mía sin nombre, sin América,
- palabra aún no nacida de mi boca.

Canto General representa todavía hoy, a algunos años de distancia de su aparición, el momento más intenso y logrado de la obra de Neruda, por su espontaneidad hispanoamericana y por su extraordinaria fuerza de innovación.

Poema IV “Sí, Camarada”

Con este libro, “Últimos Poemas” ni siempre sustancioso y vivo, pero no obstante más denso de iluminaciones líricas, Neruda se confirma ciertamente como uno de los más importantes “inventores” de poesía de nuestro tiempo. El poeta que tradujo en versos su leal compañerismo y preocupaciones patrióticas. En esta última composición, Neruda alcanza un alto grado de emoción que se expresa ora en el grito desesperado de los comunistas, ora en la jubilosa esperanza de una felicidad para todos los hombres de todas las razas:

**ROMANTICISMO:**

- es hora de jardín
- Al jardín, camarada, a la azucena,
- Los caminos del cielo
- A fragancia de la flor de naranjera
- Flor y sangre

**LUCHAS:**

- Y es hora de batalla,
- Nuestro tiempo nos entregó amarrados
- hay lucha en las puertas.
- Por esto este es el penúltimo llamado
- Y luego a los deberes de la guerra
- Delgada es nuestra Patria
- Arde nuestra bandera delicada

Haciendo una mezcla entre estos pasajes el poeta pone en sus versos la confianza, esperanza y la certeza de que los tan esperados días mejores aún están por venir y que la lucha debe continuar inclusive después de su muerte.

6 Conclusión:

Su obra ha sido para la literatura una de las más importantes. Cargadas de estilos fundamentales, Neruda, fue un poeta caudaloso aunque inquieto, capaz de asimilar la voz de un **Baudelaire** y de un **Rubén Darío**, de un **Whitman** o un **Tagore**, así como la un **Blake** y un **Eliot**, sin olvidar el legado del **Siglo de Oro** español o el de las vanguardias como el surrealismo. Neruda y su poesía han pasado por varias escuelas literarias desde el romanticismo, realismo hasta las corrientes modernistas. Su poesía es su razón de ser y su destino ineludible. Cualesquiera que sean las impresiones literarias que haya recibido, su peculiaridad poética ha sido decidida en primer lugar por su fondo chileno, por la naturaleza violenta de su patria, su clima insistente, su dramática elemental. La poesía de Neruda ha crecido y se ha transformado, pero ha quedado fiel a sus condiciones previas fundamentales. Se ha ensanchado y ha llegado a abrazar toda la América Latina; incluso ha tratado de abarcar todo el mundo.

Con todo podemos sacar de Pablo Neruda no solo el lenguaje creador, sino también por su intermedio conocer e interpretar el viejo mundo cambiante. Pues, Neruda terminó con su género poético típico antes de que García Lorca llegara al suyo, siendo causa de eso que él era poeta ya de niño, según certifica en su introducción a “Infancia y poesía”. Esto se manifestó, ante todo, en una notoria relación con la naturaleza, en una búsqueda consciente por los ideales del pueblo.

## Bibliografía

- NERUDA, Pablo, *Antología Poética*, 1983, Traducción de Eliane Zagury, 9ª ed. Rio de Janeiro, Ed. J. Olimpio.
- , *Crepusculario*, 1962, en *Obras completas*, 2ª edición, Buenos Aires.
- , *Las Uvas y el viento (1954)*", 2004, Traducción de Carlos Nejar, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Cem sonetos de Amor (Octubre de 1959)*", 1998, Traducción de Carlos Nejar. Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *La Barcarola*, 1998, Traducción de Olga Savary, Edición bilingüe, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Defectos Escogidos & 2000*, 1984, Traducción de Galvão Ferraz, Edición bilingüe, Obras póstumas, Porto Alegre-RS, Ed. L&PM.
- , *Libro de las preguntas*, 2004, Traducción de Olga Savary, Edición bilingüe, Obras póstumas, Porto Alegre-RS. Ed: L&PM.
- , *El Corazón Amarillo*, 2004, Traducción de Olga Savary, Edición bilingüe, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Residencia en la tierra I (1925-1931)*, 2004, Traducción de Paulo Mendes Campos, Edición bilingüe, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Residencia en la tierra II (1931-1935)*, 2004, Traducción de Paulo Mendes Campos, Edición bilingüe, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Tercera residencia (1935-1945)*, 2004, Traducción de José Eduardo Degrazia, Edición bilingüe, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- , *Veinte Poemas de Amor y Una Canción Desesperada*, en *Obras completas*, 1962, 2ª edición, Buenos Aires.
- , *Los Últimos Poemas*, 1997, Revisto, Flavi Dotte Cesa, Porto Alegre, Ed. L&PM.
- RODRÍGUEZ, Monegal, Emir, 1977, *Neruda: el viajero inmóvil*, Caracas-Venezuela, Monte Ávila.
- SALAMA, Roberto, 1957, *Para una crítica de Pablo Neruda*, Buenos Aires, Cartago.

## Fuentes Virtuales

<http://www.neruda.uchile.cl/critica/cardona.html> (2004)

<http://www.neruda.uchile.cl/critica/hloyola.html> (2004)

## Romanticismo: el amor de niñez como el sentimiento más puro de todos, un análisis entre la obra *María* de Jorge Isaacs y *A Moreninha* de Joaquim Manuel De Macedo

Carolyn Lane de Andrade Morais<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Leiliane de Vasconcelos Silva<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

### Resumen

El presente estudio tratará de analizar y comparar las obras *María* (1867) de Jorge Isaacs y *A Moreninha* (1844) de Joaquim Manuel de Macedo en lo que dice respecto al amor. Nuestro trabajo se justifica en primero porque la literatura es algo encantador y combinado con el romanticismo se torna un viaje fascinante. En *María* (1867) tenemos una obra romántica y triste, la clásica novela colombiana, en cuya trama se unen el amor y el dolor de los amantes: Efraín y María. En *A Moreninha* (1844) se da un ejemplo clásico del romanticismo, fue el primero ejemplar en Brasil que se convierte la perfecta heroína y el héroe que lucha por tener este amor y superar los obstáculos para su realización y para honrar su promesa de niñez. En este sentido queremos contestar a la siguiente pregunta: ¿Por qué el amor juvenil generalmente es más fuerte y más duradero que los amores que empiezan cuando adulto en las obras *María* (1867) y *A Moreninha* (1844)? Y como objetivos general queremos comprobar si el amor juvenil es más duradero que el amor que surge cuando adulto en las obras *María* (1867) y *A Moreninha* (1844). Esta investigación será basada en los siguientes teóricos, Isaacs (1867), Macedo (1844), Alfredo Bossi (1936), Cândido (1918) y Redonnet (1993). La metodología utilizada será el método deductivo y la pesquisa bibliográfica. Esperamos encontrar resultados como: la distinción entre la pureza, la dedicación y la fidelidad de los amores románticos que empieza en la juventud de aquellos que surge ya cuando adulto, mostrando que aquello es más fiel y verdadero que este.

### Palavras-clave

Estudio comparado. María. A Moreninha. Amor. Niñez.

---

<sup>1</sup> Alumna de la Especialização en Estudos Linguísticos y Literários de la Universidad Estatal de Piauí – UESPI, e-mail: carol\_lane@outlook.com.;

<sup>2</sup> Profesora de español de UESPI, CCHL, email: leilianesilva@yahoo.com.br.

## Introducción

Las obras *María* (1867) de Jorge Isaacs Ferrer y la obra *A Moreninha* (1844) de Joaquim Manuel Macedo, son obras pertenecientes al romanticismo, la primera de un autor Colombiano y la segunda de un brasileño, las mismas fueron publicadas en países distintos, pero sobre el mismo movimiento literario, el Romanticismo, este surgió en el siglo XIX y es caracterizado por la exaltación del individuo, por el exotismo y por el panteísmo.

Sabiendo que el romanticismo se contraponen a la tradición establecida en los siglos XVIII y XIX, en este movimiento se busca la idealización del hombre, de la naturaleza y de la belleza. Lo subjetivo, lo irracional y lo imaginativo empezaron a abrirse paso en un movimiento que planteó un giro total hacia lo humano, la naturaleza y la belleza inalcanzable, ideal y sublime.

Con la intención de alcanzar los objetivos pretendidos, fueron hechas dos preguntas: ¿Por qué el amor que surge en la niñez generalmente es más fuerte y más duradero que el amor que surge cuando adulto? y ¿Cómo es que los protagonistas de estas obras son capaces de soportar muchas aprobaciones, y no traicionar su amor ni sus promesas?

Nuestro trabajo se justifica en primero porque la literatura es algo encantador y combinado con el romanticismo se torna un viaje fascinante y la obra *María* (1867) a pesar de espléndida es poco explorado en trabajos académicos y al lado de eso, la obra *A Moreninha* (1844), de la misma forma, del romanticismo solo que brasileño, también con la misma temática el amor juvenil, y el amor, lo más bello de todos los sentimientos que además de la modernidad es lo que hace la vida tener sentido. Aquí se busca que las personas repiensen sobre la importancia de lo mismo en sus vida y que al pensar en literatura y en romanticismo no se puede olvidarse del mayor de todos los sentimientos: el amor. La metodología utilizada es el método deductivo y la pesquisa bibliográfica.

Toda la fundamentación teórica fue muy importante para el desarrollo de este trabajo, porque a través de ella se obtuvo todos los conocimientos del tema. Como referencias principales se buscó los estudios de ISAACS (1837), el escritor de la novela colombiana *María* (1867), Macedo (1820), el autor del primero romance brasileño, *A Moreninha* (1844), también, Bossi (1936) y Cândido (1918) críticos literarios brasileños, Arian Reyes, autor de artículo científico (2011) sobre *María* (1867), Rodríguez (1948) y Ward (1956) críticas literarias hispanohablantes y escritoras del libro *Las Letras en la América Hispana*, entre otros.

Para mejor comprensión de nuestro trabajo dividimos de la siguiente forma, en primero hablaremos sobre el Romanticismo hispanoamericano y el Romanticismo brasileño, el momento histórico y las características principales con enfoque en los escritores de los libros trabajados, Jorge Isaacs Ferrer (1837) – *María* (1867) y Joaquim Manuel de Macedo (1820) – *A Moreninha* (1844). Por segundo, la temática del amor y la análisis de las obra en respecto al amor. Para finalizar, mostraremos los resultados obtenidos a través de nuestras fuentes de pesquisas, no que dice respecto a la historia de los personajes de los libros.

## 1.0. Historia del romanticismo hispanoamericano y brasileño: un percurso histórico

### 1.1. Romanticismo

El romanticismo es el arte de la ilusión y la fantasía. Aprecia las fuerzas creativas del individuo y de la imaginación popular. Se opone a la técnica clásica de equilibrio y se basa en la inspiración de los momentos fugaces de la vida subjetivos: en la fe, el sueño, la pasión, la intuición, el deseo, el sentimiento de la naturaleza y la fuerza de las leyendas nacionales. Bossi (1936), explica que no es fácil dar una definición exacta para el momento literario llamado Romanticismo, por ser una escuela llena de detalles:

Es muy difícil dar una definición exhaustiva del romanticismo, tal es la riqueza de detalles que lo caracteriza. Amor total, y el campo, la naturaleza y la religión, la gente y el pasado son vistos de una forma totalmente especial.

(BOSSI - 1970, p. 92. Traducción propia.)

El romanticismo fue un movimiento cultural que apareció por primera vez en Gran Bretaña y Alemania, como una reacción a la Ilustración, culto de la razón, un poco más tarde en Francia, en los países del sur de Escandinavia y luego se extendió por toda Europa y los Estados Unidos de América. Se trata de un estado de la sensibilidad Europea entre el final del siglo. Siglo XVIII y principios del XIX. Su nombre deriva de “romance” (novelas de aventuras medievales), que tuvo un gran impacto, en respuesta al creciente interés por el pasado y la nostalgia de la Edad Media gótica.

Adelante vamos a explicar y caracterizar el movimiento literario en los dos países, Brasil y Colombia, destacando el contexto histórico, los principales autores, obras e importancia para el desarrollo de la cultura y la lengua.

### 1.2. Romanticismo Hispanoamericano

El romanticismo hispanoamericano fue una corriente literaria que se dio en la literatura y que contribuyó no solo con la literatura de América sino también con la literatura de otros continentes.

Los Géneros Literarios son características marcantes en este movimiento, con predominancia de la prosa (narrativa). Nace el cuento, la crónica de viaje, el cuadro de costumbre, la biografía literaria, ensayos y memorias, pero sobre todo se produce una cantidad extraordinaria de novelas (históricas, sentimentales, costumbristas y en los últimos años la novela social).

En este momento tenemos muchos autores que se destacaron, como: José Mármol (1817 – 1871), José Esteban Antonio Echeverría (1805 – 1851), otro destaque es Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), Ricardo Palma (1833 – 1919), entre otros y este que es de grande importancia para el desarrollo de este trabajo, Jorge Isaacs Ferrer (1837 – 1995), que tuvo la novela más popular durante la época del romanticismo, *María* (1867).

Cano (1861 – 1957), explica como Isaacs describe la naturaleza en *María*:

Con una eficacia y un poder emotivo sorprendente,[...] Isaacs describe la naturaleza emulando a los grandes maestros de la paleta verbal, no si hacer conocer menudamente sus estados de alma y las afinidades de su espíritu con las apariencias de paisaje. (CANO - 1861, p. 87).

El romanticismo hispanoamericano fue una corriente literaria que se dio en na América Latina y que contribuyó no solo con la literatura de América sino también con la literatura de otros continentes, el contenido nacionalista del romanticismo confluyó con la recién terminada Guerra de Independencia (1810–1824), convirtiéndose en una herramienta de consolidación de las nuevas naciones independientes, recurriendo al costumbrismo como una herramienta de autonomía cultural, así también es posible observar en las próximas páginas que el Romanticismo en Brasil fue una corriente que contribuyó para el desarrollo político, social, intelectual y cultural de la sociedad.

### 1.3. Romanticismo en Brasil

Para Cereja y Magalhães (2005), el libro *Literatura Brasileira* el romanticismo en Brasil fue iniciado como una publicación de referencia al libro de poemas *Suspiros poéticos e saudades*, de Domingos José Gonçalves de Magalhães en 1836 y duró cuarenta y cinco años.

Sobieski (2011), explica la importancia del Romanticismo y sus principales características:

...todavía se llama romanticismo, fue una conmoción artística, política y filosófica. Apareció en las últimas décadas del siglo XVIII en Europa, que persistieron durante gran parte del siglo XIX, diferenciándose como una visión del mundo adverso racionalismo y la Ilustración, se propuso un nacionalismo que se materializaría estados patrióticos en Europa. (SOBIESKI – 2011, p. 128).

Una de las características del Romanticismo que se destaca es el egocentrismo, también llamado subjetivismo o individualismo. Destaca la tendencia romántica de la personalidad. El artista se vuelve hacia dentro de sí mismo, poniéndose como centro del universo poético. La primera persona “yo” pasa a ser relevante en los poemas.

Famoso por el inicio de producción de prosaico romanticismo brasileño, Joaquim Manuel de Macedo, Dr. Macedinho, como era conocido por el pueblo, escribió una de las novelas más populares de la literatura romántica de Brasil. La novela *A Moreninha*, fue un gran éxito entre la burguesía brasileña que se sentía muy contento por un proyecto de nueva literatura: La literatura original de Brasil.

Vimos que el Romanticismo es un movimiento que dio prioridad a los sentimientos. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas. La libertad auténtica es su búsqueda constante, por eso es que su rasgo revolucionario es incuestionable. El Romanticismo se desarrolló en la primera mitad del siglo XIX, extendiéndose desde Inglaterra a Alemania hasta llegar a otros países, como por ejemplo a los países Hispanohablantes y al Brasil, como acabamos de explicarlos, donde estamos dando mayor enfoque a las obras *María* de Isaacs (1867) y *A Moreninha* de Macedo (1888), y adelante, se discurrirá sobre la temática del amor, los conceptos de amor, los tipos de amores y como este es abordado en el Romanticismo.

## 2.0 El amor

Incontestablemente, cada ser humano tiene su propia definición de amor, cada uno dependiendo, por supuesto, del estado de ánimo, o la condición intelectual y social del individuo, es que el amor es un estado de ánimo tan especial y sublime que se queda muy difícil definirlo o describirlo con palabras, porque todo lo que alguien va a escribir será incompleto e inexacto.

Sabiendo que el amor tiene muchas maneras de conceptuarse, aunque por mayor y mejor que sea, jamás seremos capaces de dar una definición objetiva, cierta y lista, pero tenemos distintas formas de conceptos, y empezaremos por la definición del Diccionario de la Real Academia Española - DRAE que dice que la palabra amor es derivado del latín y que significa un sentimiento muy fuerte y de múltiples significados:

(Del lat. amor, -ōris).

1. m. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser.
2. m. Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear.
3. m. Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.
4. m. Tendencia a la unión sexual.
5. m. Blandura, suavidad. Cuidar el jardín con amor. (DRAE)

Aurélio dijo que el amor es un sentimiento que hace con que las personas quieran desear el bien de las otras:

Amor s.m. 1°. Sentimiento que se predispone a alguien a desear el bien de los demás. 2 °. Sentimiento de dedicación absoluta de un ser a otro, o de una sola cosa. 3 °. Incline dictada por lazos de familia. 4 °. Fuerte inclinación sexual por parte de otra persona. 5 °. El afecto, la amistad, la simpatía. 6. El objeto del amor. (FERREIRA - 2000, p. 39).

Por lo tanto llevando en cuenta las definiciones de los autores, es posible constatar de que todos creen que el amor es un sentimiento muy profundo y que en general, hay formación de un vínculo emocional con alguien, o algún objeto que sea capaz de recibir este comportamiento amoroso y enviar estímulos sensoriales, psicológicas necesarias para su mantenimiento y la motivación, considerado por muchos como el más grande de todas las conquistas del ser.

### 2.1. El amor en el Romanticismo

Abrams, M. H., explica en su libro *Romanticismo*, que el Romanticismo es:

...una revolución artística, política, social e ideológica tan importante que todavía hoy viven muchos de sus principios: libertad, individualismo, democracia, nacionalismo, etc. Así que el amor romántico es subjetivo, que contempla el poder de la imaginación de los poetas en la creación de su poesía. (ABRAMS – 1992, p. 93)

En el Romanticismo los autores se liberan de la necesidad de seguir las formas y patrones ya establecidos, dando lugar a la expresión de la individualidad, a menudo definida por las emociones y los sentimientos.

El amor es algo vital para nuestra vida, es sobre él, que hace toda diferencia en la vida de las personas, y así no es distinto para de las parejas Efraín y María de la obra *María (1867)* de Jorge Isaacs y *A Moreninha (1844)* de Joaquim Manuel de Macedo, dos parejas que hacen de todo para vivir un grand amor.

Santos (2000), explica que el amor es una necesidad humana, sin el hombre no es capaz de mirar la belleza de la vida:

El amor es por lo tanto el medio buscado y desarrollado por el hombre para superar el aislamiento y escapar de la locura. Sin él, el hombre se hace estéril, incapaz de encanto con los demás. Sin amor no hay encuentro, sigue siendo la oscuridad del individualismo, la incapacidad de relacionarse. (SANTOS - 2000, pág. 99).

Por lo tanto, el amor es una experiencia más amplia, es una forma de ser, de vivir, que gradualmente conquista, ya que desarrolla sensibilidad a otras personas. Puede descentrarse, fuera de sí

mismos y se funde en una actitud de cuidado y respeto. Así es un amor verdadero, lo que se puede comparar con los que describiremos a seguir, destacando los sentimientos de los personajes en las obras estudiadas.

### 3.0 El amor existente en las parejas de las obras María y a moreninha

De forma más detallada hablaremos sobre el amor de las parejas protagonistas de las historias, así tenemos la obra literaria de Isaacs su única novela, *María (1867)*, considerada una de las obras más destacadas de la literatura hispanoamericana del siglo XIX. La novela, basada en experiencias autobiográficas, tiene un tono elegíaco, narra la historia de los amores trágicos de María y su primo Efraín, en el valle del Cauca, un amor que surge desde de la niñez. La obra *A Moreninha (1844)* de Joaquim Manuel de Macedo fue considerada la primera novela del romanticismo brasileño, asegurando Macedo pionero del género literario, donde la narrativa mostrarnos que el amor juvenil puede ir mucho más allá que los obstáculos, a seguir veremos lo que pasa con el amor de las parejas María y Efraín, Carolina y Augusto.

#### 3.1. El amor de las parejas

##### María y Efraín

Jorge Ricardo Isaacs Ferrer (Santiago de Cali, República de Nueva Granada, 1 de abril de 1837 - Ibagué, Tolima, 17 de abril de 1895) fue un novelista y poeta colombiano del género romántico, escribió *María (1867)*, una obra literaria reconocida en toda Latinoamérica por su bella y conmovedora historia y por el bello paisaje en el cual se desarrolla el enredo. Así empieza la obra:

Efraín cuando era muy niño fue alejado de su casa para que se fuera a estudiar en Bogotá; ...era yo muy niño cuando me alejaron de la casa para que diera principio a mis estudios en el colegio del Lorenzo María Lleras establecido en Bogotá. (ISAACS - 1867, p. 07)

José María Vergara y Vergara dice en el año de 1867: «María pertenece en literatura al género sentimental (...) es la narración de los amores de dos jóvenes, rodeados de muchas personas, viviendo en una misma casa y profundamente enamorados» (VERGARA y VERGARA, 1867, p. 09).

Según este criterio, podemos inferir que María fue recibida en el siglo XIX como una novela de orden sentimental, en la que se promovía una idea específica del amor: el amor que lleva al feliz término del matrimonio. Veamos un ejemplo: “Soñé que María era ya mi esposa: ese castísimo delirio había sido y debía continuar siendo el único deleite de mi alma” (ISAACS-1867, p.105).

Siendo muy joven, Efraín deja el Cauca para realizar sus estudios en Bogotá, y lo hace con gran dolor, por alejarse de los suyos y de su prima María, por la que ya siente un gran amor.

La voz de María llegó entonces a mis oídos dulce y pura: era su voz de niña, pero más grave y lista ya para prestarse a todas las modulaciones de la ternura y de la pasión. ¡Ay! ¡Cuántas veces, mi alma, y mis ojos han buscado en vano aquel huerto donde tan bella la vi en aquella mañana de agosto! (ISAACS – 1867, p. 09).

Pero si bien están apasionadamente enamorados, no quieren demostrarlo a los demás, y el romance se mantiene totalmente en secreto, solamente encubiertos por la hermana de Efraín, Emma.

Cerré la puerta, allí estaban las flores recogidas por ella para mí; las ajé con mis besos; quise aspirar de una vez todos sus aromas, buscando en ellos los de los vestidos de María; báñelas con mis lágrimas... ¡Ah, los que no habéis llorado de felicidad, llorad de desesperación, si ha pasado vuestra adolescencia, porque así tampoco volverás a amar ya! (ISAACS – 1867,P. 21)

Sucede a la vez que un joven del lugar, Carlos, comienza a enamorarse de María y a pretenderla, eso hace con que Efraín habla para su familia que él y María son enamorados desde niño.

¡Carlos en casa! Pensé este es el momento de la prueba de que habló me padre. Carlos habrá pasado un día de enamorado, en ocasión propicia para admirar a su pretendida. ¡Que no pueda yo hacerle ver a él cuanto la amo! ¡No poder decirle a ella que seré su esposo!... Este es un tormento peor de lo que yo me había imaginado. (ISAACS – 1867, p. 42)

La madre de Efraín fue la encargada de hablar para María a respecto de la pretensión de Carlos:

Tu papá me ha encargado te diga... que el señor de M...ha pedido tu mano para su hijo Carlos...

- ¡Yo! – exclamó asombrada y haciendo un movimiento involuntario para ponerse en pie; pero volviendo a caer en su asiento, se cubrió el rostro con las manos, y oí que sollozaba.

- ¿Qué debo decirle, María?

- ¡Ah! Decirle que yo no... que yo no puedo... que no. (ISAACS – 1867, p. 51 – 52).

Por suerte, Carlos ha percibido que Efraín amaba María desde de mucho:

¿No es verdad que la amas así como creíste a amar cuando tenías dieciocho años?

- Sí – le respondió seducido por su noble franqueza. (ISAACS – 1867, p. 60).

Mientras tanto, en el seno de la familia de Efraín, se suceden hechos que afectan a los jóvenes. Una sucesión de malos negocios, afecta la salud del padre del muchacho. Llega el momento de la partida de Efraín con la preocupación de la situación económica familiar, el estado de su padre y el alejarse nuevamente de los románticos buenos ratos vividos con su amada. Pero el momento de la partida ha llegado.

Entonces se resolvió a decir en voz muy baja.

- Te amo tanto – concluí yo, tomando entre mis manos las tuyas que con su ademán confirmaban su inocente súplica.

- Dime ya - insistió.

- He estado engañándote; porque no me he atrevido a confesarte cuánto te en realidad.

- ¡Más todavía! ¿Y por qué no me has dicho? – Porque he tenido temor...

- ¿Temor de qué?

- De que tú me ames menos, menos que yo. (ISAACS – 1867, p. 73)

Al cabo de seis años regresa a su terruño, y se reaviva el amor adolescente. El idilio entre Efraín y María en esos tres meses que dura la estada del joven antes de viajar a Londres a continuar sus estudios, los hace comprender que siempre estarán unidos por la intensidad de sus sentimientos.

A mi regreso, que hice lentamente, la imagen de María volvió a asirse a mi memoria. Aquellas soledades, sus bosques silenciosos, sus flores, sus aves y sus aguas, ¿ por qué me hablaban de ella? ¿Qué había allí de María? En las sombras húmedas, en la brisa que movía las follajes, en el rumor del río... Era que veía el Edén, pero faltaba ella. (ISAACS – 1867, p. 16).

Pasaron dos años desde que Efraín se marchara, y María enferma gravemente. Al enterarse Efraín, emprende su regreso temiendo por la salud de su amada María, pero cuando el joven llega a su hogar, su hermana Emma, llorosa y de luto, le da la noticia de la muerte de María. Emma decide cumplir la petición que le hizo María antes de morir la cual era que le entregara sus pertenencias incluyendo sus trenzas a Efraín el único amor de su vida; así la vio Emma a las tres de la madrugada, al acercarse a cumplir el más terrible encargo:

...que al cortar la primera trenza iría ella a mirarme como cuando, reclinaba su cabeza en mi falda para que le peinara yo los cabellos. Pulsea al pie de la imagen virgen. (ISAACS - 1867, p.146).

Y volví a María para besarla como si con ese acto mío le diera cuenta de que había cumplido sus deseos.

Efraín no encuentra consuelo para su grande dolor, y llora su congoja sobre la tumba de María. Después decide partir con infinita pena, desconsolado y acompañado de sus sentimientos y de su gran dolor, pero también de un grande amor que aún existe en su corazón, un amor que nació en la niñez y que ultrapasó muchos obstáculos, venció la muerte y que vivirá hasta que Efraín viva, pues la presencia de María en sus recuerdos será la única alegría de su vida, así vimos que un amor que nasce puro, como el amor de dos niños, no hay obstáculos capaz de superar un verdadero y sincero sentimiento, pues la fidelidad del mismo es para siempre, porque amor no se muere, se vive eternamente, así también como el amor de la pareja Carolina y Augusto, que hablaremos más adelante.

### Carolina y Augusto

*A Moreninha (1844)*, la primera novela romántica brasileña, fue escrita por Joaquim Manuel de Macedo, sigue una tendencia de la novela de folletín. Ella consta de un lenguaje coloquial del siglo XII,

“además de poseer una característica romántica, está cargado de adjetivos”, explica Macedo (1867, pág. 22).

El título del libro estuvo a cargo de Augusto en honor de su amada Carolina, protagonista de la historia. Carolina tiene catorce años, es traviesa y tiene unos rasgos románticos de la belleza brasileña. Augusto, por su parte, es un estudiante de medicina y mujeriego voluble y astuto.

Sobre el título del libro, Augusto habla:

- “ - Já está pronto, respondeu o noivo.
- Como se intitula?
- A Moreninha.” (MACEDO, 1844, p. 100)

La trama comienza con la visita de un grupo de compañeros a casa de la abuela de Felipe, D. Ana, esta se encuentra en una isla próxima a Río de Janeiro, donde pasarán la fiesta de Sant'Ana.

Al llegar a la isla, Augusto conoce a Carolina, se queda encantado, pero no admite su amor por ella. Más tarde, la cuenta Augusto a D. Ana que su corazón ya tiene dueña, una chica que, por casualidad, encontró a los trece años, en una playa. En ese día, ha ayudado a la familia de un pobre moribundo que les da un breve, signo de amor eterno, la chica tiene un camafeo de Augusto y el un botón de esmeralda de la niña.

El niño no se olvida, y no sabe cómo es su nombre, por eso le dar el trato de mi esposa.

É uma história muito longa, mas que eu resumirei em poucas palavras. Com efeito, não sou tal qual pinteí durante o jantar. Não tenho a louca mania de amar um belo ideal, como pretendi fazer crer; o certo é que sou e quero ser inconstante com todas e conservar – me firme no amor de uma só. (MACEDO - 1844, p. 27)

Pero después de una larga habla con la abuela de Carolina es llegado el momento de decir adiós, y Augusto no piensa en otra sino en D. Carolina, se acuerdas de la dulzura de la niña.

Se pasa quince días y de lejos, Carolina mira Augusto y su papá en un barco que se aproxima de la isla. D. Ana les invita al almuerzo, allí *Moreninha* es pedida en casamiento, ella pide una fecha límite de media hora para dar la respuesta, esta sigue para la cueva del jardín, así se pasa:

Carolina, o Sr. Augusto te ama e te quer para sua esposa; tu que dizes?...

Nem palavra.

Foi preciso que se repetisse pela terceira vez a pergunta, para que a menina, sem levantar a cabeça, murmurasse apenas:

-Minha avó...eu não sei.

-Pois creio que ninguém melhor que tu o poderá saber. Desejas que eu responda em teu nome?

A bela Moreninha pensou um momento... não pode vencer –se, sorriu – se como se sorria dantes, e erguendo a cabeça, disse:

- Eu rogo que daqui a meia hora se vá receber a minha resposta na gruta do jardim. (MACEDO - 1844, p. 97).

Augusto encuentra a la chica, que cruelmente le recuerda la promesa hecha en la infancia. Lo censura por faltar al amor a aquella que llama su esposa. Angustiado, el muchacho se niega, diciendo que es un juramento de infancia y que ignora el paradero de la niña.

Carolina insiste en el cumplimiento de la promesa, el niño desesperado, se prefiere escapar de la isla, dejando a la ciudad y el país. Incluso si usted encuentra a la chica, pídale perdón por haber caído en el amor con otra. De repente saca de debajo de la camisa, para sorpresa de Carolina, un breve con esmeralda.

“-O breve verde!... exclamou D. Carolina, o breve que contém a esmeralda!...”

Eu lhe diria, continuou Augusto: “recebei este breve que já não devo conservar, porque eu amo outra que não sois vós, que é mais bela e mais cruel que vós...” (MACEDO - 1844, p. 99).

La pareja llora patéticamente y Carolina pide a Augusto para procurá “su mujer” y explicar el ocurrido, y sólo luego regresar. Él está de acuerdo, pero no sabe dónde ella está. Moreninha dice que, una vez también ayudó a un hombre moribundo y su familia, recibiendo por los préstamos un breve que contenía una piedra que lo haría lo que usted quiere que él poseía. Pasa el breve al niño, para ayudarlo en la búsqueda, y pide para que lo descosa y retire la reliquia. Rápidamente, se rompe y mira su camafeo, se arroja a los pies de la amada.

“ – Achei minha mulher!... bradava Augusto; encontrei minha mulher!”

D. Ana y el padre de Augusto entrar en la cueva, encontrándolo de rodillas, besando los pies de Carolina, se preguntan qué está ocurriendo. La niña contesta que son viejos conocidos, mientras que las repeticiones del muchacho que encontró su esposa.

“- Ah! Minha boa avó!... respondeu a travessa Moreninha ingenuamente: nós éramos conhecidos antigos.”

Felipe, Leopoldo y Fabricio regresan a la isla para los preparativos de la boda de Carolina y Augusto, recordando que un mes había pasado, que recuerda a la novela, y Augusto responder a ellos que ya la ha escrito y que se hace llamar *A Moreninha*.

“- Sí. ... a todos nos gusta llamarla Moreninha.” (Capítulo V)

Y después de tantos obstáculos Carolina y Augusto, finalmente podrán vivir un grande amor que empezó desde de la niñez y que fue capaz de mantenerse fiel hasta el reencuentro para que pueda perdurar por la eternidad. Y así concluye Augusto sobre el amor:

Ora, o tal bichinho chamado amor é capaz de amoldar seus escolhidos a todas as circunstâncias e obriga – los a fazer quanta parvoíce há neste mundo. O amor faz o velho criança, o sábio doido, o rei humilde cativo; faz mesmo, às vezes, com que o feio pareça bonito e o grão de areia um gigante. O amor seria capaz de obrigar um coxo a brincar o tempo – será, a um surdo o companheiro companhão, e a um cego o procura quem deu. O amor foi inventor das cabeleiras, dos dentes postiços que... mas, alto lá! Que isto é bulir com muita gente; enfim, o amor está fazendo um estudante do 5º ano de medicina passar um dia inteiro brincando com bonecas. (MACEDO - 1844, p .89).

La obra *A Moreninha* recuerda las historias de amores imposibles, amantes que están separados injustamente, pero también habla de los destinos que no se pueden cambiar, un amor que nunca termina y que vuelven apasionados corazones a latir más rápido cuando están cerca uno del otro.

### Consideraciones finales

Mirando con atención las dos obras es posible llegar a la conclusión que son dos lindas historias de amor, donde las parejas viven para vivir este amor, y lo más importante un amor que es determinante, que son capaces de pasar por muchas probaciones y hasta mismo la muerte en caso de la María, pero aunque sobrevive, son amores que surge en la niñez y que con el pasar del tiempo solo crece más y se torna más fuerte, lo que no lleva a creer que un amor cuando surge en la niñez es más puro, más fuerte, más determinante y ciertamente más verdadero, y que es posible de sobreponer hasta la muerte, porque un amor de verdad no se olvida jamás, a la presencia del otro es constante en la vida de aquello que sigue la vida terrena, pues amor no se muere, se vive eternamente.

Lo que se puede depender también es que el amor en el Romanticismo es repleto de emociones e idealismo, los personajes de las obras son vueltos para el universo interior, donde el amor debe prevalecer sobre todas las cosas, pues el amor engrandece y ennoblece el hombre, tornándolos personas buenas y generosas, y es este estado que proporciona una felicidad de plenitud y perfección. Por lo tanto el amor que nació en la juventud de María y Efraín, Carolina y Augusto se vive hasta muchos años después, porque ellos se dejan llevar por la predilección de los sentimientos para vivir un amor romántico. Pero hasta que viva personas que se entregue al amor, este existirá además del tiempo y de la modernidad, porque el amor es el alimento del alma.

Diversas investigaciones bibliográficas fueron hechas sobre las obras *María(1867)* de Jorge Isaacs y *A Moreninha(1844)* de Joaquim Manuel de Macedo, buscando compararlas en lo que dice respecto al amor, y así se concluye que como el amor surge puede hacer mucha distinción, soportar el tiempo y no traicionaren a sus promesas ni sus amores juvenil, pues en las obras resalta un escape espacio particular, el pasado, asociado a la felicidad inocente de la infancia. Con todo es posible concluir que un amor romántico, que surge en la niñez, vive muy allá del tiempo, hasta mismo cuando las parejas no se reconocen o mueren, aunque el amor vive entre los dos y pasa por todo para vivir la historia de los corazones enamorados.

## Bibliografía

- ALBORG, Juan Luis, 2001, *Historia de la literatura española: romanticismo*, Madrid, Gredos.
- BOSI, Alfredo, 1970, *História concisa da literatura brasileira*, São Paulo, Cultrix.
- CÂNDIDO, Antônio, 1999, *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, 8ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia Limitada.
- \_\_\_\_\_, 2000, *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*, 8ª ed., São Paulo, T.A. Queiroz.
- ISAACS, Jorge. *María*, 1986, Madrid, Cátedra, letras Hispánicas.
- MACEDO, Joaquim Manoel de., 1952, *A Moreninha*, Prefácio de Antônio Candido, São Paulo, Livraria Martins Editora.
- \_\_\_\_\_, 1970, *A Moreninha*, 15ª ed., São Paulo, Melhoramentos.
- MASSAUD, Moysés, 1967, *Pequeno dicionário de literatura brasileira*, São Paulo, Cultrix.
- NEJAR, Carlos, 2007, *Historia da literatura brasileira*, 1ª ed. Rio de Janeiro, Relume Dumará, Copersul, Telos.
- OVIDEJO, José Miguel, 2003, *Historia de la literatura hispanoamericana: del romanticismo al modernismo*, Madrid, Alianza.
- REDONNET, Maria Luisa O. de Serrano; OLACIREGUI, Alicia C. de López; WARD, Stella M.L. de Caso; RODRÍGUEZ, Alícia M. Zorrilla de, 1993, *Literatura V: las letras en la américa hispana*, 6ª ed. São Paulo, Estrada.
- VERÍSSIMO, José, 1954, *História da Literatura Brasileira*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora.

## Fuentes Virtuales

- [http://www.guiadoestudante.abril.com.br/estude/literatura/materia\\_41527.shtml](http://www.guiadoestudante.abril.com.br/estude/literatura/materia_41527.shtml), acceso en 30/11/12.
- REAL Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española. 23ª ed. Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/>, acceso en 08/11/2012.
- [http://www.caestamosnos.org/edicoes especiais/O\\_Amor.html](http://www.caestamosnos.org/edicoes especiais/O_Amor.html), acceso en 10/12/12.

# *Formação de Professores*



## A autonomização do aprendente no ensino- Aprendizagem do E/LE

Evandislau da Silva Moura  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

José Henrique Santos Tavares  
Escola Estadual Ângelo de Abreu

### Resumo

O presente artigo é uma reflexão acerca da importância da participação do aluno como o agente principal da aquisição do seu próprio conhecimento, cessando a visão antiquada de que o aluno é apenas um mero receptor de informações e conteúdos sistematizados, onde somente o professor é detentor de todo o conhecimento. Neste sentido, faremos uma breve abordagem das problemáticas que afetam o ensino-aprendizagem de E/LE em sala de aula como: a carga horária reduzida e as metodologias tradicionais que impossibilitam e não incentivam o aprendente a buscar estratégias de aprendizagem para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da autonomização no processo de aquisição do espanhol como L2 (segunda língua ou Língua adicional). Esse trabalho está embasado teoricamente em: Baralo (2011), Gadotti (1999); Leffa (2002); Magnus (2005); Mello (2006); Oliveira (1995); Paiva (2005), Rubin (1975) e Silva (2008) que abordam as temáticas de autonomia da aprendizagem, aquisição da língua espanhola como L2 e estratégias de aprendizagem.

### Palavras-chave

Palavras-chave: Aprendizagem; Autonomização; E/LE.

## 1 Introdução

Muitos são os desafios no cenário de ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao de Língua espanhola que há pouco tempo foi inserida na grade curricular do ensino médio no Brasil e vem buscando seu espaço e se expandindo a cada dia. Nesse trabalho, perpassaremos pela sala de aula de ELE para detectar e expor os principais desafios, desde as questões sobre a desvalorização da classe docente até as problemáticas educacionais que impossibilita a harmonização do processo do ensino no contexto atual.

Discorreremos sobre a autonomia que é fator que está intrinsecamente relacionado com o aprendizado, visto que temos um aprendizado mais exitoso quando estamos motivados e buscamos estratégias que nos possibilitam melhorar o que não foi assimilado ou não aprendido em sala de aula, nos convertendo em aprendizes autônomos e capazes de dominar o aprendizado, fazendo as devidas intervenções no intuito de melhorar.

## 2 O aluno autônomo

As metodologias tradicionais aplicadas no âmbito escolar nem sempre deram oportunidades para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, privando-os de se expor e interagir. Mello (2006, p. 184) frisa que a criança é ativa no processo de aprendizagem quando “é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino”.

Segundo a teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev SemenovickVigotsky (1896-1934), as principais bases para o desenvolvimento dessa teoria são os aspectos biológicos e culturais, isso explica como funciona o cognitivo e o psicológico do indivíduo. Sob essa visão, o aprendizado é construído por intermédio da interação e é através da co-participação dos aprendizes que são desenvolvidas as competências e visões diversificadas sobre o mundo, acabando assim com dependência total que tinha do professor, passando a ser um contribuinte para as aulas e adquirindo e exercendo a autonomia que tanto é desejado nas diversas áreas.

A autonomia é um fator importantíssimo no âmbito de ensino-aprendizagem, pois auxilia significativamente o trabalho do professor, assim se extermia totalmente a visão da dependência excessiva que tinha o aprendiz, em que seu mestre era detentor de todo conhecimento em sala de aula.

Atualmente os papéis estão mais equiparados, a interação se faz presente e a troca de conhecimentos acontece, já que nós podemos contribuir mesmo que minimamente na aprendizagem do outro indivíduo, seja ele professor ou aluno. Segundo Gadotti (1999, p. 2)

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

No ensino de línguas não é diferente, visto que até mesmo um nativo da língua não conhece todas variantes linguísticas que seu idioma possui. Somos eternos aprendizes, temos que nos atualizar a todo o momento.

Tal como um jogo de xadrez onde a mudança de posição de uma peça leva a novo posicionamento das outras, o professor preocupado a promover a *autonomização* do aprendente deve assumir novos papéis e, o que é mais difícil, deixar de lado alguns de seus papéis tradicionais (KOHONEN, 2003 *apud* SILVA, 2008, p.295)

A autonomização é uma junção de forças, logo os envolvidos precisam estar em sintonia, analisar o que pode ser mudado e estarem dispostos a ajudar um ao outro, repensando e criando situações que agreguem êxitos para ambas as partes, pois a aprendizagem necessita de muita dedicação, prática e bastante atenção. Embora não seja fácil essa mudança “radical”, os métodos de ensino antiquados estão sendo banidos, dando lugar a metodologias inovadoras que realmente contribuem para uma aprendizagem eficaz e duradoura.

Nesse contexto, a autonomia é muito importante, uma vez que o professor não é excluído e exerce o papel interacionista com o aprendiz, visto que esse apoio somente poderá agregar benefícios, por que a autonomização instiga o aluno a procurar meios e estratégias que ajudem a sanar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Assim, o aluno autônomo possui rendimentos melhores, pois encontra em suas dificuldades o incentivo para melhorar o que não assimilou ou não ficou muito claro através somente da explanação que obteve do professor em sala de aula.

A autonomia do aprendiz é inegavelmente de desejável em todas as áreas da educação, uma vez que a escola toma apenas parte do tempo e do interesse do aluno. Não é diferente no aprendizado de línguas estrangeiras (LE) no qual o exíguo período de tempo passado junto ao professor e colegas em aulas não é suficiente para alcançar proficiência na língua desejada (SILVA, 2008, p.293).

A carga horária ofertada para o aprendizado de línguas estrangeiras ainda é escassa, visto que é necessário um pouco mais de dedicação por se tratar de um novo idioma. No caso do espanhol, requer um cuidado maior, pois este possui estruturas lexicais em certas ocasiões idênticas, porém semanticamente inversas, que acabam dificultando o entendimento. Mas esse fator desfavorável pode ser revertido. Podemos utilizar o tempo livre para complementar o que foi visto em sala aula e depois revisar para fixar e sanar as dúvidas que restaram do conteúdo.

A partir do momento que o aprendiz torna-se autônomo ele passa a tomar suas próprias decisões e a traçar suas metas e objetivos a serem seguidos no decorrer dos seus estudos. Segundo Silva (2008, p. 294), o simples fato de que as pessoas não podem passar a vida na escola e precisam aprender continuamente, até mesmo para acompanhar as mudanças do mundo em que vivem, provam que autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa. Desse modo, a complementação do aprendizado é de extrema importância e o indivíduo não pode estar preso às amarras do ensino tradicional. Precisam estar atentos nas transformações, buscando a cada dia aperfeiçoar o seu conhecimento.

Para Leffa (2003, p. 15), “a aprendizagem que realmente interessa é aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia.”

Estudar deve ser um processo contínuo, independentemente do ambiente, seja ele formal ou não. Nos dias de hoje, a necessidade da autonomia é cada vez mais necessária para uma aprendizagem mais eficaz, pois nesse mundo globalizado no qual vivemos devemos ser atentos às mudanças e nos adaptarmos a elas. Somente a escola não dará todo o suporte que necessitamos.

Sendo assim, não adquiriremos a proficiência desejada na L2 (língua alvo), já que o ensino regular não possui os suportes adequados para que saíamos fluentes para fazer o uso da língua nos diversos âmbitos: profissional, pessoal e acadêmico.

Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, os vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo. Esses métodos ignoraram, ainda, que, devido às diferenças individuais dos aprendizes, efeitos diferentes poderão surgir em reação a um mesmo conjunto de variáveis (PAIVA 2005, p.5).

Os métodos e abordagens nem sempre são direcionados para as particularidades de cada aluno, para a sua realidade ou para o seu contexto social, ou seja, suas individualidades não são respeitadas, mesmo sabendo que o ser humano é o mediador do seu aprendizado e quanto mais motivados eles estiverem, mais a autonomia fluirá e os resultados ocorrerão, mesmo que sua autonomia esteja em um grau inicial.

Certamente os alunos que buscam e pesquisam aprendem mais e possuem rendimentos significativos, não somente no tocante à avaliação, mas para a utilização da língua em contextos variados do dia-a-dia.

Segundo Freire (1982), o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua vida, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 1982, p. 112).

Nesse sentido, podemos dizer que o medo de se arriscar e a tomada de decisões ficam embaraçadas e o aprendiz prefere ficar somente na posição de dominado, como sempre foram os alunos de acordo com as metodologias tradicionalistas nas quais eles apenas deveriam escutar o que era passado sem poder opinar e defender pontos de vistas que fossem contrários ao dos professores.

No estudo de línguas, por exemplo, é aparente o medo de se comunicar na língua estudada. Logo que estão iniciando, os alunos ficam envergonhados e não praticam a oralidade nem dentro nem fora da escola, visto que essas práticas rotineiras seriam de auxílio importantíssimo para as aulas que, no caso de língua estrangeira, possuem uma carga horária reduzida. Então os alunos poderiam fazer autoanálises e críticas construtivas para seus colegas, apontando os equívocos cometidos e onde pode ser melhorado de forma natural e sem constrangimentos, pois dependendo da forma que a crítica é direcionada, poderá causar bloqueios na aprendizagem.

O idioma deve ser apresentado aos poucos ao aprendiz, mesmo que ele não domine nenhuma das habilidades comunicativas, porque é a partir desse contato que ele se familiarizará com a nova

língua, e quando conhecemos e gostamos do que estamos fazendo ou aprendendo torna-se mais fácil o aprendizado, e assim fluirá naturalmente com as práticas simples que facilitam na aprendizagem da língua alvo.

O conhecimento vem para todos, porém a sua internalização vem a partir do esforço de cada um que tem a disposição para aprender. Outro fator importante que pode auxiliar nesse processo será a autonomia, onde o aluno construirá seu próprio conhecimento, fazendo suas próprias escolhas e até mesmo intervenções que podem ajudar na resolução das dificuldades encontradas. Dependerá do tempo de aprendizagem e predisposição de cada aprendiz, pois nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo, por isso defendemos a autonomia junto com a interação do professor que sabiamente poderá fazer intervenções e dar sugestões para que seu aluno obtenha a autonomia e possa crescer e alcançar metas na aprendizagem de línguas.

Temos uma infinidade de recursos e estratégias que podem ser utilizadas e adaptadas para facilitar nossa aprendizagem, independentemente de status social, pois algumas pessoas ainda não possuem acesso às novas tecnologias que atualmente nos dão um suporte importantíssimo para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

### 3. Uma estratégia (im)possível

Segundo Vilaça (2003, p. 47 *apud* OXFORD, 1990, p. 1), “as estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem”. O uso de estratégias está diretamente relacionado com a autonomia do aluno, sendo assim, as aulas presenciais sem um complemento podem não surtir os efeitos esperados. É necessária a busca de ferramentas que sanem as dificuldades do aluno.

Para Brown (1994, p. 104), “as estratégias são métodos específicos de se abordar um problema ou uma tarefa, modos de operação para a obtenção de um fim particular, designs planejados para o controle e manipulação de certa informação”. Dessa forma, é possível dizer que o tempo que passamos no âmbito escolar não é suficiente, então devemos nos planejar e encontrar meios que sejam de melhoria para o nosso aprendizado. O simples fato de revisar o assunto pode ser de grande auxílio para a fixação dos conteúdos e até mesmo reforçar o entendimento.

Esse simples hábito diário pode trazer grandes resultados se o direcionamento for na dificuldade específica. Sendo assim, o planejamento de ações rotineiras de forma bem aplicada renderá bons frutos já que somos responsáveis pela nossa aprendizagem. E ao detectarmos o problema, podemos paulatinamente melhorá-lo e até mesmo excluí-lo.

Rubin (1975, p. 42) argumenta que as estratégias de aprendizagem poderiam e deveriam ser ensinadas aos alunos menos capazes como forma de desenvolvimento das habilidades das quais careciam. Portanto, acreditava-se que os alunos que possuíam mais dificuldades no aprendizado de línguas poderiam ser monitorados e ajudados através de estratégias pelos próprios colegas de classe que possuíam melhores rendimentos nas aulas de línguas. Rubin (1975, p.43) define as estratégias como “técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento”, ou seja, é um meio de aprendizagem que auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Quando as estratégias estão implícitas e, portanto, não são explicadas, modeladas e reforçadas pelo professor de sala de aula ou pelo livro em si, o treinamento de estratégias pode não acontecer na realidade, e os alunos podem não se conscientizar de estarem usando as estratégias (COHEN,1998, p. 79).

Existem alguns alunos que necessitam de um direcionamento. Eles não percebem suas próprias dificuldades e tampouco consegue encontrar estratégias para a sua melhoria, então o professor tem um papel importantíssimo: explicar, reforçar e adequar o uso de cada estratégia e dizer por que elas estão sendo utilizadas. Dessa forma, eles não estarão fazendo o uso de modo inconsciente.

Assim, a conscientização e a intervenção devem partir do professor e não através dos materiais didáticos, já que nem todos os aprendizes conseguem assimilar ou ter a autonomia de escolher as matérias adequadas para uma aprendizagem efetiva.

Cabe enfatizar que o uso de estratégias, por sua vez, também é influenciado por muitos fatores. Fatores como motivação, inteligência, atitude e aptidão, que influenciam o processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE).

Estos dos términos no se refieren a la misma cosa, aunque a veces puedan usar como sinónimos. En los trabajos de investigación de adquisición de lenguas, suelen llamarse a la lengua que aprende en comunidades que disponen de los sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o diglosia. Con L2 nos referimos a una lengua que se adquiere en un contexto natural, no solo

institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la LM en muchos aspectos –claro que nunca será igual el proceso, porque cuando se adquiere la L2 ya posee el conocimiento y la experiencia de la L1 (BARALO, 2011, p. 22).

Inicialmente, é interessante destacar que todas as línguas que venham após a LM (Língua Materna) poderão ser consideradas LE ou L2. Apesar da semelhança e do uso equivocado em certas ocasiões, são processos de aquisição diferentes, e no decorrer desse trabalho adotaremos os dois termos: a LE que acontece em um contexto institucional e não há naturalidade durante o processo; e a L2 que acontece em um contexto natural e integralmente no âmbito institucional, pois não requer grandes esforços, semelhantemente à aprendizagem de uma LM que aprendemos em casa sem a necessidade de acesso em instituições de ensino para sua aprendizagem.

No nosso ponto de vista, uma LE deve ser aprendida de forma prazerosa para que o aprendiz se motive e adquira o gosto pela língua, visto que não existem estratégias impossíveis já que o nosso mundo globalizado nos oferece uma imensidão de ferramentas como: ler, assistir filmes com legenda, conversar com os colegas fora do âmbito escolar, trocar o idioma do celular, realizar exercícios, ouvir música no idioma de estudo, gravar e ouvir gravações, estudar gramática, copiar palavras novas muitas vezes, viajar ao exterior, consultar dicionário, ter um correspondente via internet etc.

Atualmente, aprender uma LE nunca foi tão fácil, pois existem ferramentas para todas as faixas etárias, classes sociais e gêneros. Elas podem estar ao nosso lado e não percebemos que é um meio eficaz que trará benefícios. Nenhuma das estratégias supracitadas é impossível, sendo assim, aprendemos bastante fora do âmbito acadêmico e, dependendo da utilização da estratégia adequada, podemos ser bem sucedidos.

Enfatizaremos a importância prática fora de sala de aula como um complemento de extrema importância no processo de ensino aprendizagem de línguas, já que aprendizagem não se dá somente no ensino formal com a presença autoritária do mestre.

#### 4. Prática e autonomia fora da sala de aula

A escola representa a tradição, a obrigação, o dever, com seu currículo já pronto. Pode-se afirmar que a escolha do aluno amplia-se um pouco à medida que ele avança em seus estudos. Enquanto que no ensino fundamental e no ensino médio todos os alunos de uma determinada escola normalmente passam pelo mesmo currículo, já no ensino universitário o aluno tem a possibilidade de escolher pelo menos parte do currículo. Mesmo assim não deixa de ser um percurso numa direção pré-estabelecida, que permite alguns pequenos desvios para o aluno, mas que o obriga a voltar logo ao percurso principal. A idéia geral é de que se aprende mais fora do que dentro da escola, apesar dos recursos didáticos que a escola pode oferecer como bibliotecas, laboratórios, etc. (LEFFA, 2003, p. 11).

O tradicionalismo do âmbito escolar sempre esteve atrelado ao cumprimento das obrigações e do currículo que por sua vez quase sempre é comum na educação básica, já no ensino superior possui certa maleabilidade, onde pode opinar em parte da sua grade curricular. Sendo assim aprendemos muitas coisas que por si só necessitam da prática e de ferramentas que as complementem o nosso aprendizado na realização de intervenções, pois a gama de recursos encontradas na escola podem não nos dar todos os suportes que necessitamos para efetivação da nossa aprendizagem, então veem o ambiente e os recursos externos com um facilitador da aprendizagem.

Estamos em uma época de grandes transformações e podemos encontrar variadas fontes de informações obtidas através de: Televisão, jogos eletrônicos, internet entre outras. Não podemos ignorar os profissionais que se preparam anos em uma academia, e negar os benefícios que essas fontes nos proporcionam.

Os recursos tecnológicos atualmente dão um suporte importantíssimo ao professor, pois tornam as aulas mais agradáveis e motivadoras para os aprendizes que preferem professores dinâmicos e conseqüentemente aulas dinâmicas e lúdicas que facilitam assimilação da LE como: filmes, músicas, diálogos no aparelho de som, aulas expositivas em *data-show* entre outras metodologias inovadoras que podem ser adotadas.

Porém existe um grande problema enfrentado no âmbito educacional são os professores desmotivados por questões salariais e estruturais das escolas onde ensinam (recursos escassos, salas superlotadas e ambientes insalubres), então apresentam aulas monótonas e antiquadas que não motiva o aluno a tomar gosto pela LE.

[...] as estratégias, quando usadas adequadamente, tornam-se ferramentas imprescindíveis para a aprendizagem de língua, pois seu uso pode resultar numa mais alta proficiência e maior grau de autoconfiança do aluno e até levá-lo ao desenvolvimento de sua autonomia... (MAGNUS, 2005, p. 1).

A prática sem dúvida está ligada a autonomia do aprendiz, ele necessita também está motivado para adquirir um senso autônomo e dar-se conta que existem conhecimentos fora da sala de aula que podem ser aprendidos na socialização do seu cotidiano, sendo assim prática desses meios pode intervir de forma significativa, isso se a prática estiver bem direcionada com as dificuldades específicas.

O aprendizado pode ocorrer em qualquer ambiente seja ele formal ou não formal e ainda em situações informais. Denominam-se ambientes formais de educação como sendo que possuem vínculos institucionais (escolas, universidade, faculdades). Os demais ambientes sem esse vínculos, sem sedes destinadas a esse fim de educação são chamados denão-formais como: ruas, lares, praças e etc. Quando a aprendizagem acontece fora dos ambientes supracitados ela é denominada informal, por acontecer em situações cotidianas como uma conversa entre amigos sem qualquer intenção ou objetivo de passar conhecimento, porém em certas ocasiões o conhecimento através da experiência do outro indivíduo pode acontecer. A este respeito, Piaget (1994) afirma que é por meio das atividades cooperativas, tal como ocorre em pequenos grupos ou equipes, que se desenvolve a autonomia, em decorrência do intercâmbio entre os diferentes pontos de vista. Isto propicia a capacidade de reflexão e, conseqüentemente, o pensamento científico.

As estratégias são artifícios que nos possibilitam o melhoramento das ações executadas sem êxito. A autoconfiança é um fator de extrema importância na adoção e no uso das ferramentas pedagógicas ou informais rotineiras, é uma vertente em direção da tão desejada autonomia do aprendiz.

[A] ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a ideia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

As metodologias convencionais estão tornando-se cada vez mais ultrapassadas, pois a presença do professor está sendo substituída por elementos e objetos que também agregam conhecimentos. As novas tecnologias estão contribuindo para transição, a internet por sua vez trás ao aprendiz muitas alternativas de aprendizagem: jogos educativos, cursos online e até mesmo o contato com nativos da língua alvo que pode trazer a aprendizagem de forma prazerosa e sem toda aquela rigidez dos ambientes formais de ensino.

As situações informais do cotidiano podem trazer mais conhecimentos do que as ficcionais em sala de aula, no caso do ensino de línguas muitas situações são fictícias, ao trabalhar vocabulário os professores pedem aos seus alunos que dramatizem situações nunca vivenciadas por eles, irreais e descontextualizadas com o intuito de reproduzir apenas a oralidade e conseqüentemente enriquecimento vocabular, não valorizam os elementos que fazem parte da realidade deles.

Em relação ao aluno pode haver também problemas de estilo de aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira requer algumas aptidões que alguns alunos não têm, incluindo, por exemplo, tolerância à ambigüidade, que é uma espécie de capacidade de conviver com a insegurança. o aluno pode por exemplo preferir a certeza da gramática em vez da incerteza do texto ou do diálogo, onde nem sempre é possível estabelecer com precisão o que é certo e o que é errado. o aluno, principalmente o adolescente, pode também não possuir o que poderíamos chamar de tolerância à crítica; falar uma língua estrangeira é expor-se, às vezes, até ao ridículo (LEFFA, 2003, p.8-9)

Inicialmente não é tão fácil pôr em prática o que se aprende numa LE, alguns fatores podem dificultar a aprendizagem do idioma, pois, nem todos possuem a predisposição para aprender uma língua estrangeira, a insegurança atrapalha bastante, alguns aprendizes preferem fazer uso das normas gramaticais, acreditam na precisão das regras cujas oferecem maior segurança já que o estabelecido raramente é passível de erros, já as interpretações de textos e diálogos despertam inseguranças que dificultam o processo de aprendizagem.

Dialogar é uma das principais barreiras nesse processo e principalmente numa LE, a imaturidade e a falta do senso crítico podem causar situações constrangedoras no simples ato de se comunicar na língua alvo, porém desconhece m que somente através da prática eles compreenderão e aprenderão a língua e suas especificidades para fazer o uso com êxito nas diversas situações cotidianas.

Em situações onde a língua estrangeira só é falada dentro da sala de aula, apenas alguns pouquíssimos alunos vão adquirir um conhecimento funcional da língua: talvez dar alguma orientação ao turista estrangeiro com algumas frases decoradas, talvez ler algum texto na sua área de interesse.

Normalmente, a preocupação do aluno será apenas de estudar para conseguir uma nota de aprovação no fim do ano; qualquer tarefa solicitada pelo professor só será executada pelo aluno se houver a garantia, ou a ameaça, de uma nota (LEFFA, 2003, p. 8).

A língua deve ser praticada para que se obtenham êxitos, mas no contexto educacional brasileiro o comodismo por parte de alguns alunos, ainda, é uma barreira que deve ser mudada. Essa tomada de consciência deve partir primeiramente dos aprendizes que devem entender a importância de se aprender uma língua estrangeira e não participarem das aulas como meros figurantes e repetir frases decoradas ou simples comandos. O aprendiz, ainda possui um pensamento retrógrado, decoram conteúdos somente para fazer as avaliações obrigatórias da escola, por isso sua participação sempre estará condicionada a incentivos para a obtenção da aprovação.

## Conclusão

Então o desejo de aprender é essencial independentemente dos incentivos dados em sala de aula tradicional, onde geralmente tudo é imposto pelo professor e a participação dos alunos por muitas vezes é de reproduzir do que o professor escreve, fala ou realiza em geral. Na aprendizagem autônoma, a responsabilidade e os méritos são dos alunos, pois se esforçaram para obter os resultados desejados e não se contentam apenas nas explicações e explicações vistas em aula, buscam complementar o aprendizado no ambiente formal de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o aprendiz deve sempre ultrapassar os limites da sala de aula para conseguir evoluir, buscando sempre novidades e algo inovador que lhe agregue conhecimento, uma vez que a prática da autonomia é um fator de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e o não exercício pode ocasionar no aluno o que chamamos de alunos ultrapassados. Ou seja, são alunos que estão estagnados no tempo e não procuram meios inovadores que facilitem a capacidade de avançar nos estudos, visto que o mundo precisa evoluir e na atualidade os níveis de conhecimento devem estar equiparados, onde o aluno deve saber ou pelo menos conhecer o que está sendo passado pelo professor tornado uma aula interativa, obrigando também que o professor esteja atualizado e bem preparado para passar o seu conhecimento e aprender, visto que estamos sempre aprendendo e as contribuições virão espontaneamente de ambas as partes, professor e aluno.

Por outro lado não negamos a importância da escola ou do âmbito acadêmico juntamente com professor dever oferecer condições para que aluno busque sua autonomia através do incentivo para que eles busquem aprendizados externos e não fiquem somente com o conhecimento ofertado na escola sendo que o ensino formal possui muitas dificuldades as quais já foram citadas especificamente no campo de línguas estrangeiras que impossibilita que seja passado todo conhecimento que o aprendiz deve aprender naquela etapa, assim não oferece tudo da forma que o aluno necessita.

Portanto, a interação professor e aluno e a complementação dos estudos vistos em sala de aula é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor além de passar os conteúdos programáticos pode incentivar seus alunos a buscar outras formas de aprendizagem e os alunos como forma de complementação e assimilação devem sempre revisar, estudar e buscar estratégias que facilitem a obtenção de conhecimento.

## Bibliografía

- BARALO, Marta, 2011, *La adquisición del español como lengua extranjera*, 3a. ed., Madrid, Arco/Libros.
- BROWN, H. Douglas, 1994, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey, Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents.
- COHEN, A. D, 1998, *Strategies in Learning and using a second language*, London, Longman.
- FREIRE, Paulo, 1982, *Ação cultural para a liberdade*, 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GADOTTI, M., 1999, *Convite à leitura de Paulo Freire*, São Paulo, Scipione.
- LEFFA, V. J., 2003, “Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas”, In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*, Pelotas, UFPEL, p. 33-49.
- MAGNUS, Sonia de Paula Faria, 2003, *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira- um estudo “Q”*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas X.p. 165.
- MELLO, S. A., 2003, “Contribuições de Vigotski para a educação infantil”, In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs), *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP, Junqueira & Marin, X p. 193.
- OLIVEIRA, Martha Khol de, 2003, *Vygotsky*, São Paulo, ScipioneX.
- PAIVA, V.L.M.O., 2005, “Modelo fractal de aquisição de línguas”, In: BRUNO, F.C. (Org.), *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*, São Paulo, Editora Clara Luz, p. 23-36
- RUBIN, J., 1975, *What the ‘good language learner’ can teach us*, TESOL Quartely, 9(1): 41-51.
- SILVA, Walkyria Magno, 2008, Autonomia no aprendizado de LE:É preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena, *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas, SP, Pontes Editoras, p. 293-301.

## A elaboração de materiais didáticos para o ensino de ele: Experiências do Subprojeto Pibid-Letras/Espanhol da UNEB

Lincoln de Jesus Pessoa<sup>1</sup>  
(Universidade do Estado da Bahia – DCH-I/CAPES)

Aline Silva Gomes<sup>2</sup>  
(Universidade do Estado da Bahia – DCH-I/CAPES)

### Resumo

Neste artigo pretendemos expor os resultados de algumas ações desenvolvidas pelos estudantes do Curso de Letras/Espanhol da UNEB (DCH-I), bolsistas de Iniciação à Docência (ID), dentro do subprojeto intitulado Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática, que faz parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). Entre os resultados alcançados está a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol, os quais vêm sendo utilizados em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental II localizada na cidade de Salvador/BA. A abordagem de ensino-aprendizagem adotada na elaboração nos referidos materiais é o interculturalismo, pois acreditamos que esta pode dar alicerces para fomentar a comunicação e o diálogo entre culturas no contexto escolar. Como resultado, observamos que o subprojeto tem colaborado e incentivado a criatividade dos bolsistas de ID, ao dar-lhes oportunidades de preparar materiais significativos para os estudantes das escolas públicas soteropolitanas. Ainda notamos um maior interesse e desenvolvimento dos alunos da escola parceira nas aulas de espanhol, ao abordar temas que têm uma relação direta com o seu dia-a-dia. Com referencial teórico, adotamos os trabalhos de Barros e Costa (2010) e Mendes (2008).

### Palavras-chave

Ensino de espanhol. Interculturalismo. Material didático.

---

<sup>1</sup> Estudante do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Letras/ Língua Espanhola e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH -I). Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto PIBID-Letras/Espanhol. E-mail: lincolndiretor@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH-I). Coordenadora do Subprojeto PIBID-Letras/Espanhol. E-mail: aline.uneb@ig.com.br.

## 1. Introdução

A formação docente no Brasil tem sido um dos temas mais discutidos e explorados no âmbito educacional nas últimas décadas e, no que se refere à formação de professores de língua espanhola, esta seja talvez uma das maiores dívidas do governo brasileiro junto a nossa sociedade. Com a finalidade de contribuir de alguma forma nessas discussões, apresentamos neste artigo os resultados de algumas ações desenvolvidas pelo subprojeto intitulado Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática, que está ligado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e faz parte de projeto PIBID/UNEB/CAPES.

O referido subprojeto vem sendo desenvolvido dentro do curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, que está alocado no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB- *Campus I*), em Salvador/BA. Seu objetivo principal consiste na elaboração e no exercício de práticas pedagógicas que visem o crescimento profissional e pessoal dos discentes do curso mencionado, supervisores e coordenadores, tendo em vista a ação ativa e reflexiva do licenciando no ambiente escolar, de forma a estreitar cada vez mais as relações entre a Escola Básica e o Ensino Superior.

O desenvolvimento desta proposta tem sido relevante dentro do contexto educacional da cidade de Salvador/BA – em especial para a rede pública de ensino – por diversas razões como: i) proporcionar aos estudantes da escola parceira a oportunidade de desenvolver competências e habilidades linguísticas em espanhol em nível básico; ii) incentivar entre os alunos o conhecimento e respeito pelas diferentes variedades linguísticas e culturais do espanhol; iii) possibilitar aos alunos o acesso a bens culturais que os auxiliem na capacidade de reflexão no mundo letrado; iv) promover entre os alunos uma reflexão crítica acerca de diferentes temáticas abordadas, através da leitura de textos de diversas tipologias e diferentes gêneros textuais; v) promover a produção de leituras críticas que versem sobre diferentes temáticas abordadas, considerando a intencionalidade de cada discurso; e; iv) incentivar a escola parceira no que tange a oferta de ensino espanhol na rede pública municipal de ensino em Salvador, pois presença desta disciplina no currículo das escolas soteropolitanas é ainda, infelizmente, muito restrita.

O artigo está estruturado em quatro seções. Nesta seção – seção I, contextualizamos o trabalho proposto. Na seção II – Material didático: processo de elaboração – expomos algumas noções sobre materiais didáticos, ressaltando sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na seção III – A abordagem intercultural – apresentamos uma breve definição de interculturalismo e os seus principais princípios. Na seção IV – Metodologia e resultados alcançados – explicamos passo a passo o processo de elaboração dos materiais didáticos elaborados pela equipe e apresentamos como exemplo uma das unidades didáticas desenhadas.

Por último, na seção V – Considerações finais –, discorreremos sobre a importância do referido subprojeto na formação dos estudantes de graduação em questão e a necessidade de se promover dentro dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, em geral, ações que propiciem aos alunos em formação inicial oportunidades de estabelecer conexões entre teoria e prática.

## 2. Material didático: processo de elaboração

Nesta seção apresentamos alguns conceitos sobre materiais didáticos e seu processo de elaboração, destacando alguns critérios que podem auxiliar os professores durante sua produção.

Para Barros e Costa (2008, p. 88), “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo” deve ser considerado como material didático. Contudo, os autores pontuam que um material utilizado com a finalidade de ensino deve ter como propósito final atender as necessidades dos alunos.

Barros e Costa (2008) mencionam que a construção de materiais didáticos parte de concepções metodológicas que, mesmo não sendo explicitadas, trazem consigo os conceitos que estão em sua base. Em outras palavras, tais materiais geralmente estão carregados da visão que o professor tem sobre língua, ensino e aprendizagem, percepções dos papéis dos docentes e discentes, entre outros aspectos. Assim, faz-se necessário responder algumas perguntas durante o processo de elaboração de materiais didáticos como: que tipo de material selecionar, que tipo de atividades propor, qual o foco central desses materiais (tema, gramática, vocabulário, etc.), etc.

Os autores anteriormente mencionados também citam a existência de alguns documentos oficiais brasileiros que trazem orientações sobre o que se deve considerar no ensino de línguas estrangeiras nas escolas, dando como exemplo o que propõe o guia do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD de 2011 – como critério de seleção dos livros didáticos para o Ensino Fundamental. Em outras palavras, Barros e Costa resumem o que o PNLD espera encontrar nos livros a serem analisados:

Vemos, assim, que se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador. (BARROS e COSTA, 2008, p. 90).

No entanto, os autores advertem que, infelizmente, grande parte dos livros de línguas estrangeiras disponíveis no mercado não atendem a proposta do PNLD. Dessa maneira, eles enfatizam a importância de se criar e adaptar materiais didáticos e a necessidade de se fazer o uso crítico dos livros disponíveis no mercado editorial. Chamam a atenção para algumas vantagens da elaboração de materiais autênticos, como, por exemplo, a possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público a que se destina.

Sobre o processo de produção de materiais didáticos, Barros e Costa (2008) citam Leffa (2003) para descrever as quatro etapas necessárias para a sua elaboração, que são a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. A análise é um exame do que o aluno precisa aprender e dos conhecimentos que já possui. O desenvolvimento é a fase em que se definem os objetivos, a abordagem de ensino-aprendizagem, os conteúdos, as atividades e os recursos a serem utilizados. A implementação é o momento em que os materiais são aplicados e a avaliação é o período quando se avalia a eficácia do material elaborado.

Segundo Barros e Costa (2008), para se criar um material didático realmente efetivo, o professor deve considerar alguns fatores como o ano, a idade dos alunos, se os mesmos já tiveram contato com a língua estrangeira anteriormente ou não, se os alunos continuarão estudando nos anos seguintes, etc. Esses fatores são relevantes e devem ser considerados se o docente realmente almeja elaborar materiais didáticos que de fato auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Durante a elaboração de materiais didáticos, professor deve eleger temas diversificados, atuais e instigantes, considerando sempre no perfil dos alunos. Com relação à escolha dos textos, “as unidades devem privilegiar os gêneros e o uso de textos autênticos e diversificados” (BARROS e COSTA, 2008, p. 96).

No que diz respeito à gramática, Barros e Costa (2008, p. 98) baseiam-se no que propõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Afirmam que a “abordagem gramatical deve ocorrer de modo reflexivo, indutivo, pensando a forma e as estruturas como instrumento para a comunicação, fazendo com que o aluno entenda o tema gramatical a partir do uso”. Os autores também discorrem sobre o desenvolvimento de habilidades e competências (leitura, audição, expressão oral e expressão escrita) que um aluno necessita desenvolver para conseguir se comunicar na língua alvo.

Para finalizar, Barros e Costa (2008) ressaltam que a criação de materiais didáticos constitui um instrumento importante para o ensino e a aprendizagem de línguas e destaca a necessidade dos docentes desenvolverem a autonomia e senso crítico. Essa postura certamente o ajudará a determinar aonde quer que os seus alunos cheguem por meio da aprendizagem da língua estrangeira.

Ao nosso entender, produzir materiais didáticos não é uma tarefa fácil e torna-se ainda mais complexa quando tais materiais são desenvolvidos com base em abordagens de ensino-aprendizagem consideradas como não tradicionais como, por exemplo, a abordagem intercultural.

Apresentamos a referida abordagem na seção seguinte – seção dois.

### 3 A abordagem intercultural

Mendes (2008) em seu texto Língua, Cultura e Formação de Professores: Por Uma Abordagem Intercultural introduz a noção de interculturalismo mencionando que uma abordagem intercultural de ensino não se constitui uma tarefa fácil. Ressalta que, para colocar em prática a referida proposta de ensino-aprendizagem, não basta apenas definir um planejamento, um conjunto de técnicas, um modo específico de ensinar ou produzir materiais didáticos. Pelo contrário: deve-se buscar o que é mais eficaz, prazeroso e autônomo na aprendizagem do aluno.

A autora defende que o caminho para que isso ocorra é a inserção urgente – na pedagogia de línguas – da dimensão cultural da língua a ser ensinada/aprendida. Para isso, a sala de aula é o lugar eleito e privilegiado para que essa prática se concretize.

Para desenvolver uma proposta de trabalho com base na abordagem intercultural é necessário valorizar a interação sujeito - mundos culturais diversificados, considerando o processo de ensino/aprendizagem dependente do contexto. No entanto, Mendes (2008) afirma que as nossas políticas para formação de professores – em muitas ocasiões – valorizam apenas o conhecimento teórico, estanque, descontextualizado, não direcionando suas atenções para as práticas efetivas e significativas, o que de certa maneira dificulta que abordagens de ensino/ aprendizagem como o interculturalismo sejam colocadas em prática. Em outras palavras, as políticas em vigor não nos dão

ferramentas para que possamos construir novos conhecimentos, no intuito de ajudar aos nossos alunos a agir e a refletir por meio de diálogos em sala de aula.

Mendes (2008) define abordagem intercultural como:

Uma força que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 61)

Com base na citação acima, defendemos a necessidade de se trabalhar em prol de um ensino-aprendizagem que vise à integração social e cultural em sala de aula, do diálogo entre diferentes culturas, no intuito de construir uma prática pedagógica mais produtiva. Essa dinâmica certamente contribuirá para que o aluno compreenda melhor as relações entre o que se aprende na escola e o mundo fora que o cerca. Segundo a autora, para que haja uma qualificação intercultural por parte do professor, é necessário esforços e atitudes no intuito de despertar em seus alunos novas posturas que os auxiliem a praticar o respeito ao outro, às diferenças e à diversidade de culturas, seja no aprendizado de línguas, seja em outra disciplina oferecida no currículo escolar.

Para Mendes (2008, p. 63-64), existem três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural. O primeiro centra as suas atenções em “como nós vemos o outro, o diferente de nós e o mundo à nossa volta”, pois o ato de aprender/ensinar uma língua nos põe em contato com mundos culturais, coletivos e individuais, distintos. Esse contato acaba gerando, conseqüentemente, constantes interações, confrontos e negociações que exigem uma toma de decisão por parte dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Assim, numa abordagem intercultural, “cada participante envolvido é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com quem está dialogando”, com a finalidade de poder compreender e compartilhar um mesmo mundo cultural e simbólico, fazendo com que o mundo diferente que enxergamos se transforme, tornando-se nosso também. Em outras palavras, para Mendes (2008), o aprendiz da língua estrangeira deve encaixar-se como corpo desse mundo diferente, ou seja, dentro do universo social e cultural que é a língua aprendida, porém sem perder a sua identidade; o objetivo não é se converter no outro, e sim colocar-se como o outro, para melhor compreendê-lo.

O segundo princípio diz respeito ao “modo como nos posicionamos no mundo e compartilhamos as nossas experiências. [...] Esse princípio diz respeito ao sujeito que sou e da maneira como construo o conhecimento do/no mundo em que vivo” (MENDES, 2008, p.66). Dessa forma, uma abordagem que se pretende intercultural deve orientar os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de uma intersubjetividade, de uma postura que nos faça reconhecer as experiências dos outros nas nossas próprias experiências ao construir conhecimentos na língua alvo, em nosso caso, o espanhol.

O terceiro princípio tem relação direta com os dois anteriores e depende dos mesmos para funcionar como eixo caracterizador da abordagem de ensino intercultural. Diz respeito ao modo como interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Devemos lembrar, também, que o ato da comunicação entre pessoas estende-se além do uso da língua, pois utilizamos também os gestos, movimentações corporais, faciais e etc. Este princípio, de certa maneira, não se enquadra na forma tradicional de ensino que comumente se pratica, pois propõe um ensino-aprendizagem que se dá em via dupla e não em via única.

Mendes (2008) cita Bakhtin (2002) para enfatizar que o ensino de línguas deve ser sempre desenvolvido dentro de contextos, considerando as situações reais de uso. Do mesmo modo que Bakhtin, a autora defende que a língua fora do seu contexto social e de toda dimensão cultural que envolve as pessoas em contato torna-se cada vez mais uma língua morta-escrita-estrangeira, isto é, uma língua que produz uma enunciação isolada-fechada-monológica.

Assim como Mendes (2008), defendemos a ideia de Kramsch (1993) quando afirma que um dos desafios educacionais para nós professores de língua é ensinar a linguagem aliada ao contexto, sempre dentro de uma pedagogia dialógica que o torne explícito, de modo a promover a interação em sala de aula. Por tal motivo, acreditamos que precisamos gerar oportunidades de produção de discursos mão dupla em sala de aula, como nos orienta também Bakhtin e nos propõe Mendes em seu texto, de forma clara:

Através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irredutível que pode mudar a pessoa durante o processo. (MENDES, 2008, p. 71)

Segundo Mendes (2008), para se promover a difusão da interculturalidade, é preciso transformar choque e conflito em aceitação e comunhão, rejeição em cooperação, embate de forças em negociação. Trabalhando-se nessa direção, certamente se criará uma cumplicidade entre os envolvidos no processo, fazendo com que o ensino/aprendizagem torne-se mais prazeroso e eficaz.

Em resumo, Mendes (2008) explica os três princípios funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural, a qual possui, portanto, algumas características fundamentais como: i) a língua/linguagem como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo; ii) o foco no sentido, isto é, no uso comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturais formais; iii) a seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes; iv) a integração de competência, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades que o aluno adquire ao longo de sua aprendizagem; v) o diálogo entre culturas, que se refere aos aspectos linguístico, socioculturais, afetivos, cognitivos que caracterizam o uso da linguagem; vi); a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais, por meio da interação, promovem diferentes diálogos e; vii) a avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar/aprender.

Em linhas gerais, por meio da criação de um diálogo entre culturas podemos construir um novo espaço formado pela interseção das experiências de professores e aprendizes, constituídos – em parte – pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo.

#### 4. Metodologia e resultados alcançados

Nesta seção descrevemos as etapas percorridas com vistas a produzir materiais didáticos para o ensino de espanhol que contribuíssem para a aprendizagem do nosso público alvo. Em seguida, apresentamos os resultados alcançados após a elaboração e aplicação dos referidos materiais.

##### 4.1 Aspectos metodológicos

Para iniciar, realizamos um levantamento da análise das necessidades dos estudantes (por meio de um questionário escrito e de entrevistas orais) que estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de ensino em Salvador/BA. O referido instrumento – que contém 20 questões distribuídas entre perguntas de múltipla escolha e questões abertas – foram aplicados com a finalidade de obter informações relevantes que fundamentassem a nossa proposta, auxiliando-nos, por exemplo, na escolha dos temas a serem trabalhados, nos tipos de atividades propostas, etc. Buscamos, ainda, identificar a importância da língua espanhola para os estudantes, além das ideias que estes tinham a respeito do idioma em questão.

Os próximos passos consistiram na análise – por parte da equipe PIBID/Letras-Espanhol – das respostas fornecidas pelos estudantes e, conseqüentemente, a definição dos temas que seriam abordados. Definidos os temas, iniciamos o planejamento das aulas. Para isso, realizamos o levantamento de materiais autênticos de diferentes características como: textos escritos de variados gêneros textuais, arquivos de áudio de distintas variedades linguísticas da língua em questão e vídeos disponíveis em sites de compartilhamentos como o *Youtube*.

Durante o planejamento, discutimos em grupo, semanalmente, as características e a adequação de cada material desenhado, com base na abordagem intercultural.

##### 4.2 Exemplo de material produzido e avaliação

Apresentamos, a seguir, uma das unidades didáticas produzidas, cujo tema é *Deportes*. A temática foi desenvolvida em dois encontros e, no primeiro, trabalhamos especificamente o assunto Futebol. Escolhemos esta temática por que iniciamos as atividades na escola no período logo após a realização da Copa do Mundo no Brasil, que ocorreu entre os meses de junho e julho de 2014.

A proposta apresentada foi destinada a estudantes do Ensino Fundamental II que estão cursando o 8ª ano, conforme mencionamos anteriormente. O objetivo geral era discutir sobre a prática do futebol e sua importância nos dias atuais. Os objetivos específicos foram discutir sobre os reflexos da Copa do Mundo no Brasil e identificar o status da língua espanhola nos dias de hoje, em especial no Brasil, por causa do referido evento.

Os conteúdos apresentados foram os seguintes: i) intercultural: contatos mais intensos entre indivíduos de diferentes línguas e culturas no Brasil durante a realização da Copa do Mundo; ii) gramatical: formação de plural dos substantivos e adjetivos e futuro imperfeito do indicativo e; iii) lexical: vocabulário relacionado ao futebol e nacionalidades. Para desenvolvermos a aula com base na

abordagem proposta, utilizamos diferentes textos para ensinar aos alunos, de forma contextualizada, os conteúdos acima discriminados.

Em seguida, explicamos a sequência didática desenvolvida para o tema proposto.

Para iniciar a aula, realizamos com os alunos uma atividade de aquecimento, com o propósito de que estes colocassem sua visão e opiniões a respeito da Copa do Mundo, destacando os pontos positivos e/ou negativos, os fatos ocorridos, as impressões deles sobre a presença de estrangeiros no país, etc. Neste momento, observamos bastante interesse dos estudantes, o que se justifica pelo fato de que esta temática estava bastante em evidência naquele período.

Dando continuidade, os alunos realizaram a leitura de um texto jornalístico cujo tema tratava acerca da presença de diferentes idiomas no contexto da Copa do Mundo do Brasil e, em seguida, eles responderam algumas perguntas – por escrito – relacionadas ao texto mencionado e também de opinião pessoal, promovendo a troca de ideias. Segue abaixo o material da etapa mencionada (as referências completas dos textos selecionados para a aula descrita encontram-se nas referências deste artigo).

## ATIVIDADE 1: TEXTO JORNALÍSTICO

### LA GUERRA DE LOS IDIOMAS EN EL MUNDIAL DE 2014, ESPAÑOL, INGLÉS Y PORTUGUÉS POGNAN EN TODOS LOS CAMPOS



*10 junio, 2014 Escrito por Jorge Bayer*

Los Mundiales de fútbol se caracterizan por reunir decenas de culturas diferentes, razas, gente de todo el planeta se reúne para disfrutar del deporte rey, el fútbol. En el Mundial de Brasil, 32 selecciones estarán presentes con un único objetivo, llevarse el cetro mundial que les proclamará campeones del mundo. El inglés gana la competición por el idioma más hablado en el Mundial de Brasil, el español es el idioma con más participantes y empatas con el portugués en copas del Mundo.

Brasil acogerá a millones de personas de todos los continentes del planeta. Europa, África, Asia, América, y Oceanía estarán representados por diferentes combinados. Y Como hemos dicho, decenas de culturas se mezclarán con la local para formar una fiesta que tiene lugar cada cuatro años y que ofrece escenas y momentos únicos, que en ningún otro campeonato se puede ver. Pero no solamente se juntarán decenas de culturas, sino también numerosos idiomas diferentes.

Analizando los combinados participantes y cada uno de los grupos, solamente tres grupos no tienen ningún representante de habla española, por lo que queda claro que el español será uno de los idiomas más hablados durante el Mundial de Brasil.

Combinados de habla hispana: México (Grupo A), España y Chile (Grupo B), Colombia (Grupo C), Uruguay y Costa Rica (Grupo D), Ecuador y Honduras (Grupo E) y Argentina (Grupo F).

Estados Unidos aunque no de manera oficial, también puede ser considerado un país con un gran volumen de ciudadanos de habla hispana, puesto que la segunda lengua más hablada en el país norteamericano es el español, con más de 53 millones de hablantes.

Sumando la población de todos los países hispanos, sin contar los 53 millones de Estados Unidos, hasta 304 millones de personas que hablan español, estarán pendientes del Mundial de Brasil

Pero sin ninguna duda, el inglés sigue siendo el idioma dominante, sobre todo gracias a Estados Unidos, después Inglaterra, Australia, Ghana y Camerún, este último compartido con el francés, tienen como lengua mayoritaria el inglés.

421 millones de personas de habla inglesa seguirán todo lo que ocurra en el Mundial de Brasil, aunque en Estados Unidos, la mayor parte de los 300 millones que posee, podría no estar pendiente del Mundial de Brasil, puesto que el fútbol, 'soccer' como lo llaman allí, no es el deporte que más seguidores tiene.

El francés y el portugués son los otros dos idiomas que tendrán una gran representación en el Mundial. El francés gracias a Francia, Camerún, Costa de Marfil y Suiza (también un país políglota) cuenta con 114 millones de francófonos verán los encuentros del torneo mundialista.

Respecto al portugués, con Brasil y Portugal, se alcanza la cifra de 212 millones de personas, gracias al país sudamericano, que tiene una población de más de 200 millones. Otros idiomas hablados durante el Mundial de Brasil serán el alemán, el japonés, el coreano, el croata, el bosnio el italiano y el árabe.

En lo que a Copas del mundo hay un empate técnico entre el español y el portugués ambos idiomas cuentan con cinco copas cada uno, en segundo lugar un empate técnico entre el italiano y alemán con 4 copas cada. Y cierra el pódium el francés y el inglés con un título cada uno.

El español cuenta con las dos copas ganadas por Uruguay en 1930 y 1950, las dos cosechadas por la albiceleste en 1978 y la liderada magistralmente por Maradona en 1986, cierra los títulos que hablan español el conseguido por la actual campeona, 'La Roja', en 2010 en Sudáfrica. El portugués cuenta con las cinco copas conseguida por la pentacampeona y actual anfitriona Brasil.

EJERCICIO

1. De las treinta y dos selecciones presentes en el Mundial de Brasil, ¿cuántas hablan español y cuáles son?

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos? ¿Cuántas personas la hablan?

\_\_\_\_\_

3. Señala (V) para verdadero y (F) para falso.

- ( ) Francia, Suiza, Costa de Marfil y Camerún hablan francés.  
( ) Portugal tiene una población menor que 12 millones de personas.  
( ) Los países de lengua española tienen cinco títulos Mundiales.  
( ) Argentina es la selección de lengua española que tiene más títulos Mundiales.  
( ) El fútbol "soccer" es el deporte con más seguidores en Estados Unidos.

4. Informa cuáles son las selecciones de habla española que ya conquistaron el Mundial de Fútbol y el número de títulos de cada una.

\_\_\_\_\_

Após a correção e discussão da atividade escrita acima exposta, os alunos realizaram a leitura de um poema que tinha como tema o sonho que muitos jovens possuem que é ser um jogador de futebol reconhecido. Utilizamos a ideia apresentada no poema, além de exercícios escritos sobre o tema, para discutir com alunos sobre suas experiências com relação ao conteúdo apresentado. Abaixo segue a atividade mencionada:

ATIVIDADE 2: POEMA

SUEÑOS DE UN CRACK

Me pondré un uniforme ganador en la próxima Copa Mundial,  
y así será monumental mi sueño de goleador.  
Iré del mediocampo a la meta con delanteros de compañía  
y entre tanta algarabía aplaudirán mi arte en la gambeta.  
Y ya al frente del área de penal al despertar de mi sueño  
veré que del balón no soy dueño eliminado está mi once Arsenal.  
Pero practicaré de verdad para aprender a ser un crack  
y así lograr convertir mi sueño en realidad.

1. El poema leído habla sobre:  
a) Querer ser un grande delantero.  
b) La realización de un sueño.  
c) Participar de una copa de Mundial en su país.  
d) Todas las opciones están correctas.

2. ¿Ya soñaste con ser un deportista? Explica tu respuesta.

\_\_\_\_\_

3. Informa el nombre de futbolistas del mundo hispánico que son considerados "cracks".

Por último, os alunos assistiram a um vídeo em que Ronaldinho Gaúcho, um conhecido craque de futebol, dá um depoimento em espanhol sobre outro conhecido craque de futebol de origem hispânica: Lionel Messi. Após a visualização do vídeo, propomos aos discentes que fizessem comentários relacionando o poema lido com o vídeo assistido anteriormente, a fim de estabelecer uma relação entre o que se tratava no vídeo e o poema apresentado.

Após a análise e avaliação geral da aula desenvolvida com base no material elaborado, verificamos que os objetivos estabelecidos foram alcançados de maneira satisfatória. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas e foram capazes de, durante a aula, desenvolver estratégias cognitivas de leitura a partir dos conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimento de mundo que possuíam, de forma crítica. É importante destacar que, apesar de esta ter sido a primeira aula ministrada ao grupo, os estudantes deixaram de lado o temor à exposição pública (algo comum no primeiro encontro), expressando livremente suas ideias e opiniões, atendendo a proposta de ensino adotada: a abordagem intercultural.

## 5. Considerações finais

Para terminar, destacamos a importância do subprojeto PIBID/Letras-Espanhol na formação dos estudantes do curso de Letras/Espanhol da UNEB, pois vem proporcionando-lhes chances de estabelecer conexões entre teoria e prática. Os bolsistas de ID tiveram oportunidades de fazer reflexões com base no que se aprende na universidade e o que acontece na sala de aula ao desenvolverem práticas pedagógicas na escola parceira utilizando os materiais didáticos produzidos pela própria equipe.

Certamente o processo de elaboração de materiais para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a partir de materiais autênticos, contribuiu para a ampliação da criatividade dos graduandos em etapa inicial de formação, ao dar-lhes a oportunidade de preparar materiais significativos para os estudantes das escolas públicas soteropolitanas de maneira crítica e reflexiva.

Assim, acreditamos que oportunidades como essas devem ter lugar nos cursos de formação inicial de professores de espanhol, em geral, considerando não somente a abordagem proposta neste artigo, mas também outras.

## Bibliografía

- BAYER, Jorge. La guerra de los idiomas en el Mundial de 2014: *español, inglés y portugués pugnan en todos los campos*. Disponível em < <http://www.aporelmundial.com/la-guerra-de-los-idiomas-en-el-mundial-de-2014-espanol-ingles-y-portugues-pugnan-en-todos-los-campos/3386/>>. Acesso em: 01 de jul. 2014.
- BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins, 2010, “Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol”. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins (Org.), *Coleção Explorando o Ensino: Espanhol*. Vol. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. p. 118.
- MENDES, Edleise. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural*. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria. Lucia Souza (Org.), 2008, *Saberes do português: ensino e formação docente*, Campinas/SP, Pontes, p. 57-77.
- RONALDINHO GAUCHO HABLA DE LEO MESSI EN LA TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cm1HAVEs-pY>>. Acesso em. 01 de jul. 2014.
- SUEÑOS DE UM CRACK. Disponível em <<https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100420121224AAbxBO>>. Acesso em: 01 de jul. 2014.

## A formação dos acadêmicos das licenciaturas nas oficinas Pibid/UESPI

Umbelina Saraiva Alves

Prof<sup>a</sup> MSc DE – UESPI, Coordenadora de Gestão do Pibid.

### Resumo

A referida pesquisa aborda sobre o tema: A formação dos acadêmicos das licenciaturas nas oficinas Pibid/UESPI; como objetivo geral pretendeu-se: verificar na concepção dos acadêmicos participantes, a contribuição das oficinas desenvolvidas pelo Pibid/UESPI para a formação dos graduandos de licenciatura em atuação nas escolas públicas. As oficinas avaliadas na pesquisa apresentam-se como ação do plano de trabalho do Pibid/PI desenvolvido nos campi do interior onde a UESPI funciona. A relevância da pesquisa ocorre devido ao aperfeiçoamento do acadêmico para atuar como usuário da língua na Educação Básica e contribuir para a melhoria do processo em formação. O estudo aborda sobre o programa Pibid como política pública nacional, origem e caracterização legal que assegura seu funcionamento. Busca-se o foco da discussão na abordagem sobre a importância dos saberes da formação acadêmica, paralela às práticas desenvolvidas nos subprojetos Pibid/UESPI. Na realização deste estudo, as referidas pesquisadoras optaram em trabalhar com uma pesquisa bibliográfica de fundamentação em Ramos (2012), França (2009), Tardif (2002) dentre outros e de campo, com aplicação de questionário aos participantes de nove turmas das duas oficinas desenvolvidas, além de observação, acompanhamento e diálogo durante as visitas aos Campi de “Campo Maior, Piripiri, Parnaíba, Floriano, Oeiras, Picos e São R. Nonato” como coordenadora de gestão do Pibid/UESPI. As oficinas certamente não representam a solução para um melhor desempenho dos acadêmicos nos subprojetos das escolas, porém, oportunizam aos pibidianos fazerem melhor uso da língua para inserir-se de forma fundamentada na realidade educacional das escolas públicas piauienses, bem como a aquisição da competência técnica para o delineamento dos memoriais nos subprojetos desenvolvidos. O resultado desta ação na concepção dos acadêmicos, observação e diálogo com alguns participantes mostra a aceitação e satisfação com o aprendizado nas oficinas realizadas.

### Palavras-chave

Pibid/UESPI. Oficinas. Formação acadêmica.

## Introdução

No contexto vigente, vislumbram-se mudanças positivas que oportunizam aos professores apresentar o resultado no exercício da função exercida, antes destinados apenas aos pesquisadores que não vivenciavam a prática pedagógica. Compreendendo-se que professores viviam alienados a técnicas e imposições de pesquisadores embasados nas ciências exatas em que pesquisas eram realizadas sem a participação de professores atuantes, apenas repassavam conteúdos através de aulas expositivas, atualmente professores experienciam mudanças favoráveis ao processo educativo através da ação-reflexão-ação. Dessa forma cada vez mais, amplia-se o interesse docente atuante em pesquisas e assuntos relacionados ao exercício de sua prática e buscam maior envolvimento político que favorece a melhoria da educação brasileira.

A pesquisa com o tema: Formação dos acadêmicos das licenciaturas nas oficinas Pibid/UESPI, apresenta o resultado das oficinas desenvolvidas pelo Pibid/UESPI/2014 no período de 23/07 a 31/07/14, abordando os conteúdos de formação dos acadêmicos quanto ao uso da Língua, abrangendo Leitura de Gêneros textuais/ Semântica e ortografia. A apresentação do resultado tem como objetivo geral: verificar na concepção dos acadêmicos participantes, a contribuição das oficinas desenvolvidas pelo Pibid/UESPI para a formação dos graduandos de licenciatura, em atuação nas escolas públicas.

Atuando como docente da Universidade Estadual do Piauí e também no exercício da função de coordenadora de gestão do Pibid/UESPI, (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) implantado na instituição conforme decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010, tem-se a finalidade junto à CAPES/MEC elevar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas e junto a professores de escolas públicas desenvolverem o espírito investigativo e intervir em escolas com baixo IDEB, através de projetos de cooperação no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas escolas do estado e aliada à relação teoria-prática desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas e coordenadores de área, os bolsistas do programa Pibid têm assistência em nível de formação também em oficinas de “Produção e escrita textual, Oratória e expressão corporal” que serão ofertadas ao longo do desenvolvimento do projeto.

## O pibid como política pública nacional

Entende-se por política educacional o conjunto de diretrizes, decisões e ações, assumidas pelo estado com o intuito de desenvolver educação formal, onde devem assegurar condições de acesso e permanência no processo educativo. Essas ações correspondem à educação de países desenvolvidos ou emergentes, como é o caso do Brasil. Conforme Libâneo (2012), a garantia de continuidade de políticas públicas em educação poderia ocorrer a partir da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), que garantisse a existência de projeto de educação que tivesse duração e vigência independentes dos governos no poder, evitando a implantação e paralisação de projetos em seu percurso, e isso se tornou realidade a partir de 1996 quando a LDB de nº 9.394, estabeleceu em seu artigo 9º, a elaboração do PNE pela União, em colaboração de Estados, Distrito Federal e Municípios.

O poder público encontrou uma forma de garantir a conclusão de projetos estabelecidos em mandatos políticos diferentes a partir do Plano Nacional de Educação que consiste em garantir no prazo de dez anos a execução de programas estabelecidos independente da mudança de partidos políticos. Antes, projetos eram iniciados, mas nas mudanças de ministros, governadores ou prefeitos, muitos projetos eram extintos e novos eram lançados, provocando o processo de descontinuidade das ações.

O MEC junto a setores responsáveis efetivamente na tarefa de coordenar a política nacional acabam por deixar de lado a obrigatoriedade em assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento para toda a população brasileira. Weber ressalta (2003, p. 16) características de programas inspirados na descontinuidade educativa,

[...] a coordenação da política educacional por parte do MEC, tem se inspirado em experiências de reformas educacionais centralizadas em diversos países, e em recomendações de organismos internacionais anteriormente assinados. A sua ação pode ser caracterizada, sendo referenciada no exterior como resposta ao movimento externo.

Nos países capitalistas a política educacional, mantida por organismos multinacionais trata de um mecanismo traçado pelo governo, com colaboração de entidades e mecanismos não governamentais, que visa oferecer ensino às camadas sociais sem condições de manter suas crianças ou jovens na escola. Em meio a esse contexto, a educação brasileira obedece a organismos internacionais, segue modelos de ensino que deram certo em outros países, com outras crianças, em outro contexto social, e aplicam no Brasil como se todas as crianças do mundo fossem iguais, desrespeitando suas particularidades, sua

realidade social, isso agrava cada vez mais o problema da educação brasileira. Enquanto seguirem padrões ou modelos internacionais que nada têm a ver com a realidade do país, dificilmente se desenvolverá uma educação pública que atenda à demanda existente.

Embora o Projeto Regional de educação para a América e Caribe (PRELAC) possa ter boas intenções, como priorizar diretrizes e investimentos em programas que enfatizem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros que venham a melhorar o sistema de ensino público, acabam por estabelecer padrões e metas, a serem desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras que na maioria das vezes não correspondem à realidade local. E isso fica explícito nos resultados obtidos das provas aplicadas na Educação Básica para medir o nível do aluno, que demonstra melhoria nos indicadores quantitativos, porém, em relação à qualidade dessa educação não há mudanças, como expõe França (2009, p.39-40):

Constatamos que na atualidade, pressionado pelo baixo desempenho dos sistemas educacionais em âmbito internacional e nacional, o governo tem procurado recuperar a qualidade da educação brasileira. Vários programas e ações têm sido desenvolvidos nos âmbitos federais, estaduais e municipais para ampliar as oportunidades educacionais da educação básica e melhorar a sua qualidade. Porém, são iniciativas, na sua maioria, desarticuladas, induzidos por meio do financiamento e ações e programas nem sempre realizados de modo orgânico, na medida em que se caracterizam pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos diversos sistemas de ensino.

Devido à necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas grandes empresas ou indústrias, de forma a garantir o desenvolvimento do país, políticas públicas foram desenvolvidas através de implantação de programas destinados a educação. Porém, muitos desses programas impostos à sociedade, não levam em consideração as particularidades regionais, e sem haver um gerenciamento desses programas junto às instituições de ensino, acabam por não representar ganhos ao ensino público brasileiro que necessita de investimentos em programas educativos sistematizados por autores regionais que conhecem a realidade que deseja intervir para melhoria do processo educativo.

O Pibid aparece como programa alternativo sistematizado por educadores universitários que, envolvidos com a Educação Básica, elaboram projetos a partir de fraquezas vivenciadas pelas escolas. Como programa que visa melhorar a escola pública, deve ser desenvolvido para que se alcance a qualidade da educação desejada, considerando as condições sociais das famílias e os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos. Por isso, o Pibid/UESPI surge com o intuito de minimizar as dificuldades dos professores de escolas públicas e auxiliá-los no desenvolvimento de metodologias diversificadas que estimulem o aprendizado dos alunos e melhore o seu desempenho, pois deve ser reflexo da educação e políticas públicas do passado, em que muitos pais por falta de acesso a bens culturais econômicos, não conseguem acompanhar seus filhos nas escolas. Muitos professores relatam que se esforçam para melhorar o nível educacional de suas crianças, mas não existe um acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis, faltam recursos, dentre outros fatores negativos que interferem diretamente no processo educativo e dificulta a ascensão do aluno no processo, “é como remar contra a maré”.

Embora existam vários indicadores de avaliação da qualidade na educação e projetos que visam à qualidade do ensino, tais como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dentre outros. O Pibid como programa que embora necessite de acompanhamento contínuo, poderá trazer grandes benefícios que, mesmo a longo prazo, traga possíveis melhorias ao sistema educativo com um olhar mais voltado para uma educação que seja qualitativamente real. Conforme afirma Castro (2009, p. 22):

Com a redução do papel do estado e as diretrizes de focalização e descentralização dos recursos, a lógica para se medir a qualidade da educação, passou a ser empresarial, deslocando o foco da qualidade da educação para a eficácia do processo, onde a lógica é conseguir o máximo de resultados com o mínimo custo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passaram a ser medidos por taxas de retenção, de taxas de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade e novos métodos de gerenciamentos dos sistemas educacionais.

Diante do exposto, percebe-se nas escolas públicas a preocupação dos agentes governamentais em receber retornos em relação ao processo educativo, mas a constante busca se faz em relação ao processo, e não em relação à qualidade da educação que é ofertada nas escolas, e isso trouxe inúmeros

problemas à educação, refletindo diretamente sobre os alunos que precisam aprender mesmo que tenham que forçadamente adequar-se aos novos métodos de avaliação implantados nas escolas.

Professores de escolas públicas são pressionados a darem retornos positivos em relação às notas das provas que são realizadas nas escolas para medir o índice dos alunos, e isto prejudica o aprendizado, pois condicionam a treinos técnicos impossibilitando uma aprendizagem significativa, condicionados a aprender conteúdos e metodologias que se adequem ao nível das provas, deixando suas particularidades e anseios em segundo plano.

A CAPES em parceria com a universidade através do Pibid pode contribuir para desconstrução da ideia de aprender para responder unicamente aos resultados de avaliações. Como órgão público governamental compreende que a qualidade da educação não está relacionada somente a dados quantitativos de resultados providos da realização de provas de desempenho. Nesse âmbito, programas públicos como o Pibid podem possibilitar a melhoria do sistema educacional vigente através de práticas estimulantes desenvolvidas a partir das necessidades de cada escola. Vale ressaltar que a efetivação do programa exige dos envolvidos no processo, estratégias de fortalecimento da docência indispensáveis ao exercício da profissão, nesse caso, a CAPES em sua proposta através das oficinas espera que os bolsistas superem suas deficiências formativas em busca de qualidade na ação docente. Nesse caso, é preciso que profissionais da educação, equipe gestora, educadores e alunos trabalhem em colaboração pela ascensão do sistema de ensino público para que se possa ter uma educação verdadeiramente qualitativa.

### Relação teórico-prática em formação contínua

No âmbito nacional, um problema comum enfrentado pelo corpo docente em sua prática são os questionamentos sobre a qualidade da formação inicial ofertada nas universidades do país aos graduandos ao longo dos cursos de licenciaturas. Acadêmicos em período de estágio questionam o fosso existente entre teoria e prática pedagógica e os saberes repassados pelos docentes geralmente desarticulados entre si.

Tardif (2002, p. 234) explica:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

O Pibid através das oficinas propõe a efetivação entre teoria e prática aos alunos partícipes do programa Pibid/UESPI como parte da formação em desenvolvimento para atuar paralelamente como professor/acadêmico atuante na Educação Básica.

Na contemporaneidade é desejável que as IES articulem ações de ensino, pesquisa e extensão já que evidenciam-se em muitas escolas públicas brasileiras uma separação entre a prática pedagógica do professor e a real necessidade dos alunos. Autores como Ramos (2012) consideram que isso se deve a falhas na formação inicial nas instituições formadoras. Afirma que muitos teóricos e pesquisadores não vivenciam cotidianamente a prática em sala de aula e acabam por definir saberes que fogem a realidade dos alunos Conforme Ramos (2011, p.26) pode-se considerar como motivo para preocupação:

[...] quando observamos o baixo índice de desenvolvimento educacional de nossos alunos, não obstante os inúmeros esforços e avanços que o país experimentou nas últimas décadas há motivos para apreensões (RAMOS, 2011, p.26).

Professores no decorrer de sua vida pessoal, ainda em sua vida escolar, vivenciam experiências que guardam, mesmo que inconscientemente, algumas experiências e valores que são levados em conta no seu fazer pedagógico. Na prática escolar, os saberes da experiência são de grande valia a professores das licenciaturas, pois como estes não possuem controle para intervir nos saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, optam por tentar criar saberes que o ajudem a compreender sua prática, são saberes desenvolvidos pela prática que por ela são legitimados. Dessa forma, em programas como o Pibid/UESPI, desenvolvem hábitos que o ajudam a enfrentar as inúmeras situações vivenciadas pela profissão docente que podem transformar-se em característica profissional manifestada através do seu fazer pedagógico, do seu saber fazer validado pelo seu trabalho diário para tentar amenizar possíveis necessidades que não foram sanadas em sua formação inicial. Por isso a importância dessas experiências ocorrerem na graduação.

Atualmente a formação de professores nos cursos de licenciaturas se constitui de suma importância ao pleno desenvolvimento da prática do educador, deve-se aliar teoria à prática logo no início das graduações, de forma a garantir a inserção competente dos futuros professores à realidade educacional brasileira. Nesse caso, o Pibid/UESPI oportuniza aos acadêmicos por exigência da CAPES, a formação sobre estudos e reflexões da língua padrão no que se refere aos conhecimentos básicos que auxiliarão os “pibidianos” na atuação pedagógica. Dessa forma, obterão conhecimentos que somados ao que lhes proporciona a universidade, aliam-se aos saberes e práticas escolares junto aos alunos. Esse poderá ser um ensaio em busca de alternativas pensadas para que se estabeleça o tão sonhado vínculo entre teoria e prática, e se efetive de fato, a extensão nas IES públicas.

## Metodologia

A troca de conhecimentos e experiências em torno da Leitura de gêneros textuais, Ortografia e Semântica, através das oficinas oferecem aos bolsistas do Pibid certa segurança aos bolsistas a expor suas angústias, erros e acertos vivenciados nos subprojetos/Pibid/UESPI. Para a realização deste estudo considera-se essencial a pesquisa de campo na intenção de coletar informações para melhor delineamento dos objetivos propostos. Considerou-se os dados quantitativos essenciais às análises, complementados pelos aspectos qualitativos da observação e diálogo com os sujeitos. A pesquisa qualitativa como explicita Lakatos (2009 p.271), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”.

O questionário foi um dos instrumentos aplicados aos 188 sujeitos participantes da oficina de “Leitura de gêneros textuais” e 172 da oficina de ‘Ortografia e semântica’ utilizado devido ao elevado número de sujeitos participantes das oficinas e a facilidade de coleta de informações diretas e objetivas sobre o objeto pesquisado. A técnica da observação em locus por meio de viagem aos campi no período de realização das oficinas foi essencial para a concretização da pesquisa como define Minayo (2007, p.70) “o processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica” explica-se o fato da pesquisadora estar no ambiente de pesquisa no período em que ocorreu as oficinas de 23 a 30/07/14 por se constituir como coordenadora de Gestão do Pibid na UESPI. Essa técnica também permitiu às pesquisadoras o diálogo espontâneo com os participantes sobre o desenvolvimento das oficinas, situações que evitam interpretações ambíguas dos fatos e colabora para compreensão dos dados analisados.

## Resultados alcançados

As oficinas de “Leituras de gêneros textuais- 30h” têm como finalidade aprimorar habilidades de leitura com o desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos verbais e multissemióticos que circulem socialmente em diferentes situações comunicativas. E em “Ortografia e semântica-30h” foram trabalhadas reflexões sobre a escrita e ortografia: sistema de escrita do português, análise dos erros ortográficos em textos, o acordo ortográfico de Língua Portuguesa e o significado na escrita ortográfica; ofertadas para oito turmas dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid, aos bolsistas dos campi do interior na Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

A partir da aplicação de questionário avaliativo, observação e diálogo com bolsistas partícipes das oficinas do Pibid, foram aplicadas seis questões para avaliação, mas devido à extensão foram analisadas quatro para obter os referidos resultados.

No que se refere a distribuição do conteúdo no caderno das oficinas e contribuição para a formação docente, para os participantes da oficina de Leitura de gêneros textuais, 60% considerou bom; 35% excelente e 5% razoável. Quanto à de Ortografia e semântica 38% considerou razoável, 48% bom, 8% ruim e 16% excelente. Certamente o resultado e contribuição das oficinas para a formação dos bolsistas não terão muita relevância se os dados forem considerados em si mesmos ou para apresentarem resultados, como afirma França (2009), devemos avançar para dar às oficinas o significado real de aplicabilidade no dia a dia das escolas.

Quanto às atividades propostas, se a distribuição do conteúdo e as atividades cooperam ao aprendizado dos participantes; no que trata da oficina “Leituras de gêneros textuais” 4% considerou bom, 55% excelente e 3% regular. Quanto à oficina de Ortografia e semântica, os bolsistas consideraram 52% considerou bom, 12% razoável, 36 excelente. A qualidade do aprendizado não pode ser medida única e exclusivamente por resultados quantitativos e deslocada ao sinônimo de quantidade como explicita Castro (2009) o diálogo com os participantes esboçou o real valor das oficinas para eles estas proporcionaram o melhor emprego da Língua em situações diversas, pois como licenciandos de áreas específicas explicitaram que sentem dificuldades quanto ao emprego da Língua.

Sobre a contribuição da metodologia do ministrante ao aprendizado dos participantes nas oficinas de Leituras de gêneros textuais 80% considerou excelente, 19% bom e 1% razoável. Na oficina de Ortografia e semântica 58% considerou excelente, 37% bom, 5% razoável, nenhum sujeito considerou ruim. Além dos números, os discursos dos bolsistas demonstraram interesse quando responderam na avaliação a necessidade de maior carga horária para revisar melhor os conteúdos.

Na questão que trata do uso dos recursos audiovisuais e outros acrescidos ao caderno de formação, contribuíram para o aprendizado dos participantes na oficina de “Produção de gêneros textuais” 55% considerou excelente, 38% bom, 7% razoável e 3,1% ruim. A de Ortografia e semântica 40% afirmou ser excelente, 53% bom, 5% razoável e 2% ruim. Diante dos esforços da coordenação, de ministrantes e empenho dos bolsistas na realização das oficinas, constatou-se que a descentralização de responsabilidades poderá ser a alternativa coletiva para que a formação seja delineada por experiências e demandas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo, distanciando-se das realidades internacionalizadas como enfoca Weber (2003).

## Conclusões

As oficinas propostas “Ortografia e Semântica e Leitura de gêneros textuais” ofertadas no semestre 2014/01 demonstraram o empenho de alguns coordenadores de área na ação de estimular à participação de 100% dos bolsistas, outros deixaram a desejar quanto à participação de todos. As oficinas proporcionaram aos bolsistas o compartilhamento de experiências vivenciadas pelos alunos no exercício de suas atividades. Nesse âmbito, a eficácia das oficinas modificou a percepção dos bolsistas sobre a necessidade de participar dos cursos ofertados pelo programa Pibid como contribuidores da formação docente.

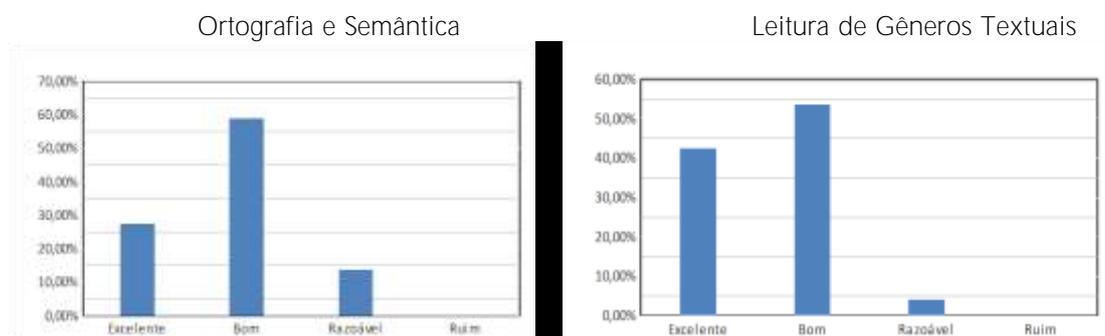
As oficinas foram de grande valia, pois apresentaram resultados satisfatórios e o desempenho dos bolsistas envolvidos contribuiu para a formação contínua na concretização das ações dos subprojetos Pibid nas escolas. Esta ação da Coordenação trouxe bons retornos quanto à aplicação das oficinas e satisfação dos participantes quanto ao aprendizado proposto, mas demonstrou também que muito ainda falta para que todos os envolvidos sintam-se estimulados a participar das próximas etapas para que as ações nos subprojetos e os resultados qualitativos não deixem a desejar por falta de conhecimento e habilidade quanto ao uso da Língua Padrão, tanto nas práticas de sala de aula quanto na escrita dos relatórios exigidos pelo programa, bem como proporcionou aos participantes um espaço de aprimoramento de conhecimentos da leitura e escrita da Língua Portuguesa, necessários ao bom exercício da atividade docente.

## Bibliografía

- FRANÇA, Magda; BEZERRA, Mauro Costa (org.) et al., 2009, *Política Educacional: gestão e qualidade do ensino*, Brasília, Liber livro.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade, 2009, *Fundamentos da metodologia científica*, São Paulo, Atlas.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra, 2012, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*, 10 ed. Rev. e ampl, São Paulo, Cortez.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa, 2007, *Pesquisa social: teoria método e criatividade*, Petrópolis, Vozes.
- RAMOS, Mozart Neves; ROITMAN, Santilla Isaac, 2011, *A Urgência da Educação*, Fundação Santillana, São Paulo, Moderna.
- TARDIF Maurice, 2002, *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- WEBER, Silke, 2003, "Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula", In: LISITA, Werbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P (orgs), *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*, Rio de Janeiro, DP&A.

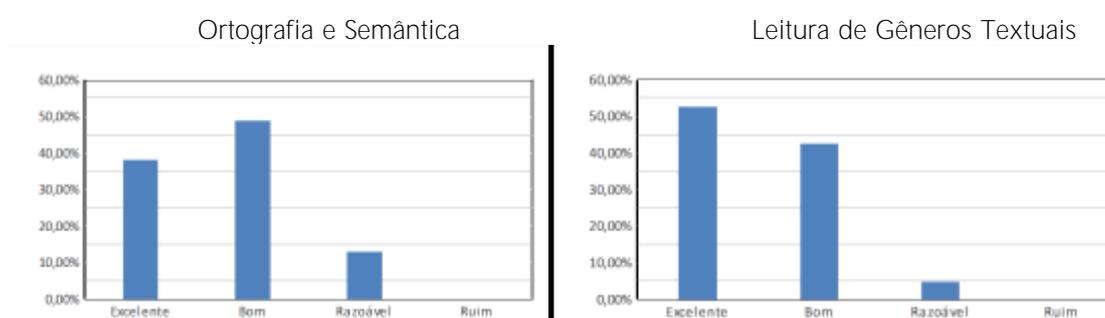
Anexo

Gráfico 1: O conteúdo do caderno está distribuído de forma que contribua para a sua formação como futuro docente da Educação Básica?



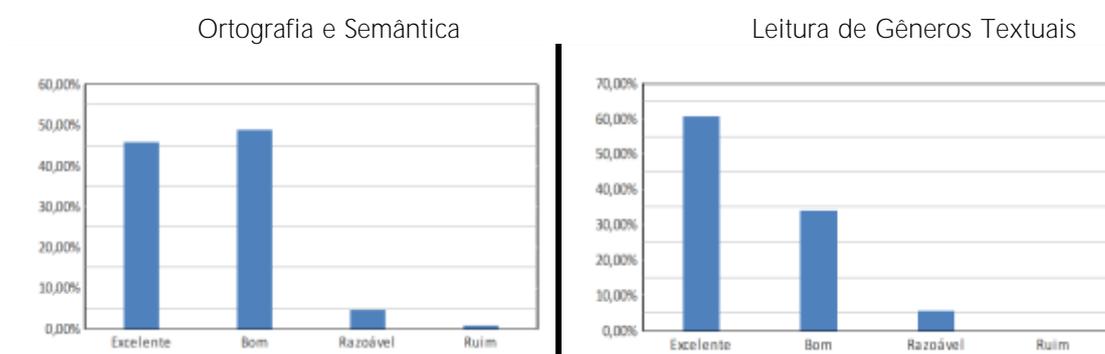
Fonte: Pesquisa direta, Torquato Neto, 2014.

Gráfico 2: As atividades propostas estão de acordo com a distribuição do conteúdo e cooperam para o seu aprendizado?



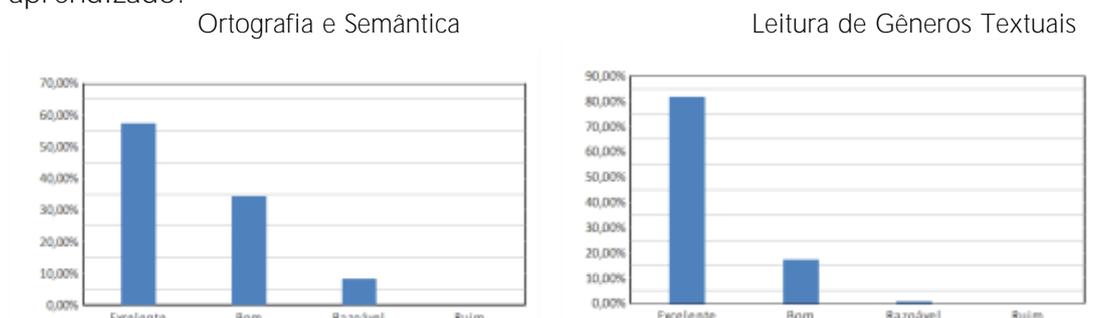
Fonte: Pesquisa direta, Torquato Neto, 2014.

Gráfico 3: Os recursos audiovisuais e outros acrescentados ao caderno de formação, pelo ministrante da oficina, auxiliaram no resultado do processo ensino-aprendizagem?



Fonte: Pesquisa direta, Torquato Neto, 2014.

Gráfico 4: A metodologia de trabalho do ministrante da oficina contribuiu para o seu aprendizado?



Fonte: Pesquisa direta, Torquato Neto, 2014.

## A tecnologia como instrumento no auxílio ao ensino de línguas estrangeiras

MOURA, Ayla Cristina Lopes<sup>1</sup>  
Centro de Ensino Bernardo Coelho de Almeida

### Resumo

A tecnologia tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade atual, e está se fazendo necessária à educação. Por isso, considera-se de extrema importância a aproximação entre a educação e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Portanto, com o desenvolvimento das TICs e de sua aparente utilidade ao ensino – mais especificadamente ao de línguas estrangeiras –, o objetivo de melhorá-lo poderá ser alcançado, podendo também haver um grande avanço educacional. A pesquisa tem como meta mostrar o quanto essas TICs têm auxiliado no ensino de línguas estrangeiras. Isto será comprovado através de experiência profissional e pessoal em sala de aula, com a observação do desempenho dos alunos quando os mesmos tinham acesso a essas tecnologias de informação e comunicação no apoio ao seu aprendizado. O resultado da pesquisa foi constatado através do bom desempenho dos alunos nas tarefas e avaliações em sala de aula e nas situações do cotidiano.

### Palavras-chave

Tecnologia. Educação. Ensino. Línguas.

---

<sup>1</sup>Professora de língua espanhola da rede estadual de ensino do estado do Maranhão, graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduada no Curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER.

## Introdução

Da mesma forma que quase nenhum grande negócio não começa grandioso, a tecnologia também teve – e ainda tem – que passar por inúmeras transformações a fim de se aprimorar e obter sucesso. A sua evolução passou por variados erros, acertos, tentativas, melhoramentos na busca da obtenção de melhores resultados.

A tecnologia sempre existiu, mesmo que não fosse conhecida dessa maneira. Ela possui ferramentas na qual podem ser utilizadas pelas pessoas para fins corriqueiros, ou seja, utilizadas para facilitar algumas questões talvez levassem muito tempo para serem resolvidas. Isso torna mais práticas algumas atividades diárias.

Atualmente, novas formas de pensar, agir, executar tarefas ou comunicar-se têm sido introduzidas no cotidiano. Nunca houve tantas modificações no dia a dia das pessoas, sendo estas ocasionadas pela invasão da tecnologia.

Os recursos tecnológicos estão presentes nos mais variados lugares, seja numa empresa, em casa, em estabelecimentos comerciais, bares, farmácias, ou nos mais diversos segmentos. Não podendo deixar de fora a invasão desses recursos no setor educacional, os quais acabam influenciando no processo de ensino-aprendizagem – sendo este o fator que ocasionou esta pesquisa.

É sabido que as ferramentas tecnológicas facilitam também a metodologia dos professores dentro e fora da sala de aula. Porém, há alguns educadores que não as veem com bons olhos, isto é, não aceitam a tecnologia como instrumento que auxilia na sua atividade profissional. Essa rejeição, por vezes, dá-se pelo fato de alguns profissionais não terem conhecimento sobre a maneira como utilizá-las para adquirir praticidade no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não cabe a esta pesquisa adentrar nessa problemática.

O objetivo da pesquisa é mostrar o quanto as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. As perguntas são: como e quando essas ferramentas tecnológicas influenciam esse processo?

Com esse questionamento, houve a necessidade de se fazer um estudo sobre esse fenômeno por ser uma pesquisa de extrema importância para a metodologia de ensino de línguas estrangeiras.

Um estudo que se preocupa com a análise do grau de auxílio das TICs no processo de ensino, procurando revelar os reais motivos que favorecem essa situação, informa – através de experiência própria – sobre como proceder nessa situação de aprendizagem.

A abrangência teórica desse estudo está voltada para a união da arte de ensinar e das vantagens do mundo tecnológico.

A pesquisa tornou-se viável, já que não envolve custos altos e não depende de material sofisticado.

Portanto, levando em consideração as pesquisas bibliográficas e a explanação das experiências vividas em sala de aula, será concluído esse rico e vasto estudo. Estudo este que poderá servir de subsídios para outros profissionais da área de línguas em sua metodologia de trabalho.

## 1 A tecnologia

Entende-se por tecnologia o conjunto de conhecimentos científicos que são aplicados a variados ramos de qualquer atividade, seja ela doméstica, empresarial, educacional, hospitalar, etc ao longo da história e em determinada sociedade. É sinônimo de inovação, ou seja, traz à tona algo novo no mercado.

É um termo muito abrangente que envolve conhecimentos técnicos e científicos, proporcionando aparelhos que são suas ferramentas, usados para aplicar em algum contexto do cotidiano.

Sendo assim, qualquer processo utilizado para facilitar ou resolver problemas, sejam eles domésticos, empresariais, educacionais, hospitalares, é uma forma de tecnologia sendo aplicada ao seu contexto específico. O que auxilia as pessoas na busca de solução dos seus problemas, de forma rápida e prática, com segurança e em menor tempo.

Segundo Daniel, “Tecnologia é a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefa prática por organizações compostas de pessoal e máquinas” (Daniel 2003:26 apud Zanela, 2007:1).

A tecnologia vem se aprimorando ao longo do processo de formação da sociedade humana, através de tentativas, erros, acertos, frustrações, glórias, novas tentativas em busca de melhores resultados. Isto é, acompanha a trajetória da humanidade mostrando que a vida dos seres humanos está em constante evolução.

Como exemplo de evolução do homem tem-se a fusão de metais, a criação do arco, o desenvolvimento da agricultura, a catapulta, o sistema de irrigação, as técnicas de tingimento, a criação de maquinários, o primeiro computador, o combustível, os automóveis, os telefones fixos e móveis, a

televisão, dentre outros modernos equipamentos que hoje são utilizados em diversas áreas (RAPAPORT, 2008). Mas foi com a Revolução Industrial que a tecnologia ganhou espaço na sociedade, pois nela houve o avanço das máquinas sobre a manufatura.

Atualmente, a tecnologia é usada também para a diversão de muitas pessoas, para fazer amizades, trabalhar, cuidar da saúde, para comunicação, etc.

As tecnologias estão tão presentes no cotidiano do ser humano que chegam a mudar o modo como se trabalha ou se pensa, o que leva, a mudar o modo de vida de muitos, tornando-o mais fácil e prático.

Para Rapaport (2008, p. 44), “o termo *tecnologia* ou *tecnológico* se refere às diferentes estratégias que o homem desenvolveu para agir sobre a natureza e seu ambiente”.

## 2 A tecnologia e o ensino de línguas estrangeiras

Tratando-se de educação, qualquer meio de comunicação e tecnologia que complete a ação do professor, pode ser uma ferramenta importantíssima na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de línguas e a tecnologia sofreram transformações ao longo do tempo. Houve o momento em que a última pôde ser aplicada ao processo de execução do primeiro.

O primeiro mediador do processo de ensino-aprendizagem foi o professor. Com o desenvolvimento da tecnologia, passaram a ser aplicados ao ensino novos meios – estes permitindo acúmulo, retenção e reprodução de informações. São eles:

Lousa, desenhos, diagramas, filipetas (tiras de papel), material impresso (folhas mimeografadas, folhetos, livretos, livros, revistas), imagens, (fotos, gravuras, slides, retroprojeções), gravações em áudio, gravações em vídeo, filmes, televisão, laboratórios de língua, programas em CD-ROM, computador, internet, CDs, DVDs, a comunicação digital (MSN, Skype, VoIP, iPod, MP3 e MP4) e [...] (RAPAPORT, 2008, p. 107)

As ferramentas tecnológicas vieram com o propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificadamente as estrangeiras – sendo estas objetos de estudo dessa pesquisa – e são importantíssimas na construção do conhecimento, ou seja, tornaram-se aliadas perfeitas na busca desse fator.

### 2.1 O uso das tics

Com o domínio dessas inúmeras novas tecnologias, o homem, sem desprezar as já existentes, atribuiu à sua vida, também, a tecnologia educacional, estas denominadas por Zanela de TIC.

“Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), é o conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações, que produzem, processam, armazenam e transmitem dados em forma de imagens, vídeos textos ou áudios.” (ZANELA, 2007. p.25).

O uso das TICs como auxílio no ensino de línguas estrangeiras é o principal objeto dessa pesquisa.

A motivação para este trabalho se deveu ao fato de compartilhar com outros profissionais a experiência própria vivida com alunos de língua espanhola do Ensino Médio (2º e 3º anos) de uma escola pública do Estado do Maranhão.

As primeiras aulas ministradas nesta escola tiveram o apoio somente do quadro branco, pincel e fotocópias. Porém, era notório o descaso por parte de alguns alunos mesmo com total esforço do professor. O espaço da aula transfigurava-se num ambiente de monotonia sem estímulo algum aos principais elementos de mobilidade do processo de aprendizagem.

Nos meses seguintes, os alunos receberam o livro didático da referida disciplina e puderam contar com o apoio do mesmo. O seus desempenhos melhoraram, mas ainda faltava algo que pudesse instigar o total interesse por parte dos estudantes.

O uso das TICs estava presente no planejamento anual da disciplina, entretanto, ainda não haviam sido utilizadas.

Com o evidente descaso por parte de alguns alunos em relação às aulas que vinham acontecendo somente com o auxílio de materiais básicos, optou-se por antecipar o uso dessas tecnologias de informação e comunicação como materiais de apoio ao ensino.

Chegado o momento da utilização dessas novas ferramentas, através de observação em sala de aula, pôde-se constatar um melhor interesse e aprendizado por parte dos alunos – principalmente

aqueles que mostravam descaso – em relação a aulas que continham somente o auxílio do quadro branco, pincel e explicação oral.

A partir daí optou-se por utilizar as TICs em pelo menos uma das aulas ministradas de cada conteúdo. Essa opção melhorou gradativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Várias são as tecnologias de informação e comunicação que podem ser utilizadas por parte dos educadores de línguas estrangeiras. Os novos recursos tecnológicos são para ajudar o professor no processo de ensino aprendizagem e cabe ao professor perceber qual recurso deve, quando e como usar.

Tecnologias que dão suporte à abordagem cognitiva de aprendizagem de língua são aquelas em que os alunos têm a máxima oportunidade de estar expostos ao idioma em um contexto significativo e no qual possam construir seu próprio conhecimento [...] (RAPAPORT, 2008, p. 133)

Como apoio a esse desafio, obteve-se o uso de vídeos (DVD), músicas (CD), e-mail, sites interativos (internet), conversas em rede social e programas de tv.

Entretanto, optar pela assistência desses recursos contou com planejamento orientado e conhecimento adequado para o seu uso, o que é de extrema relevância nesse processo de adesão tecnológica ao ensino.

Os vídeos em DVD foram usados na maioria dos conteúdos do 2º e 3º anos, servindo de ilustração para localizações geográficas, para mostrar as diferenças regionais de fala, tipos de vestimentas e comidas típicas de cada região de língua espanhola, os diferentes costumes, expressões idiomáticas, explicar as pegadinhas que a referida língua estrangeira prega a todos que estão conhecendo-a. Serviram também para explicar assuntos gramaticais, como vocabulário, diálogos, preposições, adjetivos, advérbios, entre outros. Há muitos DVDs educativos com aulas interessantíssimas disponíveis para professores, os quais podem auxiliar nesse processo de ensino.

Os CDs com músicas em língua espanhola, acompanhados de suas letras fotocopiadas, serviram para enfatizar a escrita nesta língua. Isto é, falar sobre conteúdos da gramática, como artigos, substantivos, adjetivos, verbos (tempos e modos), complementos, advérbios, conjunções, preposições, sinônimos, antônimos, palavras heterotônicas, heterossemânticas, homófonas e homógrafas. Além da escrita, permitiu trabalhar a compreensão auditiva, consolidação e expansão de vocabulário e pronúncia. Serviu também para mostrar as diferenças de fala entre alguns países da mesma língua e trabalhar a tradução.

O e-mail foi trabalhado como forma de interação entre os alunos para que os mesmos pudessem por em prática os conteúdos vistos, como a escrita, saudações, despedidas e expressões idiomáticas. Eles puderam trocar e-mails entre si, enfatizando determinado conteúdo que foi anteriormente trabalhado, como por exemplo, pedir e dar informações sobre determinadas características de uma pessoa ou lugar. Isso os levou a aprimorar seu vocabulário sobre nomes de lugares, estabelecimentos, características físicas e psicológicas de pessoas em língua espanhola.

Os sites interativos foram utilizados poucas vezes em sala de aula, já que foram escolhidos para serem trabalhados fora desse ambiente como material de apoio às aulas. São sites exclusivamente voltados para o aprendizado e ao desenvolvimento linguístico para alunos e professores. Foram trabalhados de forma que os estudantes pudessem acessá-los, fazerem pesquisas e trazê-las para compartilhar com os colegas.

Do mesmo modo que os sites interativos, as conversas on-line também foram mais propícias para serem trabalhadas – num primeiro momento – fora do contexto de sala de aula. Praticamente todos os alunos possuem uma rede social – mais especificadamente, o *facebook* –, o que lhes proporciona uma forma de comunicação entre si e com outras pessoas. Essas redes sociais propiciam interatividade com falantes de outras línguas e isso faz com que os alunos possam conhecer ainda mais a realidade desses falantes nativos de língua espanhola e trocar experiências linguísticas entre si. E, como menciona Rapaport (2008), além da prática do idioma, essa é uma oportunidade de reconhecer as diferenças entre os códigos de escrita e falas formais e informais, uma vez que nesses meios o uso de simplificações e gírias é predominante. Logo, sempre que havia esse contato, pedia-se que os alunos trouxessem essa experiência para compartilhar com professor e companheiros de classe.

Os programas de tv foram trabalhados dentro e fora do ambiente escolar. Dentro, através de DVD com a mostra de programas, novelas e telejornais em língua espanhola. Fora, pedia-se àqueles alunos que tinham tv a cabo em suas casas, que pudessem acompanhar os programas de tv na referida língua. E aos que não tivessem, como praticamente todos têm acesso à internet, pedia-se que buscassem nessa rede mundial esses mesmos programas. O que não excluía nenhum grupo do acesso ao conhecimento.

Isso mostra que vários são os recursos e muitas são as ideias a se explorar. E os professores devem sempre estar atentos às inovações tecnológicas.

A combinação da comunicação e da tecnologia aplicadas ao ensino de língua estrangeira foi implantada, aqui, de forma a beneficiar os alunos. Isso influenciou muito no seu processo de aprendizagem, já que tiveram a grandiosa oportunidade de estarem ligados diretamente ao idioma em um contexto significativo, onde puderam construir seu próprio conhecimento. E, além disso, esse contato com a tecnologia fez com que eles se adaptassem mais ainda a esse mundo de grandes inovações tecnológicas.

Nesse específico caso, a vantagem do uso das tecnologias de informação e comunicação foi comprovada pela boa influência que as mesmas causaram no processo de aprendizagem dos alunos. E o papel do professor foi de extrema importância, já que optou por melhorar sua metodologia de ensino – tendo em vista a eficiência de suas aulas e, por conseguinte, um melhor aprendizado por parte de seus alunos –, aceitando a ajuda das TICs nesse processo.

Os educadores devem ter um papel dentro da sociedade que vai muito além do fazer de conta. É papel do educador possibilitar a inserção na comunidade estudantil de serviços que ajudem no seu desenvolvimento, além de, pesquisas a fim de contribuir, de alguma forma, para o crescimento intelectual dos alunos. É necessário ainda que haja uma interação entre educador e sociedade para que juntos detectem os problemas e as deficiências existentes, em especial nas escolas públicas, no que diz respeito ao alcance das novas tecnologias e busquem soluções eficientes que levem ao desenvolvimento adequado do processo de ensino/aprendizagem. (DAMASCENO)

Com esta constatação, passou-se a trabalhar mais com o auxílio das TICs, já que estas deram e continuam dando um melhor aprendizado por parte dos alunos. Haja vista que essas ferramentas são úteis não somente no ambiente da sala de aula, ou seja, o aluno pode contar com a ajuda da internet para continuar adquirindo conhecimento.

Atualmente, cada conteúdo pode contar com pelo menos uma aula tendo como auxílio as tecnologias de comunicação e informação.

Esta pesquisa foi baseada em experiência própria no ensino de língua espanhola, mas pode servir como estudo e análise para a metodologia de qualquer disciplina. Basta se adequar!

### Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, notando-se a clara ascensão de uma nova visão no sistema educacional, apesar da resistência por parte de alguns profissionais.

Os aparelhos tecnológicos destacam e privilegiam a apreensão de aspectos do dia a dia, trabalhando com propriedades, diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar ao receptor por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade. Eles não entram “pela via da razão em nosso interior, mas, atropelando as emoções e percepções, entram pela janela, sem que tenhamos sentido o menor barulho” (Merlo, 2003, p. 175).

Há controvérsias em relação ao uso das TICs no sistema educacional. Porém, há também muitos resultados positivos obtidos por profissionais que já adotaram essa metodologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Fato este observado na escola que foi referida na pesquisa.

Os meios de comunicação resultam e compõem-se de ideias, projetos, interesses, utopias e estratégias que afetam de diferentes formas os indivíduos e as instituições. Mas, embora eles sejam portadores de mensagens, a mensagem educativa maior está no seu efeito sobre o aluno, e é esta mensagem que a escola precisa recuperar para, a partir dela, realizar, completar e ampliar a aprendizagem (Kenski, 2003).

O ideal seria que todas as escolas pudessem dispor de instrumentos tecnológicos a fim de que os professores de línguas estrangeiras – não só estes, como também os de outras disciplinas – obtivessem melhores resultados no processo de ensino e, por fim, seus alunos, na aprendizagem.

## Referências

- ALMEIDA, Fernando José de, 1988, *Educação e Informática – os computadores na escola*, São Paulo, Ed. Cortez.
- ALVES, Rubem, 1999, *Entre a ciência e a sapiência; o dilema da educação*, São Paulo, Loyola.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie F., 1989, *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*, São Paulo, Paulinas.
- BARRETO, Raquel G., 2002, *Formação de professores: tecnologias e linguagens*, São Paulo, Loyola.
- CAMPOS, Fernanda C. A.; CAMPOS, Gilda H. B. de; ROCHA, Ana Regina ,1999, “Tradicionalismo X Inovação: A Informática Educativa nas Escolas Brasileiras”, In : *Congresso nacional da sociedade brasileira de computação ( 1999: Rio de Janeiro)*. *Anais....*, Rio de Janeiro, Entre Luga, v.1. p. 613-624
- CRUMLISH , Christian, 1997, *O Dicionário da Internet*, Rio de Janeiro, Campus.
- DIAS, Maria Costa; SCHNEIDER, Paula Virgínia. *Tecnologias da Informação e da Educação*.
- FERRETTI, Celso João et. al: (org), 2003, *Novas Tecnologias, trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*, 9 ed., Petrópolis, Editora Vozes, (p.151-166).
- GUTIÉRREZ, Francisco, 2003, “Dimensão pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação”, In: PORTO, Tania M. E. (Org., *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*, Araraquara, JM Editora, p. 33-40.
- KENSKI, Vani Moreira, 2003, *Tecnologias e ensino presencial e a distância*, Campinas, Papirus.
- MARCOLLA, Valdinei, 2004, *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na UFPEL*, Pelotas, UFPEL/Faculdade de Educação.
- MARQUES, Juracy C, 1973, *Os Caminhos do Professor (Incerteza, inovações, desempenhos)*, Porto Alegre, Ed. Globo.
- MENEZES, Vera (org) ; 2001, *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, Belo Horizonte, Editora Fale – UFMG, (p.15-36).
- MERLO, Tatiana, 2003, “A imagem como símbolo cultura”, In: PORTO, Tania M. E. (Org.), *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*, Araraquara, JM Editora, p. 145-179.
- MORAN, José Manuel. *Como utilizar a Internet na Educação*. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf) > Acesso em 2 ago.2008.
- OROZCO, Guillermo G. , jan./abr. 2002, *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*, Comunicação e Educação, São Paulo, n. 23, p. 57-70.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, *O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira: breve retrospectiva histórica*. Disponível em <[www.veramenezes.com/techist.pdf](http://www.veramenezes.com/techist.pdf)> acesso em 2 ago. 2008.
- RAPAPORT, Ruth, 2008, *Comunicação e tecnologia no ensino de línguas*, Curitiba, Ibpex.
- SILVA, José Maria da ,2007, *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- ZANELA, Mariluci, 2007, *O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções*, 43f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, (p. 25-27).

## As dificuldades na expressão escrita no ensino de espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros

Aline Cristiane de Moraes Sousa Soares  
IFPI

Vitor Marques Costa  
IFPI

Sandra Helena Andrade de Oliveira  
IFPI

### Resumo

Este artigo mostra as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes de uma língua estrangeira, tendo aqui como exemplo a língua espanhola, onde foi realizada a análise de algumas formas de interferências da língua materna a partir de um trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos. Tendo como objetivo identificar os entraves anunciado pelos alunos na aquisição de outro sistema linguístico. Foi usada como metodologia a prática na sala de aula, onde eles tiveram a oportunidade de produzir textos com tema livre, desde o conhecimento prévio da língua espanhola com a finalidade de manifestar ou não as dificuldades na aprendizagem do idioma. O público pesquisado foram os alunos do 4º ano dos Cursos Técnicos de Guia de Turismo e de Informática do IFPI - *Campus* São Raimundo Nonato. A análise do *corpus* mostrou os principais fatores que causadores que os alunos tem na interferência na apreensão da língua espanhola. Espera-se que esta pesquisa contribua para uma nova perspectiva de aprendizagem no campo do ensino de idiomas.

### Palabras-clave

Dificuldades, Espanhol, Ensino

## 1 Introdução

O espanhol como idioma estrangeiro se insere na área de códigos e linguagens do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) como um domínio prático para transmitir aos alunos uma base conceitual para alcançar competência comunicativa. A disciplina também incentiva os alunos para que possam usar de forma aplicável os princípios e estruturas próprias da língua espanhola, visto ser uma das línguas oficiais do MERCOSUL é uma das mais difundidas na atualidade. O idioma espanhol e o idioma português são idiomas neolatinos ou novilatinos e, devido a este parentesco, é muito parecido, fator que leva a diversas confusões linguísticas. Daí a importância da análise de textos de diferentes estilos para o desenvolvimento da habilidade de produção, compreensão e interpretação de textos em língua espanhola.

Sendo assim, a importância de se trabalhar com análise dos erros na produção escrita que cometem os alunos brasileiros, com vistas a identificar dificuldades na aquisição de um idioma estrangeiro, requer um estudo aprofundado das interferências provocadas pela língua materna, neste caso o português. “El estudio del aprendizaje de las lenguas extranjeras estuvo, en un principio, íntimamente ligado a la problemática de la enseñanza, desde una perspectiva didáctica. Una vez que se reconoce que los sistemas lingüísticos no nativos constituyen una lengua en sí mismos...” (BARALO, Marta, 1998, p.83)

O aprendiz estabelece uma semelhança entre ambas às línguas, já que no início do aprendizado do espanhol por falantes de português essa proximidade traz alguns benefícios para a aprendizagem, mas quando se leva em consideração que os alunos conseguem compreender e aprender a língua estudada devido à proximidade o aluno acarreta no erro e se os mesmos não forem trabalhados decorrentes desta aproximação, cria-se uma nova linguagem - o “portunhol” - que futuramente irá dificultar o aprendizado do idioma.

O que Ferreira (2002, p. 143) nos apresenta como: “a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ou de português ao aprender a outra língua, ou seja, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e não deixa o aprendiz progredir em direção à língua - alvo”.

Por influência da interlíngua produzem-se erros originados por várias interferências: as morfossintáticas, as semânticas e outras mais.

Baralo (1998, p. 85) menciona que:

Selinker (1972), é o primeiro que introduz o termo **interlíngua** para referir-se ao sistema lingüístico não nativo, em uma tentativa de propor uma série de princípios teóricos a partir dos quais se possa determinar quais dados são importantes para elaborar uma teoria psicolinguística para o aprendizado de uma língua estrangeira. (BARALO, 1998, p. 85) (Tradução Própria)

Sem minimizar a importância dos outros aspectos linguísticos, a pesquisa concentrou-se na forma escrita da língua, já que é uma atividade realizada individualmente, pois o aluno-escritor terá como destinatário um leitor real ou imaginário, individual ou coletivo e deverá fazer-se entender por este interlocutor.

Por outro lado, deve-se lembrar de que, no momento de escrever um bilhete ou produzir algo mais elaborado, o aluno não se limita apenas pelo fato de não saber a língua, mas também pela dificuldade inerente de uma atividade bastante complexa mesmo em sua própria língua.

Percebe-se que a expressão escrita antecede as outras habilidades. Um texto é escrito em reação a informações, notícias, eventos, que tenha lido ou ouvido. Daí as atividades de comunicação desta habilidade serem feitas em conexão com atividades de desenvolvimento de outras habilidades, embora o objetivo final seja a prática da escrita. É o que nos diz Sanz Juez (2007) “a respeito da influência na escrita do aluno, em que prepondera também outro aspecto que é: “la cultura general del hablante y su conocimiento y experiencia del mundo”.

Por isso, aprender a escrever significa organizar as ideias, construir parágrafos com consistência lógica, adaptar o estilo de acordo com o destinatário e o assunto gerenciador das várias estratégias de linguagem escrita, portanto conhecer as estruturas gramaticais do idioma é importante nesse processo de aprendizagem significativa.

Para que os alunos entendam qualquer idioma falado em língua estrangeira é preciso estar em contato com situações da vida real, como em conferências, meios de comunicação e face a face nas conversas com os falantes nativos.

De acordo com Baralo (1998):

Para la Teoría Cognitiva, el aprendizaje de una lengua extranjera se ve como la adquisición de una destreza o habilidad cognitiva compleja. Esto significa que para que una persona llegue a ser eficaz en el uso de una LE, debe practicar una serie de subdestrezas, en la medida en que debe automatizarlas,

integrarlas y organizarlas en representaciones internas, mentales. Debe construir un sistema de reglas que se van a reestructurar constantemente según vaya avanzando en el desarrollo de su habilidad y conocimiento de la lengua objeto. (BARALO, Marta, 1998, p. 60)

Muitos alunos têm uma dificuldade maior em entender e falar uma segunda língua, neste caso, cabe ao professor de língua estrangeira perceber quais das habilidades linguísticas este aprendiz apresenta obstáculo e tentar saná-las da melhor forma possível, já como opções de trabalho se pode desenvolver atividades baseadas na audição com o intuito de estimular a compreensão auditiva por meio da fala, músicas e filmes, na fala, ao levar em consideração a pronúncia das palavras e a repetição das mesmas, na leitura, já que nesta habilidade o aluno tem acesso à forma escrita da língua, além da compreensão leitora e vocabulário dirigido, depois de compreender o escutado, o falado e o lido, na escrita, o discente poderá expor de forma simples e associativa o conhecimento linguístico aprendido ou adquirido com erros minimizados.

Há muitos impedimentos que o aprendiz de uma língua estrangeira enfrenta, tendo em vista que o aluno ao se deparar com a língua espanhola que é língua irmã do português faz a junção de termos linguísticos de uma com a outra. No entanto, essas dificuldades e a satisfação de superá-las, é o que motiva o professor a ir buscar alternativas para incentivar os alunos a continuar nessa jornada de aprender uma língua estrangeira.

## 2 Materiais e métodos

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de obter fundamentação teórica suficiente para fazer uma análise qualitativa da amostragem, através dos dados obtidos mediante trabalhos escritos em espanhol feitos por alunos da 4ª ano dos Cursos Técnicos Integrados em Guia de Turismo e Informática do IFPI campus São Raimundo Nonato. A análise teve por sustentação o material adquirido por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de identificar as dificuldades que os alunos possuem ao estudar a língua estrangeira o espanhol.

A dinâmica desta proposta consistiu em dividir a turma em 6 (seis) grupos, onde os mesmos produziram textos no formato de historietas em espanhol e que serviu de base para as observações e definições de quais dificuldades de aprendizagem eles apresentaram.

## 3 Resultado e discussão

Como este trabalho objetivou verificar as dificuldades sentidas pelos alunos na produção escrita, os dados interpretados, levantando algumas possibilidades sobre as respostas dos alunos e respectivas conclusões, vale ressaltar que foram produzidos vários textos e que a análise mostrada aqui é apenas uma amostra.

Após a leitura e correção dos textos foram identificados os fatores mais recorrentes da seguinte forma: Ortografia errada (troca de letras, palavras incompletas etc);

Figura 1 – Primeira historieta



É comum em todos os textos a influência do idioma nativo sobre a maneira de escrever os vocábulo da LE. Levando em consideração que em espanhol só existe um acento tônico, pois não há diferença de timbre nas vogais E e O, visto que em português elas podem ser abertas ou fechadas, em espanhol elas são sempre fechadas, não necessitando de acento que diferencie suas pronúncias. As vogais (A, E, I, O e U) em português também podem ser orais e nasalizadas, em espanhol não existem vogais nasalizadas. O uso das

letras M e Z trazem dificuldades para a ortografia, visto que em espanhol não existe a letra Ç e as palavras terminam sempre em N, enquanto em português elas terminam em M, também vale ressaltar o uso do S, que em espanhol não existe SS como em português, mas os alunos usam muito, figura 2.



Figura 2 –  
letras  
Venturi

Ortografia errada- troca de

(2006) relata que as interferências do aprendizado de uma língua estrangeira estão diretamente relacionadas com o estudo da aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que os alunos recorrem às competências metalinguísticas e à língua materna para construir a gramática da interlíngua.

b) Desconhecimento de vocabulário da LE (palavras do idioma nativo), figura 3;

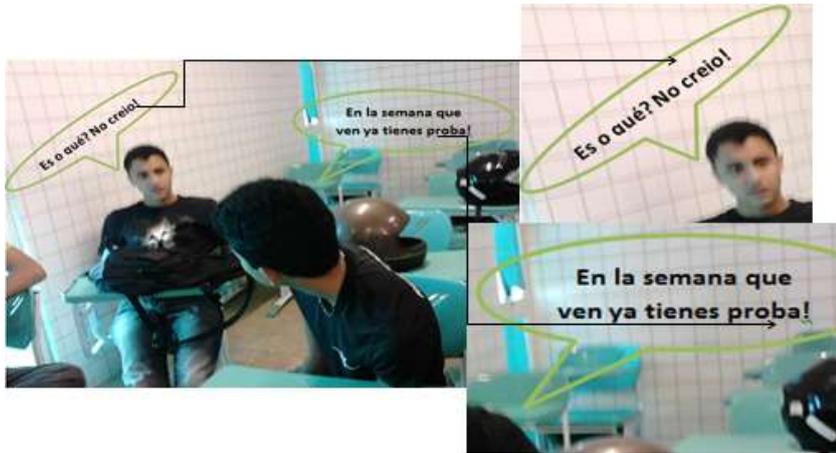


Figura 3 –  
Desconhecimento  
vocabulário

do  
Foi  
palavras mais  
idioma  
como PROBA  
PRUEBA, visto  
PROVA  
por PRUEBA.

comum o uso de  
próximas do  
português ou  
aportuguesadas  
em vez de  
que a palavra  
melhor traduzida

c) Construções mistas (em uma mesma frase tem palavras da LE e palavras do idioma nativo); Pelo desconhecimento do vocabulário da LE e pela falsa ideia de que o espanhol é uma forma diferente de português, foi muito comum que as frases construídas tivessem palavras em português para suprir a falta de conhecimento de um grande vocabulário em espanhol, como pode ser observado na figura 3, onde na frase: Es o qué? No creio!

d) Palavras inventadas (palavras que não existem no idioma, mas que o aprendiz cria por acreditar que na LE deverá ser daquele jeito), figura 4.



Figura 4  
inventadas  
Pela

– Palavras  
mesma

falsa ideia supracitada, os alunos acreditam que podem formar expressões ou formular palavras em espanhol a

partir do vocabulário e das expressões idiomáticas do português, demonstrando desconhecimento linguístico de que cada língua possui sua própria feição seja ela fonética ou gramatical.

O Instituto Cervantes (1994, p.86) fala sobre o erro: “O erro é visto agora como um fator inevitável no caminho em direção à apreensão do sistema lingüístico e oferece aos alunos a possibilidade de ensaiar hipóteses e modificar suas próprias atuações, ao tempo que os permite avaliar seu próprio processo de aprendizagem”.

É com base no que o Instituto Cervantes fala que os erros abordados não devem ser considerados erros e sim mais uma ferramenta de trabalho do professor, pois o mesmo deve apropriar-se deste recurso para tentar minimizar as dificuldades encontradas pelo seu aluno no tocante da aprendizagem da língua estrangeira.

A sala de aula é um laboratório riquíssimo e intrigante, trabalhar o meio, faz com que o aluno se sinta importante ao ver que sua dificuldade foi detectada e que o professor se preocupou em tentar minimizar da melhor forma. Mostrar e corrigir o erro, pode até ser grosseiro, inibidor ou até mesmo constrangedor, o cuidado em tratar este problema é de proporções intangíveis, já que requer delicadeza no trato. Uma má abordagem pode ser arrasadora comprometendo não só um aluno que cometeu erros, mas toda uma turma.

#### 4 Conclusão

A importância deste trabalho está em refletir sobre os problemas apresentados, pois dificultam o ensino e aprendizagem de línguas, visto que a quantidade de equívocos ou até mesmo, erros, são decorrentes muitas vezes da aproximação com a língua materna.

Na aquisição de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, é importante que o professor trace estratégias para minimizar ou, sanar o problema, já que existem muitas técnicas que facilitam a participação ativa dos alunos, perpassando os conhecimentos linguísticos e desenvolvendo a real necessidade de comunicação.

Sabe-se que as dificuldades não se limitam apenas às que foram abordadas, o fator psicológico contribui muito neste processo, pois o aluno deve estar aberto para aprender o novo, o interesse na língua deve ser despertado de forma que o discente veja o grau de importância na sua aprendizagem, tornando-a significativa e promissora.

## Bibliografía

- BARALO, Marta, 1998, *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, p. 83.
- FERREIRA, I. A., 2001, “A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?” In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2. ed., Campinas, SP, Pontes.
- INSTITUTO CERVANTES, 1994, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- SANZ JUEZ, A., 2007, *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*, Madrid, SGEL 59. .
- SELINKER, L., 1972, “Interlanguage”, *IRAL* 3 ;209-31, In BARALO, Marta, *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Fundación Antonio de Nebrija, 1998, Madrid, p. 85.
- VENTURI, M.A., 2006, “Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados”, In: Del Ré, A. (Org.), *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*, São Paulo, Contexto.

## El método comunicativo en la enseñanza de lengua española

Cleidiana de Sousa Magalhães  
Omar Mario Albornoz  
Universidad Estatal Del Piauí- UESPI

### Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo describir un poco sobre cada uno de los cinco principales métodos de la enseñanza de Lengua Española, describiendo de forma más detallada el Método Comunicativo, ya que es el tema principal del trabajo. Para que la enseñanza de una lengua extranjera ocurra de una forma significativa tuvo que haber mucha reflexión delante de ese tema. Siendo que el principal objetivo será que el estudiante aprenda la lengua en estudio. Este trabajo justificase por la necesidad y deseo de profundamente en los Métodos, temiendo como problematización: ¿Cuál es la importancia de ese Método? Es objetivo analizar la importancia para el enseño. El trabajo se divide en cinco partes, que es justamente el histórico de cada uno de los Métodos y para fundamentarme fue utilizados los principales teóricos: Albornoz (2012, 2014); Costa (2013); Freitas (2012, 2014); Faid (2013), Richard y Rodgers (1986), Reinoso (1997)

### Palabra llave

Enseñanza. Método Comunicativo. Lengua Española.

## Introducción

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como también la propia, no es algo que se consiga sin que exista una reflexión sobre ese proceso. A lo largo de la historia, y desde la primera guerra mundial, aproximadamente, viene dándose ese proceso reflexivo en donde los lingüistas intentan ofrecer estrategias que ayuden para que esa enseñanza-aprendizaje alcance su objetivo final: que el aprendiz verdaderamente aprenda la lengua en estudio.

Sabemos, además, que el mundo va evolucionando y que esa evolución alcanza todas las esferas de la vida humana. Y, con relación al estudio de la lengua, no puede ser diferente. Por ese motivo existen hoy herramientas de aprendizaje que no existían en tiempos anteriores, motivo por el cual las estrategias presentadas no pueden dejarlas afuera.

Siendo así, el presente trabajo tiene por objetivo realizar **un** análisis sobre el método comunicativo en la enseñanza aprendizaje de español como lengua extranjera, de forma a comprender sus características, su uso y la importancia que el mismo tiene en sus relaciones sociales, políticas y culturales. Para cumplir con nuestro cometido, en primer lugar vamos a realizar un comentario sobre todos los métodos, destacando las características principales de cada uno de ellos, y, luego analizaremos más detalladamente el Método Comunicativo, tema principal del trabajo.

Este trabajo justifica por la necesidad de deseo de profundamente en los Métodos de enseñanza de nuestro sistema educacional, en especial en lo Comunicativo del aprendizaje. La problematización de ese trabajo tiene como fundamentación la siguiente indagación: ¿Cuál la importancia del Método Comunicativo para el estudio de lengua española? Para responder a esa pregunta es indispensable conocerlos y relacionarlos con los anteriores. Tienen por objetivo analizar la importancia de ese Método, de forma a contribuir para la enseñanza aprendizaje de la lengua española.

Sabemos que en cada uno de esos Métodos son de suma importancia para nuestra política. Esta está utilizada en el sentido de organización educacional para que en conjunto con los métodos puedan proporcionar una mejoría en la cualidad y desenvolvimiento social, pues es el objetivo de una educación satisfactoria, el pleno crecimiento de los aprendices y relacionar de esos con una política integradora y divulgadora de una vida educacional motivadora. La comprensión de cada uno posibilita establecer ese paralelo en la relación que se establece entre persona y sociedad, así como también cada una de las actividades desarrolladas en un medio geográfico.

Para conseguir el objetivo de nuestro trabajo, la metodología utilizada será de tipo bibliográfica, basándonos principalmente en los siguientes autores: Albornoz (2012, 2014); Costa (2013); Freitas (2012, 2014); Faid (2013), Richard y Rodgers (1986)

## Que es un método

Para poder entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características que cada uno de ellos presenta, debemos, en primer lugar señalar o intentar definir lo que es un método. El *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, en su edición de 1997, define al método como *una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida*. Según el *Longman Dictionary*, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueven, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.

Los métodos son basados en principios para facilitar el aprendizaje y cómo ese aprendizaje ocurre, son formas y principios que ayudan al docente a repartir sus clases de forma más segura y asegura al discente de lengua española mejores cualidades para el aprendizaje.

A lo largo del tiempo, pesquisas e investigaciones fueron hechas para verificar si existe un método más adecuado en relación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua sin por eso pensar que uno sea mejor que otro. A partir de esas investigaciones descubrimos que hay muchas formas, métodos, pero cada uno tiene que adecuarse a las realidades existentes en la clase, siendo que existen realidades sociales, culturales o personales. Sociales relacionada a la sociedad, a su sentido más amplio, su identidad. Así, sociedad abarca todo lo que marca la presencia de los hombres sobre la tierra, de los tiempos primitivos a los días de hoy, siendo por medio del lenguaje que el ser humano pasó a desenvolver formas accesibles para sobrevivir. Sociedad envuelve esa relación del hombre consigo y con el otro, solamente de esta forma él establecerá las sus ideologías o su modo de pensar. Culturales acompaña a la trayectoria de todas las sociedades, porque cada una tiene las sus manifestaciones, creencias, historias, religiones y conflictos, que pueden unir-las o separar-las dependiendo del vínculo cultura engloba o humano y sus

ideas de transformar, mejorar, modificar, crecer y buscar formas de arquitecta una nueva sociedad con el pasar de los años. La cultura relacionada a religión, gustos rutineros, manifestaciones culturales.

Para Richards y Rogers (1986) todo método de enseñanza se puede describir a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el enfoque (traducción de approach), el diseño y el procedimiento. El enfoque, según estos autores, se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua (Linguística), a las teorías sobre la naturaleza del aprendizaje (psicoLinguística) que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva del currículo.

Es bueno destacar, tal como lo mencionamos anteriormente, que son muchos los métodos y que, para entender mejor las características de cada uno de ellos y, en cierto sentido, compararlos con el Enfoque Comunicativo, tenemos que detenernos en cada uno de ellos.

## Los métodos

Para la presentación de los diversos métodos que fueron surgiendo a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, vamos a seguir un orden diacrónico, partiendo del primero establecido y llegando hasta el que consideramos más utilizado actualmente.

Siendo así, los métodos son los siguientes:

1. El Método tradicional o de Gramática- Traducción;
2. El Método Directo y los de Base Estructural;
3. Método audio-lingual
4. Método silencioso
5. Métodos Comunicativo;

### 1. El método tradicional de gramática -traducción

Según **Francisco Luis Hernández Reinoso** "Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ellos se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Para los seguidores de este método la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera (LE), era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la LE. Dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la (LM) a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra."

Este método tiene como base aprender las reglas gramaticales. Los alumnos tienen que memorizar lo que el profesor habla y estudiar las declinaciones y conjugaciones sin hacer uso del cotidiano; excluye al alumno de preguntar, cuestionar, interferir, participar y tener un pensamiento más crítico frente a la realidad, o sea, el alumno es aquella persona pasiva que apenas escucha lo que el profesor habla. La gramática y sus reglas de sintaxis, no son suficientes para que el aprendizaje socialice sus conocimientos con el exterior, una vez que ese conocimiento es atrofiado, ya que el alumno no ve una finalidad y una práctica en todo lo que mira en la sala. Traducir y copiar sentencias como ellas están, hacer usos de textos Bilingües, siendo la lengua utilizada la materna.

### 2. El método directo

**Conforme Francisco Luis Hernández Reinoso (1997, pág. 142):**

El método directo (muy popular al final del siglo XIX y principios del XX) surge como una reacción al G-T y deviene hijo menor de los métodos prácticos; dentro de los que se destacan: el método natural; el psicológico; el fonético; y el de lectura. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir.

El método directo es buen método, y surgió a partir del tradicional, queriendo hacer una mudanza de lo que tenía sido aquel método, basado en formas muy tradicionales, basadas solamente para el profesor y muy poco para el alumno. El propio nombre ya dice todo Método directo aquel que hace

referencia directa de la Lengua Portuguesa para El Español por ejemplo. Haciendo cuantas veces sea necesario las repeticiones.

Tiene por objetivo la interpretación oral activa en la lengua meta. Su foco es alcanzar la lengua que quiere para sí y no se quedar en la que está. Estudia la enseñanza de vocabulario nuevo. En la práctica las actividades son auditivas orales. Puesto que esas actividades hacen con que los alumnos aprendan más y por supuesto lleguen a su lengua meta.

### 3. Método audio-lingual

Según **Francisco Luis Hernández Reinoso (1997 pág. 145)** “Este método, que también se le conoce como *aural-oral* y *mim-mem*, data de la segunda guerra mundial. La expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas, así como los éxitos en la investigación aceleran el desarrollo de esta metodología (heredera incuestionable del método directo).”

Es un Método que tiene énfasis en la enseñanza y el aprendizaje oral. Las clases de lengua española son expositivas, siempre utilizando la lengua meta. Para desarrollarse-las, son dialogadas, para trabajarse la pronunciación.

Siendo así el mismo autor, comenta:

Aún sobre el autor estudiado:

En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección Lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición (1997, pág. 145)

Según Bolinger (1972), la invasión del conductismo llegó hasta la Lingüística. Una de sus autoridades más prominentes, Harol Palmer y representantes de la Lingüística estructural americana (ie. Bloomfield) bebieron y pidieron prestada al conductismo la idea de que el lenguaje era un conjunto de hábitos y que el aprendizaje era esencialmente un proceso de condicionamiento. Así es fácil entender la necesidad de ejercicios mecánicos y de reforzamiento. El aprendiz es llevado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que lo conducen poco a poco al objetivo deseado y minimizan la posibilidad del error.

### 4. Método silencioso

En este método a los alumnos hacen uso de la independencia, la autonomía y responsabilidad de ellos mismos, siendo el papel del profesor es estimular al alumno, es un motivador, eso es importante para que se haga el aprendizaje. Algunas actividades que se podría trabajar es la música.

Conforme las palabras de Toscano (2010, pág. 25) ese método fue “Creado por el Dr. Caleb Gattegno en 1970, el Método Silencioso no fue considerado por su creador un método propiamente dicho, pues, para él, sus principios podrían se extender además del campo educacional. La filosofía de Gattegno era de que el enseñar es subordinado al aprendizaje, en otras palabras, él creía que enseñar significaba servir al proceso de aprendizaje y no dominarlo.”

Como creador Gattegno creía que ese no era solamente un Método común para la enseñanza él pensaba más en relación a ese Método significaría el principio del aprendizaje.

Todavía sobre esa autora dice que ese “el método tiene abordaje humanista, foco en la enseñanza y tras algunos trazos del enfoque cognitivo, en el que el aprendiz es responsable por el aprendizaje. Por medio de ese método el aprendiz usa la cognición para la formulación de hipótesis y descubre las reglas del lenguaje que está adquiriendo, construyendo su propio conocimiento. El método surge que los alumnos deban usar la lengua para expresarse”.

Ella defiende la tesis que es un método que tiene carácter humanista, y que el aprendizaje tienen trazos del enfoque cognitivo y que el aprendiz, el alumno es el responsable por el aprendizaje.

### 5. El método comunicativo

De acuerdo con **Francisco Luis Hernández Reinoso (1997, pág. 148)**:

Los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas Lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Vale la pena destacar que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismo, que por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología

destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas. Dicho método, aunque intranscendental, concibió el empleo de procedimientos activos y ejercicio-os significativos que obligaran a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

En los años 70s había personas que querían cambio de la realidad existente en la educación, Cambiar para mejor. Querían novedades pelas cuales priorizarían el Método Comunicativo, las interacciones en clases. En ese nuevo Método que surgiría priorizarían el cognitivo, harían con que los alumnos participasen activamente en el proceso de comunicación.

Conforme el mismo autor “Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin. Sus materiales, básicamente con una organización nocional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas “.

El Método comunicativo el estudio de la lengua es hecha de forma contextualizada, poniendo situaciones de la convivencia, y la gramática es puesta al servicio de la lengua, o sea, la forma comunicativa prevalece.

Los profesores tienen que saber planear sus clases de formas que sus alumnos sientan interés por su método de enseñanza y dejen la clase provechosa para ambos. Y en nuestro caso como muchos alumnos no ven utilidad para con la lengua extranjera “el Español”, tenemos que traer para las clases estrategias motivacionales que ayuden y motiven para despertar al aprendiz que está en su interior.

De acuerdo con Alborno y Freitas (2014, pág. 9) “A lo largo de la historia, como tú ya sabes, fueron dándose diversos cambios metodológicos en relación a la función de enseñar. La enseñanza n siempre ha acompañado los cambios de los tiempos, pero siempre, surgieron personas o ideologías que intentaron adecuar la enseñanza a las necesidades de la época.

Se cambiar los tiempos necesariamente tienen que cambiar los métodos de la enseñanza, pues cada época requiere una forma específica para enseñarse, pero ni siempre fue así. Hubo un tiempo en que los alumnos no podrían expresarse, decir lo que pensaban de los Métodos que los profesores aplicaban de la lengua española. El método comunicativo ha llegado para cambiar eso, para mostrar que los alumnos pueden y deben participar de las clases, así el profesor puede ver se el alumno está aprendiendo o no. Porque ni siempre los introvertidos, que se quedan callados sin hablar están entendiendo el contenido.

En el Método comunicativo, al profesor le gusta que el alumno sea extrovertido, se comunique, pues así se quedará mejor para planearse la clase, pensando en clases comunicativas y provechosas.

Segundo Alborno y Freitas... debe enseñar la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intelectual y medioambiental; y quizá en algunos lugares debe hacerlo envuelta en una gran “neomiseria” o pobreza endémica, y ante una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuida de analfabetismo cívico.

Aún sobre esos autores dicen que lo que se pretende sobre la enseñanza no es educar a partir de conceptos sino a partir de experiencias que ayuden al alumno a insertarse cada vez más como miembro activo en la sociedad. La enseñanza de lengua española no es para quedarse en una repartición, una clase, basada solamente en el estudio de la gramática, de forma contextualizada, puede si estudiarla haciendo referencia al medio pelo cual el alumno vive, pues así él vas asociar su aprendizaje con su vida del día a día, se quedará más fácil para el aprendizaje y para la enseñanza también.

El autor dice “Lo que se pretende no es educar a partir de conceptos sino a experiencias que ayuden al alumno a insertar se cada vez más como miembro activo en la sociedad.”

El enfoque comunicativo nombra un conjunto de ideas y de principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de unos rasgos generales, tales como: uso de la lengua con fines comunicativos; consideración de las necesidades y exceptivas del alumno con respecto al aprendizaje, énfasis en la negociación de significados; importancia del desarrollo de la autonomía del alumno; importancia de la dimensión sociocultural relacionada con el lengua.

## Concideraciones finales

Teniendo en vista todo lo que ya fue hablado sobre los Métodos de la enseñanza de lengua española, El Método tradicional o de Gramática- Traducción; El Método Directo y los de Base Estructural; Método audio-lingual; Método silencioso e el Métodos Comunicativo.

Métodos son técnicas son técnicas utilizadas por profesores educadores, gestores educacionales para un mejor provecho del contenido, del aprendizaje de una lengua en nuestro caso la española.

Miramos que los métodos de la Gramática es el más viejo, origen en las escuelas de latín, donde fue utilizados primero por las escuelas clásicas. Él prioriza reglas gramaticales, repeticiones, los profesores son autoritarios, que sepan de todo y los alumnos son pasivos.

El Método Directo surgió como respuesta a lo anterior G-T, para ese se destaca: el natural, el psicológico, fonético y a la lectura. Es directo porque hay una conexión directa entre la palabra extranjera con la realidad que a denomina.

El método Audio-Lingual creado en el período de la Segunda Guerra Mundial, por necesidades políticas y estrategias. Tiene énfasis en la enseñanza y el aprendizaje.

El Método Silencioso los alumnos son interdependientes, autónomos y el aprendizaje depende de ellos mismos. El profesor es un estimulador de conocimientos.

El Comunicativo surgió a partir de necesidades de una nueva forma de enseñar. Él hace uso del cotidiano haciendo relación del contenido estudiado a las realidades existentes por los alumnos hacia el profesor. El aprendizaje aquí es significativo para el alumno, el aprendizaje se queda dentro de él. Ese prioriza en la lengua a fines comunicativos y las necesidades por los alumnos.

Siendo así percibimos de la importancia de cada uno de esos métodos en el proceso de evolución del aprendizaje, porque nos muestra las diferentes formas pelas cuales la educación pasó durante los años y no solo eso, como también la necesidad que el hombre tienen de cambio de transformar para que se tenga mejorías. Así el Comunicativo abarca un poco de todos de todos los otros, pues para él se tornarse lo que es hoy fue resultado de cambio de los demás.

## Bibliografía

- ALBORNOZ, Omar Mario, 2014, *Pasantía Supervisionada IV: El desafío del Profesor actual y los cuatro saberes del alumno*, Teresina, PI, FUESPI.
- FREITAS, Sabrina Fernandes, 2014, *El desafío del Profesor actual y los cuatro saberes del alumno*. Teresina, PI, FUESPI.
- ALBORNOZ, Omar Mario, 2013, *Pasantía Supervisionada II: La enseñanza de español como Lengua Extranjera en la Enseñanza Media*, Teresina, PI, FUESPI.
- COSTA, Margareth T. de Alencar, 2013, *Pasantía Supervisionada II: La enseñanza de español como Lengua Extranjera en la Enseñanza Media*, Teresina, PI, FUESPI.
- FAIAD, Alejandro Ismael, 2013, *Pasantía Supervisionada II: La enseñanza de español como Lengua Extranjera en la Enseñanza Media*, Teresina, PI, FUESPI.
- ALBORNOZ, Omar Mario, 2012, *Pasantía III*, Teresina, PI, FUESPI.
- FREITAS, Sabrina Fernandes, 2012, *Pasantía III*, Teresina, PI, FUESPI.
- REINOSO, Conforme Francisco Luis Hernández, 1997, *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*.

## El móvil en escena: una propuesta didáctica en la enseñanza de lengua española

Gliciane Sousa Sucupira Mendes  
UESPI

Leiliane de Vasconcelos Silva  
UESPI

### Resumen

Este trabajo visa presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de lengua española en la producción de un video con uso de un móvil. El objetivo es desarrollar la competencia oral y las destrezas de comprensión y expresión oral en la producción de un video. Bien como también incentivar la participación colectiva y cooperativa, ejercitar la autonomía de los alumnos como productores del conocimiento, a través de la elaboración de una situación en que estean insertos en un contexto de lengua española. Como aporte teórico el trabajo será basado en Martínez (2009), Antonio (2010) e Rojo (2012). La metodología a ser seguida de las actividades será la propuesta por Cassany, Luna, Sanz (2005, p.87), citado por Funez (2012) y sigue la temática de OCEM (2006). Con esa actividad, los alumnos serán capaces de crear texto en español para que puedan hacer una dramatización, desarrollando así las destrezas tanto orales cuanto escritas. A partir de ese trabajo podremos concluir que el uso de la tecnología móvil es todavía poco desarrollada, pues presenta una resistencia por parte de los profesores con el aparato, pero trabajar con esa herramienta puede ser una alternativa para creación de nuevas forma de enseñanza y aprendizaje.

### Palabras – clave

Enseñanza de Lengua Española. Tecnología. Móvil.

## 1 Introducción

Este trabajo presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de lengua española, utilizando el móvil. Objeto tan presente en las escuelas, pero todavía sin una real función y que muchas veces llega a traer perjuicio al desarrollo de las clases de lenguas en virtud de ellas disponieren de poco tiempo y lo poco que hay los alumnos dividen la atención con el móvil.

La temática de esta pesquisa versa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, en lo que se refiere al uso del móvil. El objetivo pedagógico de las actividades realizadas visa al desarrollo de las destrezas Lingüísticas necesarias a aprendizaje de lenguas, en lo que toca al desarrollo de competencia oral.

El objeto de pesquisa de esta investigación, parte de una pregunta central: ¿Cómo utilizar el móvil como herramienta pedagógica en contexto escolar contribuyendo para una actividad extraescolar? Esa pregunta define el objeto de estudio, que es el teléfono móvil utilizado como herramienta pedagógica en el auxilio del aprendizaje de lengua española.

El objetivo central de propuesta didáctica es utilizar el teléfono móvil para grabar un corto metraje, donde los alumnos van explorar sus destrezas orales referentes a la lengua española y realizar actividades en grupo, destacando el saber trabajar de modo cooperativo y también destacando la autonomía de los alumnos a realizar una actividad escolar sin la presencia constante del profesor.

Para ello, en primero lugar se hará una reflexión a cerca de la presencia de la tecnología, empezando con un breve repaso histórico de la evolución tecnológica, bien como la relación tecnología-educación.

Tras de hecho la discusión acerca de la tecnología, hablará de móvil, su surgimiento, su uso, la importancia en la vida de la personas y su contribución al aprendizaje de los alumnos, principalmente al que dice respecto a la enseñanza de lengua española.

Finalmente, será hecho la propuesta de una actividad con uso de móvil según lo que proponen las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media, lenguaje, códigos y sus tecnología, en lo que se refiere a lenguas extranjeras, más específicamente a la enseñanza de lengua española.

## 2 Referencial teórico

Vivimos en el mundo que ha pasado por un longo proceso de evolución tecnológica ocasionando muchos cambios en la vida de las personas llegando hasta en el contexto educacional, aunque existan profesores que no aceptan su uso en el aula, ella está insertada allá. Todo el proceso de evolución que ha pasado la tecnología no ocurrió de un día para el otro, fue un proceso al largo de la historia, pues como el concepto de tecnología (conjunto de técnicas) y el concepto de técnica están interrelacionados, entonces ellas evolucionaran juntas, desde la antigüedad.

La tecnología no puede ser confundida sólo con los aparatos de hoy, todos sofisticados y de última generación, tales como los smartphones, Ipad, Ipod, tablets, videojuegos, entre otros. Puedan ser consideradas también recurso tecnológico para la época, las herramientas simples utilizadas en la prehistórica, una vez que se entiende por tecnología algo hecho para actuar de manera práctica transformando el mundo (CARDOSO, 2002).

El termo tecnología se difundió en la Europa y en Brasil después de la Segunda Guerra Mundial, según Sigaut (1996) Gama (1987) respectivamente, citados por Grinspun (1999), designando un conjunto de técnicas modernas y de carácter científico, en oposición a las prácticas realizadas por los artesanos. En Brasil, el termo tecnología veo a sustituir la palabra *técnica*. Se entiende hoy por técnica una habilidad humana de fabricar, construir y utilizar instrumentos, según Vargas (1994), también citado por Grinspun.

Aunque la tecnología haber pasado por todo ese proceso al largo de la historia, en el escenario educacional, su uso todavía causa resistencia por parte de la comunidad escolar. Sin embargo, la resistencia de los profesores se debe a falta de una formación continuada, que les permitiesen acompañar ese permanente cambio por cual estar pasando la forma de enseñanza. Ni mismo participaron de discusiones cuya temática sea las tecnología, todavía se quedan enemigos de esas tecnologías, desconociéndolas por completo. En cuanto los alumnos no quieren saber de otra cosa, a no ser tecnologías, entre ellas el móvil.

Y la pregunta que se hacer es ¿qué tipo de educación se quiere dar a los alumnos? Lo que se debe llevar en consideración es que la escuela tendrá que ser menos tradicional y más vuelta para generar conocimientos a partir de las reflexiones sobre las prácticas, buscando un aprendizaje mutuo y colaborativo.

Lo que se debe hacer es discutir la tecnología en la educación y la relación tecnología-educación como una relación significativa en el mundo actual, para que la tecnología no venga a constituirse como

una amenaza. Lo que está ocurriendo en las escuelas con uso indebido o el no uso de móvil por los alumnos. Hay que haber una resignificación de ese aparato para que él pueda a ser usado como un recurso metodológico en las clases, dejando de ser sólo objeto de discordia en la relación alumno-profesor.

La resistencia de algunos de profesores que insisten a enseñar con métodos tradicionales, sólo con uso de los libros y la pizarra, no satisfacen más, porque esa nueva generación de niños y jóvenes, ya nacieron conectados con el nuevo, son los llamados 'nativos digitales'.

La cuestión es trabajar con uso de las tecnologías, utilizando las Tics, la internet, los games y en el caso de este trabajo, el móvil, haciendo una resignificación del objeto con el mundo actual, para que el móvil no venga a ser el enemigo en el aula. Hay como transformarlo en un excelente apoyo en las clases de lenguas.

El teléfono móvil fue lanzado en 1975, en Nueva York, según Antonio (2010). En la época poseía dimensiones gigantescas y tenía una dimensión mucho restringida, su señal todavía era analógico y no digital como se tiene hoy. Solo en 1983, llegaría al mercado el primero modelo comercialmente viable de la empresa Motorola.

El móvil hoy mucho dejó de ser un sencillo aparato para hacer llamadas, como era en su concepción. En la era de los smartphones, en que se tiene el mundo en las manos, es posible hacer casi todo sin salir de casa, los móviles son verdaderas *centrales multimédias computadorizadas*, ese término está siendo usado para describir un aparato que disponibiliza diversas mídias de forma digital, controlada por un procesador, como dice Antonio (2010, s.p.). Así sirve para oír radio, mp3, ver tv, sacar fotos, hacer filmes, grabar voz, jugar videojuego, enviar y recibir e-mails o archivos y acceder Internet, entre muchas otras funciones.

Antonio (2010) también hace algunas sugerencias para el uso pedagógico de los teléfonos móviles modernos en las clases o fuera de ella, como se ve abajo:

Os celulares atuais gravam sons, imagens (fotos) e ambos (filmes). Todos esses recursos servem para "registro"... o telefone celular é uma câmera fotográfica digital, uma filmadora digital e um rádio-gravador digital;

Proponha o uso dos celulares como ferramentas para os alunos desenvolverem seus trabalhos. Como foi dito acima, com o celular eles dispõem de gravador de voz, imagem e vídeo, muito embora eles mesmos não tenham o hábito de registrar suas atividades. Isso é o que chamamos de "making-off" das atividades e, ao fim e ao cabo, é esse o único registro que nos interessa e não o resultado final da atividade... O telefone celular é uma ferramenta de registro, edição e publicação. (ANTONIO, 2010, s.p)

Lo que el autor propone es que los móviles sirven como herramienta de registro, edición y publicación, donde los alumnos puedan utilizarlos en sus trabajos, rellenando, muchas veces, una laguna en las escuelas, que carecen de recursos audiovisuales, necesarios a la enseñanza de hoy, que tanto se habla en enseñanza y sus nuevas tecnologías.

El móvil puede ser un fuerte aliado para la enseñanza de lenguas y en el caso de este trabajo, de la lengua española, pues para comunicarse en otra lengua y para aprenderla, no se puede limitarse sólo a la descripción del sistema lingüístico, como afirma Martínez (2009). La sistematización del sistema lingüístico debería ser excluida por la libre relación de los interlocutores, su intersubjetividad, como defiende el autor. Hay que observarse todas las destrezas necesarias para una eficaz aprendizaje de una lengua. El clásico *triangulo didáctico* (aprendiz, profesor, contenido) no es capaz de dar cuenta de la realidad de la enseñanza de las lenguas en general y del funcionamiento interactivo de la clase en particular.

Para aprender una otra lengua es necesaria una actitud voluntaria y permanente. Un factor determinante para aprendizaje de una lengua extranjera es tener una actitud positiva. E esa actitud es posible cuando se inserta el cotidiano del alumno en los contenidos y en los trabajos escolares, así ellos ven una utilidad en aquello que quieren que aprendan, como afirma Lemke (2010), citado por Rojo (2012).

Dentre los abordajes metodológicos para enseñanza de lenguas extranjeras, el método tradicional, método directo, método audio-oral, método situacional, método estructuro-global-audiovisual, se tiene el método comunicativo, surgido a finales de la década de 1960, inaugurando un nuevo modelo basado en la utilización de la lengua de forma contextualizada, enfocando la función, o sea, en el sentido de la comunicación o en el interés de los alumnos. Todo eso visando el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo, a través de actividades que mismo que utilicen ejercicios estructurales con base en la gramática eso no será el centro de ese método, el centro será la interacción entre los demás.

Para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos es necesario trabajar de forma integrada las destrezas de comprensión y expresión oral. Se entiende, según Funez (2012), por

comprensión oral que el alumno pueda llegar a comprender aquello que escucha en lengua extranjera estudiada. Y por expresión oral que el alumno pueda comunicar a un interlocutor específico, en un momento determinado, aquello que piensa, sienta o necesita.

Ambas destrezas, comprensión y expresión oral, se desarrollan en formas de actividades que realcen la comunicación real, como la conversación formal o informal. Una especie de laboratorio para la vida real, improvisando situaciones que puede ocurrir en alguna determinada situación.

Según Nuñez (2009), el proceso de oír es consciente y activo, que requiere la atención del oyente. Entiende así, que oír no es un acto pasivo, automático. Por eso al proponer una actividad que posibilite el desarrollo de la escucha, el individuo estará de esa forma ejercitando su destreza de comprensión y expresión oral.

El autor citado, defiende que la comprensión oral es la actividad de la lengua más importante. Basado en que propone el enfoque natural, que la comprensión oral es el medio fundamental para la adquisición de la lengua. Pues para aprender una lengua es necesaria la interacción entre los aprendientes, exigiendo que uno comprenda al otro.

Los alumnos expuestos a actividades de comprensión oral deben estar bien motivados para que haya una efectiva comprensión, pues una actividad que traiga una escucha sólo para él oír no despertará el mismo interés que una actividad que envuelva una interacción entre dos compañeros de clase. Además una interacción desarrolla procesos y estrategias de comprensión.

Un enfoque que privilegia la interacción entre individuos en uso real de la lengua, que es considerado una evolución del enfoque comunicativo es el enfoque por tareas. Definido aquí por Nunan (1989), citado Nuñez (2009), como una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión o interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que la forma.

La propuesta didáctica de este trabajo es que los alumnos produzcan un video representando una situación real de habla en lengua española. La sugerencia es que ellos creen un dialogo en que haya un contexto de presentaciones. De esa forma los alumnos podrán desarrollar las competencias tanto orales cuanto escritas, a pesar del énfasis ser la oral. Se ve la descripción de esa propuesta en próximo tópico.

### 3 Propuesta pedagógica: actividad con uso de móvil

La propuesta pedagógica defendida en este trabajo se destina inicialmente a los alumnos de la enseñanza media de la asignatura de lengua española, pero la actividad puede ser adecuada para cualquier modalidad de enseñanza.

Las secuencias de las actividades a ser hechas se finalizarán con una producción de un video con uso de celular, representando una situación de uso real de lengua. La temática utilizada fue basada en la sugerencia de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006), documento del Gobierno Federal de Brasil

Proponemos llevar a cabo en nuestra metodología un enfoque comunicativo, basado en el enfoque por tareas, con la propuesta didáctica, teniendo en cuenta una serie de rasgos generales que se refieren a la forma de trabajar del alumno en clase, según Funez (2012, p. 21, 22), basados en Cassany, Luna, Sanz, 2005:87:

- Los ejercicios de clases serán un intento por recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación. De esta manera, los alumnos se implican más en el trabajo porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información. Por lo tanto, será necesario crear en el aula situaciones reales de comunicación lo más auténtica posible.
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades Lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada, textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.
- Proponemos trabajar por parejas o en grupos en algunas de las actividades, basándonos en la pedagogía del aprendizaje cooperativo.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades Lingüísticas de la comunicación.

Como ya fue mencionado anteriormente, el objetivo de las actividades es una integración de las distintas destrezas. Un buen ejemplo sería de relacionar el aprendizaje de la elaboración de textos escritos con la comprensión y expresión oral.

Pensamos en una metodología en la que se trabaje en grupos o en parejas, para además de desarrollar la oralidad, adquirir también la lengua respetando los turnos de habla y aprendiendo otras destrezas comunicativas. La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquecería la comprensión del texto, al ofrecer distintas interpretaciones o puntos de vista sobre el mismo, y refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido.

#### 4 Consideraciones finales

La propuesta didáctica descrita en este trabajo tuvo inicio cuando se observó el uso de móvil en aula y la aparente desmotivación de los alumnos en relación a la enseñanza de lengua española. Entonces se propuso una actividad que involucrase el uso de las tecnologías, proporcionando al alumno un aprendizaje en un nuevo ambiente de comunicación e interacción. La propuesta visa llevar a los alumnos a una resignificación cuanto al uso del aparato tecnológico móvil y su motivación a las clases de lenguas, desarrollando la competencia comunicativa en las destrezas de comprensión y expresión oral.

La herramienta elegida para la elaboración de la propuesta didáctica evolucionó mucho en los años. En la era de los *smartphones*, los teléfonos inteligentes, donde los alumnos tienen el mundo en las manos y reunidos en un solo aparato diversos recursos de audios e imágenes, entre otras posibilidades. Hay una necesidad de ser explorar esos recursos, como instrumentos pedagógicos, aliados a la enseñanza y aprendizaje de clases, tornándose, en ese sentido, además como apoyo de la enseñanza.

Por lo tanto, todas las acciones descritas en esta actividad permiten reflotar sobre a utilización del móvil en la enseñanza media como propuesta para incorporación de nuevas prácticas, para elaboración y cambio de experiencias entre alumnos y profesores. Pues con esa herramienta, el conocimiento es construido a partir del cambio de experiencias e informaciones.

El uso de las nuevas tecnologías, como el caso de móvil, por la escuela es una nueva forma de entender como las tecnologías de la información y comunicación pueden ayudar en el proceso de construcción y compartimiento de conocimientos, explorando nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

## 5 Bibliografia

- ANTONIO, José Carlos, *Uso pedagógico do telefone móvel (celular)*, *Professor Digital*, SOB, 13 de jan. 2010. Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>. Acesso em 21/10/2014.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2 ed., Rio de Janeiro.
- CARDOSO. Teresa Fachada Levy, 2002, “Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica”, In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.), *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*, São Paulo, Cortez.
- FUNEZ, Ana Laho, 2012, “El Microrrelato en la Clase de Ele: Aplicación Didáctica”, In: *Suplementos marcoELE*, ISSN 1885-2211 / núm. 15.
- GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.) , 2002, *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*, São Paulo, Cortez.
- MARTINEZ, Pierre, Trad. Marcos Marcionilo, 2009, *Didática de línguas estrangeiras*, São Paulo, Parábola Editorial.
- NÚÑEZ, Juan Carlos Casan, 2009, “Didáctica De las Grabaciones Audiovisuales para Desarrollar la Comprensión Oral en el Aula de Lenguas Extranjeras”, In: *Suplementos marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 9.
- ROJO, Roxane Helena R., Roxane Rojo, Eduardo Moura [Orgs.], 2012, *Multiletramentos na Escola*, São Paulo, Parábola Editorial, 264p.

## El teléfono móvil como recurso pedagógico en las clases de E/LE: un soporte para la Enseñanza Media

Paulo Adriano Ribeiro dos SANTOS  
UESPI<sup>1</sup>

Raimundo Nonato Silva Damasceno  
UESPI<sup>2</sup>

Irismar da Silva Gonçalves (orientador)<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho faz uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas do uso do celular na sala de aula. É possível fazer uso do celular para fins pedagógicos? Ou o mais sensato é proibi-los para evitar que os adolescentes se dispersem? Para Jones (2009), muitos dos regulamentos de proibição se baseiam no fato de considerar o celular como um elemento de distração. Porém, há quem questione se as tecnologias não digitais também não são fontes de distração, como o papel e o lápis. Ferreira (2010) defende que em contextos informais de aprendizagem, os jovens utilizam os celulares de forma intensiva e multifacetada, recorrendo a diferentes funcionalidades, gerindo diversos meios e diferentes representações de informação, frequentemente de forma colaborativa. A partir de teorias colhidas de vários autores, e de uma pesquisa pragmatista, sob uma visão reflexivo-qualitativa, verificou-se a viabilidade do uso do celular como um recurso didático/pedagógico. Diversas tarefas de competência comunicativa, com o auxílio do celular, foram desenvolvidas com 30 alunos num universo de 300 discentes, da 3ª Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Lima Rebelo, da cidade de Parnaíba-PI e logo após, os mesmos, foram submetidos a questionários, cujos dados obtidos revelaram uma grande participação, empenho e satisfação destes alunos pelas tarefas realizadas através do celular, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo. É importante reconhecer o potencial educativo do celular como apoio às práticas educativas. Este estudo é uma contribuição na integração dos dispositivos móveis à educação e de novas oportunidades de aprendizagem a partir *do m-learning*.

### Palavras-chave

Celular - Recurso pedagógico - Ensino - Espanhol

### Resumen

Este trabajo discute las potencialidades pedagógicas del uso del teléfono móvil en el aula. ¿Se puede utilizar los teléfonos móviles con fines pedagógicos? O ¿lo más sensato es prohibirlos para evitar que los chicos se dispersen? Para Jones (2009), muchos de los reglamentos de prohibición se basan en el hecho de considerar el móvil como un elemento de distracción. Sin embargo, hay quien contrapone con la pregunta: ¿Y las tecnologías no digitales también no son fuentes de distracción, como el papel y el lápiz? Ferreira (2010), defiende que en contextos informales de aprendizaje, los jóvenes utilizan los teléfonos móviles de forma intensiva y multifacética, recorriendo a diferentes funcionalidades, gestionando diversos medios y distintas representaciones de información, a menudo de forma colaborativa. Desde teorías recogidas de varios autores y una investigación pragmatista, bajo una visión reflexiva-cualitativa se ha verificado la viabilidad del uso del celular como un recurso didáctico/pedagógico. Diversas tareas de competencia comunicativa, con el aporte del celular, fueron llevadas a cabo con 30 alumnos en un universo de 300 dicentes, de la 3ª Serie do Enseñanza Media del Colegio Estatal Lima Rebelo, de la ciudad de Parnaíba-PI y de pronto, los mismos, fueron sometidos a una encuesta, cuyos datos obtenidos revelaron más participación, empeño y satisfacción de estos alumnos ante las tareas desarrolladas a través del celular, volviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo. Es importante reconocer el potencial educativo del celular como apoyo a las prácticas educativas. Este estudio es una

---

<sup>1</sup> Licenciando em Letras – Espanhol UESPI – Universidade Estadual do Piauí. Pelo programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.

<sup>2</sup> Licenciando em Letras – Espanhol UESPI – Universidade Estadual do Piauí. Pelo programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.

<sup>3</sup> Licenciado em Letras – Espanhol UESPI – Universidade Estadual do Piauí – 2008. Especialista em Língua Espanhola – FIJ – Faculdade Internacional de Jacarepaguá (SP) (2009) e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira – FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba (RS) (2009).

contribución en la integración de los dispositivos móviles a la educación y de nuevas oportunidades de aprendizaje desde el *m-learning*.

Palabras- clave

Teléfono Móvil – Recurso Pedagógico – Enseñanza de E/LE

## 1 Introducción

Se percibe que los estudiantes de hoy en día con la ayuda de las TIC están cada vez más interactivos de modo que su forma de aprender, de jugar y de relacionarse ahora pasa también por las pantallas de los ordenadores portátiles, tabletas digitales y principalmente de los teléfonos móviles.

Todas las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de comunicación llevan los alumnos a seducirse por los celulares y smartphones de tal modo que vuelven seres dependientes de esos aparatos, y por lo tanto generando muchos conflictos en el aula entre profesor y alumno, lo que ha sido muy corriente en los institutos a punto de volverse materia de los telediarios. En este sentido para los docentes, el constante e indiscriminado uso del móvil en el aula de parte de los alumnos es un obstáculo en su labor. Para muchos docentes el celular se convirtió en un enemigo, pues genera la distracción y dispersión de los alumnos.

Pero, para Dussel y Quevedo (2010) la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene vuelta atrás. Si hasta hace unos años las autoridades y los docentes podían pensar que los medios digitales debían restringirse a algunas horas por semana o a algunos campos de conocimiento, hoy es difícil, si no imposible, ponerle límites a su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cualquiera que ingrese hoy a un aula de una escuela primaria o secundaria, o aún más de universidades y terciarios, encontrará a alumnos y docentes dividiendo su atención entre lo que sucede en el aula y lo que interrumpe o convoca desde sus móviles.

En los últimos tiempos empezaron a surgir reflexiones más complejas sobre el fenómeno: algunos pedagogos creen que los móviles, al igual que otras nuevas tecnologías, encierran un potencial educativo que no convendría desaprovechar. Desde ese contexto nuestro trabajo se propone a buscar respuestas para las siguientes preguntas: ¿Se puede utilizar los teléfonos móviles con fines pedagógicos? ¿O lo más sensato es prohibirlos para evitar que los chicos se dispersen?

Ferreira, (2010) defiende que en contextos informales de aprendizaje, los jóvenes utilizan los teléfonos móviles de forma intensiva y multifacética, recorriendo a diferentes funcionalidades, gestionando diversos medios y distintas representaciones de información, a menudo de forma colaborativa. Sin embargo, la escuela permanece como el último rincón de la resistencia a su uso. ¿Por qué no utilizar todo el potencial tecnológico y motivacional de los teléfonos móviles en la educación formal?

En la búsqueda de respuestas para esas inquietudes, el presente trabajo, lleva a cabo una investigación bibliográfica y pragmática, bajo una visión reflexiva-cualitativa donde tiene como objetivo verificar la viabilidad del uso del teléfono móvil como recurso pedagógico en las clases de español con alumnos de la enseñanza media donde treinta alumnos en un universo de 300 docentes, de la 3ª Serie de Enseñanza Media del Colegio Estatal Lima Rebelo, de la ciudad de Parnaíba-PI participaron de tareas de competencias y fueron sometidos a una encuesta, sobre sus reacciones delante de las tareas ejecutadas con el auxilio del celular.

## 2 El teléfono móvil: Los cambios producidos por la nueva tecnología

Debido las ventajas de comunicación ofrecidas por los teléfonos móviles como la convergencia de los varios tipos de medios, movilidad y entretenimiento, se puede afirmar que actualmente los teléfonos móviles se convirtieron en una herramienta clave de comunicación ocupando el centro de la vida de la mayoría de las personas que dependen de esa tecnología no solo para fines de entretenimiento sino también para fines laborales, de este modo produciendo enormes cambios en el comportamiento de la gente.

Moura (2009) señala que el teléfono móvil está a alterar las posibilidades y los aspectos prácticos de muchos componentes de la vida cotidiana. Está cambiando la naturaleza de la comunicación, afectando las identidades y las relaciones. Tiene afectado también el desarrollo de las estructuras sociales y las actividades económicas y tiene una influencia considerable en la percepción que los utilizadores tienen sobre sí propios y sobre el mundo.

Además de los recursos propios del celular tradicional, hoy en día los teléfonos móviles están cada vez más modernos, los cuales disponen de herramientas cada vez más sofisticadas. Los nuevos teléfonos móviles además de servir para hacer llamadas telefónicas, también es una herramienta para enviar y recibir mensajes de texto, "los torpedos". El celular también funciona como una cámara fotográfica y también como un álbum de fotos, que permite almacenar centenas de fotos e incluso publicarlas en la internet. El teléfono móvil también es una filmadora, que permite producir pequeños videos. Posee grabador de audio, así como un reproductor de audio, permitiendo oír y compartir inúmeras canciones. En muchos de esos móviles es posible oír a la radio y ver la TV. Ahora, a través de

los “smartphones”, (teléfonos inteligentes) es posible conectarse a internet de banda larga, acceder a las redes sociales, descargar, músicas vídeos y juegos, hacer investigaciones online y ubicarse haciendo uso del GPS.

Esos inúmeros avances de la telefonía móvil produjo grandes cambios en las relaciones comunicacionales entre las personas, o sea desencadenó profundas modificaciones en la forma de las personas propagaren y se apropiaren de la información. Ese nuevo modo de comunicarse tiene como protagonistas los jóvenes y adolescentes que están en la vanguardia tanto del uso como en la optimización de las nuevas tecnologías.

### 3 Los jóvenes y el teléfono móvil en la escuela:

Tales tecnologías de comunicación se extendieron por todos los sectores de la sociedad, incluso en la escuela, a través de los jóvenes estudiantes que las usan en plena clase sin ninguna reserva. Esa falta de discreción para con el uso del celular en el aula exprimen la necesidad de estar constantemente conectados, lo que frecuentemente tiene desencadenado problemas de dispersión durante las clases. Los móviles en las escuelas son vistos como concurrentes de los profesores que ya no consiguen atraer la atención de los pupilos. La llegada del celular en el aula roba la atención de los alumnos antes centrada en el profesor. El teléfono móvil libera a los estudiantes de la figura del profesor como el único mediador del aprendizaje. Los estudiantes se vuelven seres más interactivos, capaces de oír la explicación del profesor, escuchar música y acceder a internet simultáneamente.

Actualmente uno de los dilemas que más se discute en las aulas de clase es saber si los alumnos deberían o no usar el teléfono móvil en el aula. La necesidad de esa reflexión se pone porque los niños están teniendo acceso a los celulares con edad cada vez más joven. Por ello muchas escuelas intentan prohibir el uso de esos aparatos electrónicos. Para Jones (2009) las causas que originaron esa prohibición se atrapan en el habla de los docentes con la falta de atención y dispersión de los alumnos provocados por los aparatos. Muchos de los reglamentos de prohibición se basan en el hecho de considerar el móvil como un elemento de distracción. Sin embargo, hay quien interroga si las tecnologías no digitales también no son fuentes de distracción, como el papel y el lápiz.

Los docentes son desafiados a toda hora por los celulares. Las situaciones son las más diversas donde el docente es obligado a buscar soluciones rápidas y eficaces para muchos problemas generados por el uso excesivo de esos aparatos. El profesor explica un asunto, cuando de repente es sorprendido por un ringtone sonando. ¿Qué hacer? ¿El profesor debe prohibir el alumno de atender una llamada telefónica durante la clase? Mientras el profesor está exponiendo un tema, muchos alumnos están navegando en las redes sociales. ¿Cómo enfrentar esos desafíos? Algunos defienden que prohibir sería la mejor salida. Otros prefieren mirar a los celulares no como enemigos sino como aliados y desde esa mirada renovar su práctica pedagógica. Sin embargo para eso hace falta que los docentes comprendan los cambios sociales y culturales producidos por las TICs.

### 4 M-LEARNING: Teléfonos Móviles y Educación

Según el websitiowikipedia, *M-Learning*, de “mobilelearning”, o aprendizaje móvil é una de las modalidades da Educación a distancia, o e-learning. Ocurre cuando la interacción entre los participantes se desarrolla a través de dispositivos móviles, tales como celulares, i-pods, laptops, radio, tv, teléfono, fax, entre otros. Está generando una grande expectativa en el sistema educacional, ya están se realizando iniciativas en ambientes empresariales y de investigación en centros académicos.

La definición de una teoría específica de *m-Learning* es un trabajo que todavía está en construcción, sin embargo existen algunas proposiciones que nos permiten comprender mejor algunos de sus aspectos fundamentales. En este sentido, la pesquisa desarrollada por Eduarda Ferreira & Irene Tomé (2010) en el artículo ‘Jovens, telemóveis e Escola’<sup>4</sup> señala a los estudiosos Sharples, Taylor y Vavoula (2007) que proponen una teoría de m-Learning partiendo de los principios de la Teoría Conversacional desarrollada por Laurillard (2002) la cual señala algunos aspectos que son considerados esenciales para la definición m-Learning: Moderar la movilidad de los aprendientes; Considerar los diferentes contextos de aprendizaje, formales e informales; Concebir el aprendizaje como un proceso constructivo y social; Analizar el aprendizaje como una actividad personal y localizada, mediada por la tecnología. Desde estos criterios se observa que se está avanzando en la construcción de la definición de m-Learning: “el proceso lleva a conocer a través de conversaciones en múltiples contextos sobre las personas y las tecnologías interactivas personales” (Sharples, et al., 2007, p. 224).

<sup>4</sup> FERREIRA, Eduarda; Tomé, IRENE. Jovens, Telemóveis e Escola. (Dissertação de mestrado em gestão de sistema de e-Learning) - Universidade de Portugal. Revista Educação, Formação & Tecnologias, n.º extra, 2010.

Una definición sencilla nos dice que m-learning es el resultado de aunar dos tecnologías o conceptos, la de la computación móvil y la formación, resultando ser un apéndice del conocido e-learning, que en forma más general contempla diversos procesos y medios electrónicos como conductores o facilitadores de la formación. El m-learning más concreto, se centra en los medios y dispositivos móviles como soporte de esta formación, por tanto es posible definirlo como una escisión o especialización del e-learning.

Según Sharples (2006) en los últimos diez años, el m-Learning ha tenido un crecimiento significativo de pequeñas investigaciones donde se volvió el tema central de proyectos significativos de instituciones de enseñanza, sitios laborales, ciudades y zonas rurales en todo el mundo.

Existe una buena cantidad de motivos por la cual es muy importante e interesante utilizar estos dispositivos móviles en la educación:

El uso de la tecnología por parte de los alumnos es un elemento motivador en su aprendizaje; La tecnología de un dispositivo reproductor; de audio o video móvil permite acercar al alumno; Los estudiantes requieren sistemas más flexibles de estudios en relación a tiempo y espacio; No es necesario capacitar al alumno en el uso de la herramienta tecnológica; La gama alta de teléfonos celulares tienen el poder de una computadora intermedia y además consume sólo un centésimo de la energía.

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance.

Para Caballero (2008)

los maestros que sólo utilizan la pizarra y la tiza sin ocuparse de usar las nuevas tecnologías, corren el riesgo de ser rebasados por los propios estudiantes, que reciben información de una diversidad de medios como dispositivos móviles, teléfonos celulares, internet televisión y otros. Los jóvenes de hoy son nativos digitales; los niños son la generación de la @ y los nacidos antes de los años 90 somos inmigrantes digitales. Así, los estudiantes o son nativos digitales o son generación @. Por ende los docentes somos inmigrantes que necesitamos adoptar tecnología para comunicarnos con esta generación. Con la aplicación de la tecnología la situación cambia en forma notable, pues el flujo de información comienza a distribuirse en forma horizontal: el profesor se convierte más en un guía del proceso educativo, y deja de ser el centro del conocimiento. (CABALLERO, Raúl; LOYARTE, H.; MAGGILOLO, G. **Ipod y Celulares en educación: implementación de enseñanza móvil**)<sup>5</sup>

#### a. Aplicación de Tareas con el uso del Teléfono Móvil

Las tareas aquí descritas fueron experimentos aplicados a los alumnos de la 3ª. Serie de enseñanza media del Colegio Estadual Lima Rebelo de la ciudad de Parnaíba – PI, los cuales llevaron a cabo algunas actividades de lengua española a través del teléfono móvil.

#### b. Producción Textual con el uso del Teléfono Móvil

Objetivo de la actividad: Incentivar el desarrollo de la competencia de la producción de pequeños textos en los alumnos de enseñanza media de modo autónomo y colaborativo desde situaciones reales.

Selección del tema: El profesor propone un tema corriente de la vida de los alumnos para discusión como por ejemplo: *En el restaurante; Haciendo compras en una tienda de ropa, o Invitación entre amigos* etc.

Contextualización: El profesor da algunos ejemplos de situaciones relacionadas al tema y pide a los alumnos que expongan alguna situación que hayan vivido relacionado al tema propuesto.

División de los equipos: Los alumnos son arreglados en parejas o pequeños equipos de modo que puedan llevar a cabo una conversación, y juntos crean los mini-textos para conversación sobre el tema propuesto desde sus propias ideas.

Asistencia a los alumnos: A medida que cada equipo va concluyendo sus textos los llevan para la revisión del profesor que junto con los alumnos hará las correcciones necesarias.

---

<sup>5</sup> Disponible en: <[http://punto de encuentro. utn. edu. ar/?page\\_id=358](http://punto de encuentro. utn. edu. ar/?page_id=358)>. Accedido en 18 de marzo de 2013.

Envío de mensajes: Cada pareja o equipo envía su texto, llamado de “torpedo” (vía bluetooth) para la otra pareja o equipo, los cuales habrán de crear un texto respuesta y seguir la tarea en la misma dinámica.

c. Conversaciones Grabadas através del Teléfono Móvil

Esta actividad es una complementación de la tarea de producción textual, la cual sigue la misma sistemática metodológica empleada en la primera siendo complementada con la grabación de voz de los personajes.

Objetivo de la actividad: Promover la competencia oral y auditiva para la buena pronunciación de la lengua española por parte de los alumnos de enseñanza media y así sean capaz de corregir posibles equívocos fonéticos.

Grabación de voz: Tras escribir el texto en parejas, cada equipo de alumnos selecciona un sitio aislado, lejos de ruidos donde puedan grabar la conversación con tranquilidad. Después de grabada la conversación, los alumnos regresan al aula y la descargan en el ordenador del profesor o de la escuela.

Escucha y corrección: Las grabaciones son descargadas en el ordenador del profesor y cuando todos estén concluido sus grabaciones, el profesor invita a una audición colectiva de las conversaciones, donde los propios alumnos hacen sus observaciones y el profesor complementa haciendo las correcciones de pronunciación.

d. Producción de Video con el uso del Teléfono Móvil

Se trata de una tarea muy motivadora ya que trabaja con la imagen en movimiento y la posibilidad de crear pequeñas películas los que sirve de estímulo para que lo alumnos pesquisen más y se profundicen en la lengua española.

Objetivo de la tarea: Profundizar el conocimiento de la lengua española a través de situaciones comunicacionales cotidianas incentivando los alumnos a interactuar en la lengua castellana desde la producción de mini-películas.

1ª Etapa: Los equipos con el auxilio del profesor seleccionan una situación del cotidiano para dramatizar.

2ª. Etapa: Hecha la selección, cada equipo crea una conversación a través de pesquisa en libros y bajo la supervisión del profesor.

3º. Etapa: Los alumnos preparan un guión y seleccionan los sitios de filmación.

4ª. Etapa: Distribución de las tareas: actores principales, actores coadyuvantes, figurantes, escenarios, camarógrafo, apoyo técnico.

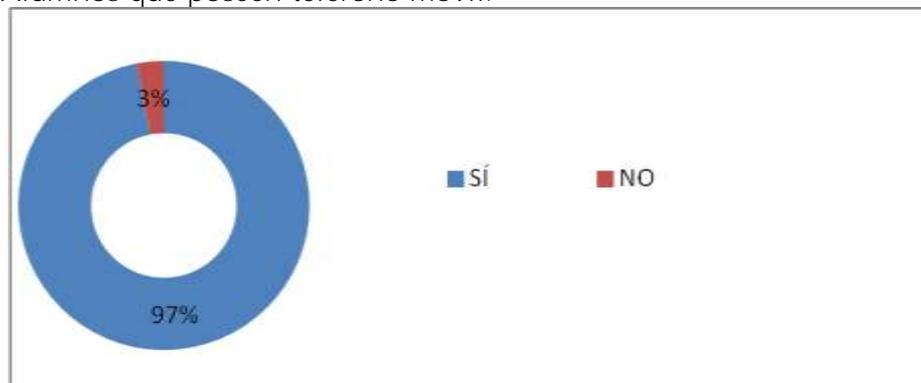
5ª. Etapa: ¡A filmar!

6ª. Etapa: Exhibición de la película para todos los alumnos.

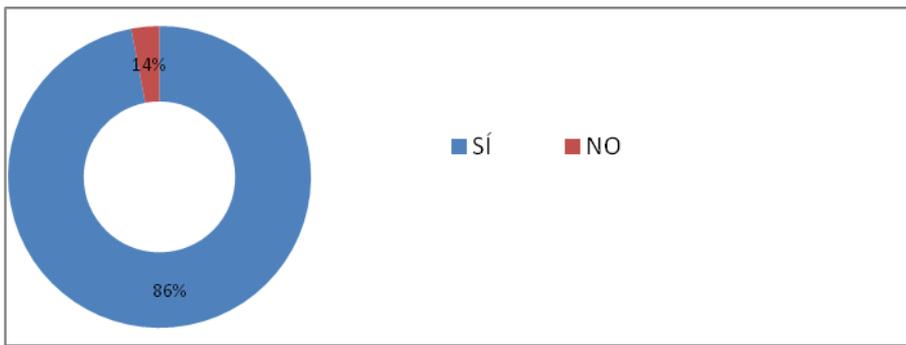
7ª. Etapa: Momento evaluativo, donde el profesor pide a los alumnos señalen los puntos positivos y negativos de la película.

5 Resultado de la encuesta

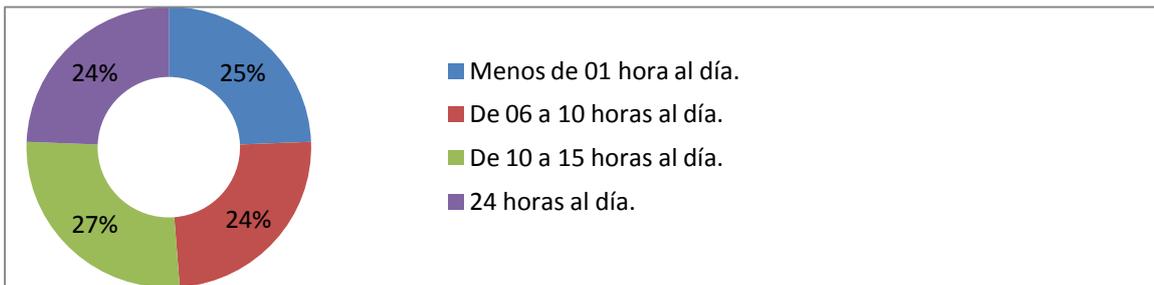
Alumnos que poseen teléfono móvil.



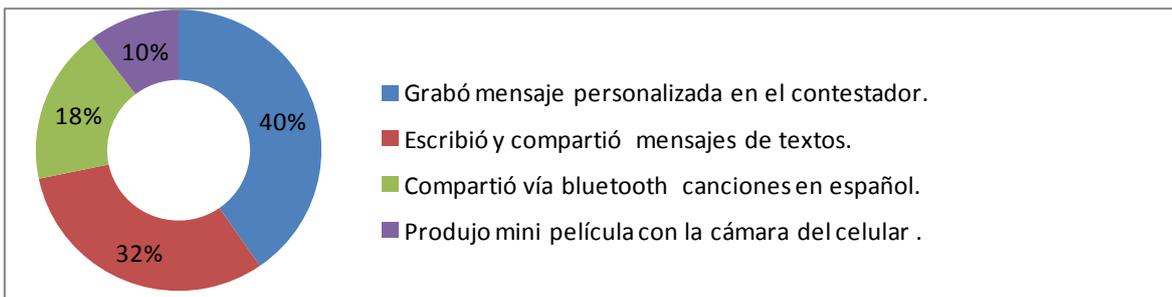
Teléfonos móviles con acceso a internet.



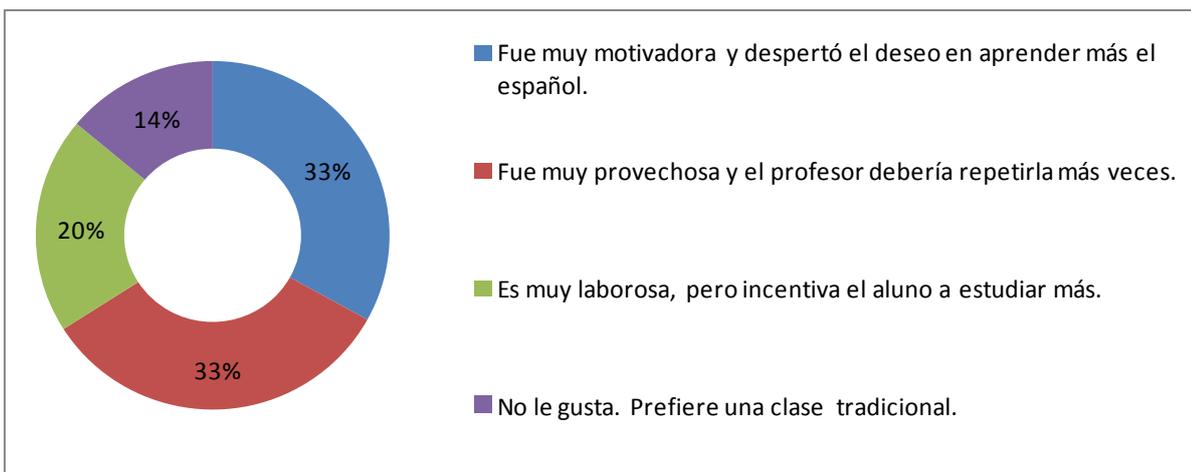
Cantidad de horas al día conectado(a) a internet.



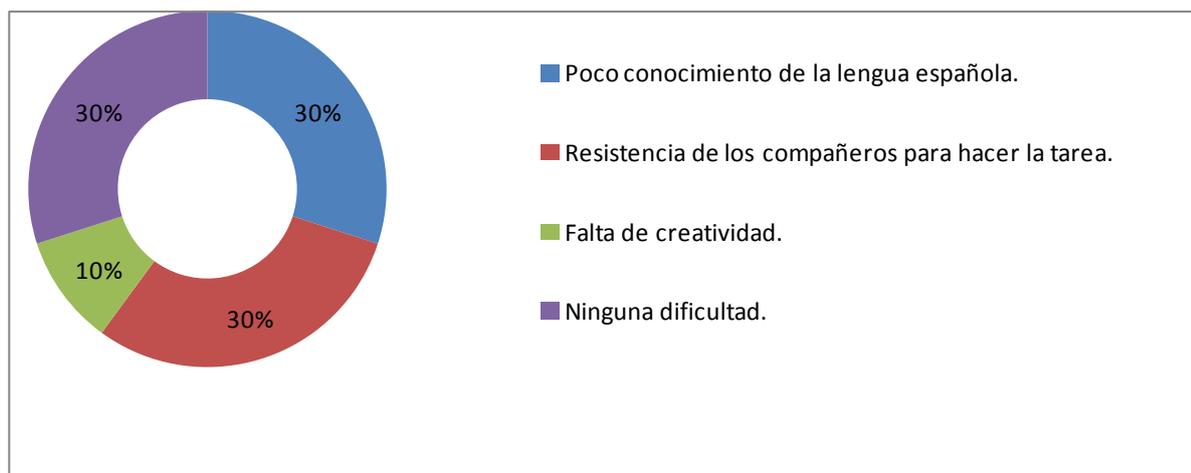
Actividades realizadas en las clases de español a través del celular.



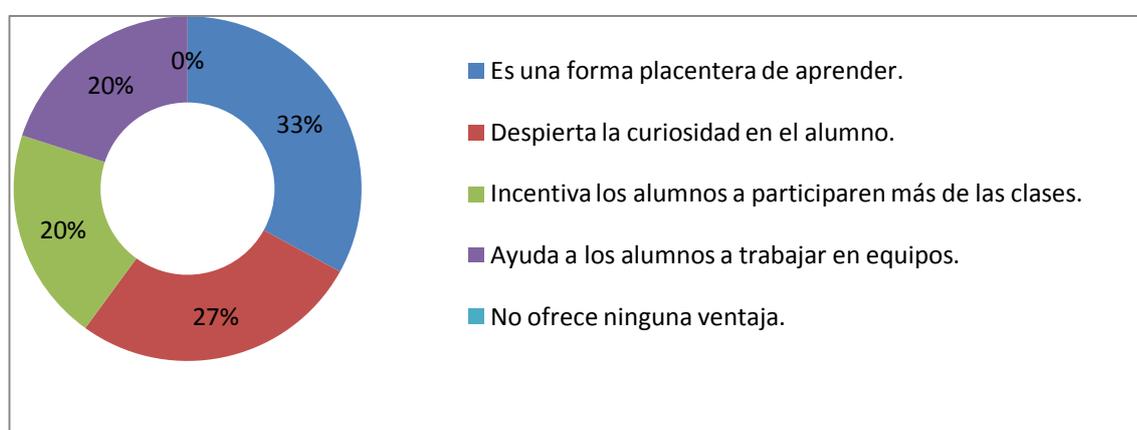
Experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través del teléfono móvil en las clases de español.



Dificultades enfrentadas para hacer las actividades a través del celular.



Ventajas del uso del celular para el aprendizaje de la lengua española.



## 6 Conclusiones

Analizando los datos colectados verificamos que 97% de los jóvenes entrevistados poseen teléfono móvil, y 86% de esos poseen teléfono móvil con acceso a internet, lo que señala que en términos de acceso a la tecnologías es totalmente posible desarrollar actividades pedagógicas con el uso del celular una vez que casi 100 por ciento de los alumnos disponen de un celular con acceso a la red mundial de computadores, lo que amplía las posibilidades de tareas más interactivas.

La mayoría de los adolescentes entrevistados declararon que pasan entre 10 y 15 horas al día conectados a internet, lo que viene a confirmar nuestras fundamentaciones teóricas sobre el surgimiento de un nuevo sujeto “los nativos digitales” los cuáles sienten la necesidad de interactuar vía las TIC, y por ello pasan una gran parte de su tiempo conectados a internet.

La entrevista revela que estos nuevos sujetos prefieren usar el celular para enviar textos sea vía sms, whatsapp, lo que revela que el teléfono móvil puede ser un gran aliado en la producción textual.

Los alumnos entrevistados reconocieron que actividades pedagógicas a través del celular les provoca una mayor motivación para participar de las clases y el deseo en aprender más el español como lengua extranjera y además ruegan que el profesor repita la experiencia otras veces.

Según el relato de los alumnos consultados, ellos afirman que sus mayores dificultades en la hora de llevar a cabo la actividad a través del celular básicamente son dos: el poco conocimiento de lengua española por parte de los alumnos y la resistencia de algunos compañeros que se sienten todavía intimidados por la falta de costumbre en participar de actividades orales.

Conforme los relatos de los propios estudiantes y los datos colectados se puede inferir que estudiar haciendo uso del celular es una forma bastante placentera de aprender, pues despierta la curiosidad e incentiva a los alumnos a trabajaren en equipo.

Las nuevas tecnologías, forjaran nuevos sujetos y exigen de los docentes nuevas prácticas y nuevas competencias para poder acercarse y con los estudiantes de la contemporaneidad. La escuela es indispensable en ese proceso de transformación.

7 Bibliografía

- CABALLERO, Raúl; LOYARTE, Horacio; MAGGILOLO, Gustavo, *IPOD y Celulares en Educación: Implementación de Enseñanza Móvil*, Universidad Nacional del Litoral: Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Carrera de Ingeniería, Disponible en: [http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/?page\\_id=358](http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/?page_id=358), Accedido en 18 de marzo de 2013.
- CORRALES, Celia García. et al. *El teléfono móvil como recurso docente*. (Dpto. Ingeniería de Comunicaciones ETSI Telecomunicación), Universidad de Málaga, Disponible en: [http://www.uma.es/ieducat/new\\_ieducat/ambito\\_4/CoMm1\\_PIE07\\_064.pdf](http://www.uma.es/ieducat/new_ieducat/ambito_4/CoMm1_PIE07_064.pdf), Accedido en 21 de febrero de 2013.
- DILLON, Alfredo, *Celulares ¿Aliados o enemigos?*, Clarín, 18.05.2011, Cuaderno Educación. p.2., Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/Celulares.pdf>, Accedido en 12 de marzo de 2013.
- DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis, 2010 “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital” in: *VI Foro Latinoamericano de Educación*, 1ª. ed., Buenos Aires, Santillana.
- FERREIRA, Eduarda; Tomé, IRENE, 2010, *Jovens, Telemóveis e Escola*, (Dissertação de mestrado em gestão de sistema de e-Learning), Universidade de Portugal, Revista Educação, Formação & Tecnologias, n.º extra, p. 24-34, abril 2010.
- GUERRERO, Antonio, 2011, *Móvil learning*. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1026-movil-learning>, Accedido en 18 de abril de 2013.
- HERRERA, Borja Martín, 2013, *El móvil en la educación: un nuevo paradigma. Ventajas y desventajas de su uso*. (Trabajo fin de máster), Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, 2012. Disponible en: <http://www.slideshare.net/SecundariaTecnica23/el-mvil-en-la-educacin-un-nuevo-paradigma>, Accedido en 28 de febrero de 2013.
- LOZOYA, María González; RUIZ, David López, 2012, *El uso del móvil en el aula: un modo de expresión*, Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/Publicaciones/dea2012/docs/mgonzalez.pdf>. Accedido en 05 de febrero de 2013.
- MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia, 2011, “Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas”, in *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, Instituto de Educação Universidade do Minho, Disponible en <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15942/1/101oura%20%26%20CarvalhoChallenges^/bitstr%202011.df>, Accedido en 20 de marzo de 2013.
- SHARPLES, M., 2006, *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, LSRI, University of Nottingham, Disponible en: [www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL\\_Legacy\\_Mobile\\_Learning\\_\(00\\_1143v1\).pdf](http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL_Legacy_Mobile_Learning_(00_1143v1).pdf), Accedido en 10 de marzo de 2013.
- VARGAS, Claudia, 2012, *Buenas prácticas del teléfono móvil en el aula de clase*, Revista Educarpr. (Red de Educadores Puertorriqueños), Disponible en: <http://claudiaavila.jimdo.com/>, Accedido en 04 de marzo de 2013.

## La importancia de la lectura para adquisición de una lengua extranjera en la enseñanza básica: Enseñanza Media

Jeferson Vinicius Batista Lages<sup>1</sup>

Orientadora: Prof. Esp. Liviane da Silva Martins<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo presenta un estudio acerca de la importancia de la lectura para adquisición de una lengua extranjera. En lo cual se objetiva demostrar que la práctica de la lectura facilita el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Con el auxilio de una minuciosa y selecta investigación bibliográfica se obtuvo embasamiento teórico en el intuito de demostrar que realmente la lectura debe ser practicada en la clase de lengua extranjera. Se constató que la lectura contribuye para el desarrollo de las competencias comunicativas, por medio de ella, se puede adquirir proficiencia de léxico, bien como posibilita ganho de competencia gramatical. Además, proporciona no solamente beneficios, pero también obstáculos que deben ser superados con la ayuda del profesor. Se resaltó la relevancia de este en promover y facilitar la lectura y aún la idea de que el alumno tenga placer en leer.

### Palabras- clave

Adquisición. Lectura. Lengua extranjera.

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo a respeito da importância da leitura para aquisição de uma língua estrangeira. No qual se objetiva demonstrar que a prática da leitura facilita o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Com o auxílio de uma minuciosa e seleta pesquisa bibliográfica se obteve embasamento teórico no intuito de demonstrar que realmente a leitura deve ser praticada na aula de língua estrangeira. Constatou-se que a leitura contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas, por meio dela, pode-se adquirir proficiência de léxico, bem como possibilita ganho de competência gramatical. Ademais, proporciona não somente benefícios, mas também obstáculos que devem ser superados com a ajuda do professor. Ressaltou-se a relevância deste em promover e facilitar a leitura e ainda a ideia de que o aluno tenha prazer em ler.

### Palavras-chave

Aquisição. Leitura. Língua estrangeira.

## 1. Introducción

La importancia de la lectura para adquisición de una lengua extranjera en la educación básica: específicamente en la enseñanza media, es el punto de reflexión de esta investigación, sirviendo también para llamar la atención de los académicos, principalmente los que estudian una lengua extranjera. Estos pueden profundizar el tema con futuras investigaciones en el intuito de confirmar la idea de que la lectura puede ayudar en la adquisición de una lengua extranjera.

La lectura es uno de los más relevantes factores en el proceso de formación y desarrollo intelectual, es por medio de ella que el individuo puede contribuir para su enriquecimiento personal como también para su propia comprensión del mundo. El acto de leer no solo amplía la percepción como también motiva a la observación de hechos que antes pasaban desapercibidos.

La práctica lectora puede influenciar y auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, como también indicar que es un proceso que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y ayuda en la formación intelectual del alumno. La asociación entre el acto de leer a las necesidades del alumno en tener contacto con la nueva lengua puede facilitar su proceso de adquisición.

Esta práctica proporciona al estudiante de una lengua extranjera la posibilidad de ampliar su conocimiento fonético y fonológico, juntamente con el desarrollo de las competencias discursiva y gramatical. Por medio de ella, se puede ampliar el conocimiento de vocabulario, bien como auxiliar el aprendiz a superar las dificultades comunicativas, ofreciendo más seguridad para hablar con una persona nativa.

## 2. El lugar de la lectura en las clases de lengua extranjera

No es de hoy que la prioridad de la enseñanza de lectura en lengua extranjera (LE) fomenta discusiones. Haya vista que viene siendo trabajada desde meados del siglo XVIII por medio del método gramática-traducción, con la utilización de actividades de traducción literal, donde el alumno precisa decorar reglas gramaticales y vocabulario de LE. Todavía, es innegable que este método implica para el alumno bastante tiempo y aun no alcanza un resultado satisfactorio, una vez que el sentido de la palabra depende del contexto en lo cual se encuentra insertado.

En ese sentido, la mejor manera de ser apto a leer textos en LE no es “decorando” reglas gramaticales y vocabulario, pero sí, leyendo frecuentemente. Para Paiva (2000, p. 12), “hay ahora una considerable evidencia de que lo mejor modo de aprender a leer – en contraposición a traducción o estudio – es por medio de la práctica intensiva de lectura”. Para el autor hay a necesidad de practicar la lectura con consistencia, adquiriendo el hábito de leer.

En Brasil, los académicos que estudian lenguas extranjeras se dividen en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura en LE. Hay aquellos que acreditan que debe ser enseñada de forma global, integrando todas las habilidades (hablar, escribir, oír y leer), y aún los que piensan que la competencia lectora debe ser trabajada con el alumno. Sobre eso se afirma que:

Leer es una de las competencias más importantes a ser trabajada con el alumno, principalmente después de recientes pesquisas que apuntan ser esta una de las principales deficiencias del estudiante brasileño. No basta identificar las palabras, pero hacerlas tener sentido, comprender el contexto, interpretar lo que quieren transmitir, relacionar con nuestra realidad y retener lo que sea más relevante. (GABARDO, 2010, p. 35).

La importancia de desarrollarse una lectura crítica puede contribuir para la formación intelectual y también social del individuo. Es relevante enfatizar que la lectura en la enseñanza de una LE es mayor fuente de exposición de un idioma delante de una realidad de poco contacto con hablantes nativos.

Basado en una investigación realizada en la UFMG (Universidad Federal de Minas Gerais) demostrada por Paiva (2000), se puede afirmar que la lectura es la competencia individual del aprendizaje más utilizada por los aprendices de una lengua extranjera. Así, hay la necesidad de buscarse espacio para las habilidades orales en el aula, ya que la verdad es que los discentes difícilmente encuentran oportunidades para ejercitar el habla.

La lectura no debe ser la única habilidad desarrollada en clases de lengua extranjera en el contexto del aula en la educación regular, pero ciertamente, es a partir de ella que se desarrollarán las otras habilidades. Es el texto, sea verbal o visual, o sea oral, que fornecerá el conocimiento necesario para el alumno en el sentido de que consiga obtener éxito en su aprendizaje de lengua extranjera. Al hablar del valor del texto, Stanke (2011, p. 06) afirma: “es el texto que fornecerá el input (estímulo) necesario para que el alumno adquiera y posteriormente aprenda sobre la lengua extranjera”.

En el caso específico de la enseñanza de una LE a través de la lectura, el profesor debe aclarar para sus alumnos que la lectura es una actividad complexa donde la búsqueda de informaciones, percepción, atención y memorización, son necesarios para obtener la comprensión textual. En relación a

la complejidad de la lectura, Fulgência&Liberato (2004, p. 25), afirman: “la lectura es un proceso complejo, en lo cual interaccionan factores como el conocimiento lingüístico, textual y de mundo, motivación e interés”. Luego, la lectura envuelve no solamente la decodificación de letras pero sí que el lector comprenda que es necesario su involucramiento para que obtenga éxito.

El profesor por medio de la lectura de textos provee subsidios para el alumno en el intuito de que se desarrollen competencias, como *la competencia comunicativa* “conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos o pragmáticos”, *la competencia intercultural* “que resulta de la comparación, del contraste y de la interacción con la cultura del otro”, *la comprensión oral* “que permite ultrapasar el acústico o superficial y refleja sobre como, cuando, por qué, por quien y para quien es dicho”, *la producción oral* “como posicionarse como hablante de otra lengua para adquirir nuevas situaciones de enunciación de su discurso”, y *producción escrita* “para que sea capaz de expresar sus ideas” (GABARDO, 2010, p. 61).

Para que la lectura alcance los objetivos de desarrollo de las competencias es necesario que se piense en la selección de los textos. Se debe llevar en cuenta criterios como, por ejemplo, temas que sean de acuerdo con la preferencia de los alumnos, textos adecuados al conocimiento lingüístico y textos de diferentes géneros, pues así la actividad lectora es facilitada y el alumno se siente estimulado e instigado a continuar leyendo.

Las actividades de lectura pueden ser iniciadas considerando lo que el alumno ya sabe, del que él hace consciente o inconscientemente con textos en portugués. A respecto de la semejanza entre los textos, Stanke (2011, p. 12) dice que: “es necesario saber como el significado de un texto es construido o reconstruido, a partir de una base explícita y literal ya dada, sin la cual no sería posible explicar las semejanzas de interpretación”. De ese modo, el aprendiz puede transponer sus conocimientos de lectura en lengua materna para la lengua extranjera, descubriendo en el texto pistas lingüísticas mínimas que facilitarán su comprensión.

En las clases de lengua, el profesor debe incentivar y fomentar en los alumnos el interés por la lectura, concientizándoles a identificar el tema o la idea central del texto, su finalidad, su orientación ideológica, a discernir el argumento principal de los secundarios. De forma a practicar una lectura crítica. Y actuando en la formación de un lector proficiente, o sea, que tiene un comportamiento reflexivo y consciente.

El profesor debe tener conciencia de su abordaje de enseñar y de la cultura de aprender de los alumnos, para que haya una enseñanza en que dialogue consigo mismo en el intuito de mejorarla. En ese sentido, el profesor debe estar evaluando, constantemente, sus métodos de enseñanza de lectura para que pueda identificar posibles dificultades y superarlas.

### 3. La adquisición de vocabulario a través de la lectura

La adquisición de vocabulario es fundamental en cualquier lengua, sea ella materna o lengua extranjera. Sin embargo, por muchos años la enseñanza y aprendizaje de vocabulario fueron subestimados en el campo de adquisición de segunda lengua. Nation (2001) al resumir la historia de los métodos de enseñanza de lenguas concluyó que todos ellos dieron poca importancia a adquisición de vocabulario. Eso demuestra que la gramática y la fonología venían siempre en primero plan, dejando que la adquisición de vocabulario se diese de forma libre y espontánea.

Antes, las tendencias de estudio de vocabulario no enfatizaban la práctica de vocabulario en aula. Estudios más recientes atribuyen diferentes abordajes de instrucción de léxico. Coady (1997, p. 128) identifica cuatro tipos que son:

1. Instrucción por el contexto, donde los aprendices aprenderán léxico a través de lectura extensiva.
2. Instrucción por estrategia que requiere que el contexto sea enseñando por medio de estrategias de aprendizaje específicas para los alumnos.
3. Instrucción explícita que aborda la adopción de diferentes técnicas de enseñanza y memorización de palabras utilizadas con mayor frecuencia.
4. Instrucción con actividades en aula que enfatiza la enseñanza dentro del aula.

Cabe al profesor elegir el método que sea de acuerdo con el nivel de conocimiento de los alumnos, lo ideal es que él muestre los cuatro tipos para que los alumnos seleccionen el mejor, pudiendo hasta mismo mezclarlos.

La instrucción por el contexto también es llamada de aprendizaje incidental y está basada en la práctica de lectura a través del cual “el conocimiento de vocabulario y comprensión de lectura están directamente relacionados. Por eso, conocimiento de vocabulario puede ayudar en la lectura y vice-

versa” (NATION, 2001, p. 144). Con eso, el léxico del aprendiz aumenta y su comprensión textual y situacional (la situación de conversación) es facilitada.

La lectura es considerada un medio ideal para la adquisición de vocabulario porque las palabras de baja frecuencia (que son poco comunes o son poco utilizadas en textos), aparecen mucho más frecuentemente en textos de lectura comunes del que en la conversación habitual. En ese sentido, el uso de la lectura como forma de adquisición de vocabulario configura un abordaje indirecta de enseñanza en que la atención del alumno está centrada para el asunto de que el texto trata y, no, específicamente, para el vocabulario a ser adquirido. Se debe dar más atención a las palabras que ocurren en LE con mucha frecuencia, o sea, que son bastante comunes o muy usadas, pues:

Pueden ser trabajadas presentándolas aisladamente, antes de presentarlas en contexto, utilizándolas en ejercicios de vocabulario después de la lectura de un texto, adaptando los textos con la retirada de palabras menos comunes e insertando otras familiares, relevantes o frecuentes para el alumno (LAUFER, 2009, p. 67).

Existe una evidencia considerable en estudios de segunda lengua en que la lectura extensiva lleva a adquisición de vocabulario con el pasar del tiempo y que la lectura es responsable por la mayor parte de expansión del léxico en lengua extranjera.

Un ejemplo práctico de la eficacia de la lectura fue una investigación hecha por dos estudiosos, Paribakht&Weshe (1997), que separaron un grupo de alumnos en dos grupos: el grupo “Lectura Más” leía textos seleccionados, contestaba cuestiones de comprensión y hacía una serie de ejercicios de vocabulario basados en las PALABRAS- CLAVE de las lecturas. Ya el grupo “Lectura Apenas”, leía textos seleccionados, contestaba cuestiones de comprensión y al revés de hacer ejercicios de vocabulario, leía un texto complementario que contenía las PALABRAS- CLAVE del texto principal.

Los resultados del estudio mostraron que ambos los tratamientos resultaran en mayor conocimiento de vocabulario. Sin embargo, el tratamiento “Lectura Más” tuvo ganados mayores. Después de un periodo de tres meses, mientras el grupo “Lectura Apenas” adquirió algunas palabras al nivel de reconocimiento, el grupo “Lectura Más” adquirió más palabras, y muchas de ellas en niveles más altos de producción. O sea, el estudio mostró que aunque la lectura en general produzca resultados significativos en la adquisición de vocabulario, tales lecturas complementadas con ejercicios específicos de vocabulario producen ganados mayores.

Sin embargo, para alcanzar esos resultados significativos, se debe llevar en cuenta los aspectos que son preponderantes para la expansión de vocabulario a través de la lectura. Para eso el profesor necesita saber de la importancia de seleccionar textos apropiados, utilizándose de criterios que incluyan el interés y relevancia de los tópicos aliados a un nivel de dificultad adecuado. Por eso es importante determinar la ejecución de tareas que de hecho van a provocar en los alumnos el desarrollo de su conocimiento de vocabulario.

Los textos no pueden ser muy fáciles para los aprendices, una vez que, el grado de dificultad de los textos en lengua extranjera precisa ser controlado para que la lectura produzca resultado positivo para la adquisición de vocabulario, adecuando el nivel del texto al nivel de conocimiento y características de los alumnos.

Se debe también estar atento a la importancia de la enseñanza de estrategias para lidiar con palabras de baja frecuencia. Haya vista que existen muchas de esas palabras y que son empleadas dentro de un contexto particular, por tanto, se queda claro que si un profesor quiere lidiar con este grupo de palabras particularmente en la lectura, es bien mejor emplear el tiempo en estrategias que posibiliten a los alumnos utilizarlas eficazmente. “Esas estrategias pueden ser inferencia con base en el contexto, memorización y utilización de parte de las palabras como sus prefijos o sufijos (COADY, 1997, p. 128).

En la inferencia con base en el contexto, los alumnos van a apoyarse en el contexto en que el texto se encuentra insertado para hacer el reconocimiento de algunas palabras. Ya en la memorización, ellos van a recordar de las palabras que ya tienen conocimiento. Mientras la utilización de prefijos o sufijos, se refiere a reconocer las semejanzas entre las palabras que son formadas a partir de los mismos prefijos y sufijos.

Varias son las técnicas y estrategias que orientan la enseñanza de nuevo vocabulario:

El profesor de lenguas debe aumentar las chances de crecimiento del vocabulario a través de la creación de su propio libro-texto basado en las necesidades específicas de sus alumnos, certificándose de que las PALABRAS- CLAVE aparezcan frecuentemente. Más allá de aplicar testes de vocabulario frecuentemente para monitorear el progreso o desarrollo del vocabulario de los alumnos. Utilizar la lengua materna para explicar el significado de las palabras nuevas, crear un glosario con palabras nuevas y sus significados en lengua materna y lengua meta, de forma a enseñar palabras en contextos

significativos y también de modo aislado, haciendo listas de palabras en LE para los alumnos escribieren el significado en lengua materna (LAUFER, 2009, p. 112).

Para complementar el profesor debe planear cuidadosamente actividades orales y escritas de forma que haya muchas oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. Él debe incentivar a los alumnos a asumieren responsabilidad por la construcción del conocimiento de léxico de ellos, una vez que, sabiendo que vocabulario aprender y como deben aprender, consecuentemente, el aprendizaje puede ser mucho más eficaz.

#### 4. Beneficios y dificultades en la lectura de textos de lengua extranjera

Antes de leer un texto, el lector tiene que presentar la intención de leerlo, ya que la lectura no es una práctica aislada, y para que ella ocurra de forma satisfactoria, se hace necesario que el lector defina, en el momento de la lectura, sus objetivos para que pueda llegar a comprensión del texto. En consonancia con eso, Carrell (1988, p. 35) dice que: “ofrecer objetivos específicos de lectura al alumno para la lectura de un texto es proporcionar que él sepa lo ‘para qué’ y lo ‘porqué’ leer un texto”.

Ese porque leer se relaciona en informar al lector que aquella lectura, aquel determinado género de texto le proporcionará reconocer sus preferencias o necesidades de lectura. Todavía no hay como hablar de objetivos únicos y ni estáticos, ya que la característica principal de los objetivos es que ellos son amplios y variados. Solé (1988, p. 101), aborda algunos objetivos para la lectura:

- a) “Leer para obtener una información precisa”: leemos un texto para localizar una información que nos interesa;
- b) “Leer para seguir instrucciones”: leemos para saber como hacer o actuar;
- c) “Leer para una información de carácter general”: leemos un texto para saber del que se trata, y caso sea de nuestro interés el asunto, continuaremos a leer el texto o no;
- d) “Leer para aprender”: leemos con la finalidad de ampliar o adquirir conocimiento sobre un asunto;
- e) “Leer para revisar un escrito propio”: es cuando el autor leer el texto que escribió para revisión de conceptos;
- f) “Leer por placer”: leemos un texto porque tenemos voluntad o placer en leer. [...]

La práctica de lectura trae beneficios para los alumnos, teniendo en vista que por medio de ella es posible enriquecer el vocabulario, ayuda en la adquisición de conocimientos, desarrolla la capacidad comunicativa y la capacidad de argumentar, estimula la creatividad, incentiva la reflexión y formación de opinión, y aún facilita a escribir de forma correcta. Dependiendo del asunto retratado, la lectura puede hacerlos reflejar intensamente, pues torna seres críticos, con visión de mundo. “La lectura después de cierta edad distrae el espíritu humano de sus reflexiones creadoras. Todo el hombre que lee demás y usa el cerebro de menos adquiere la pereza de pensar” (KLEIMAN, 2004, p. 16). Con esa afirmación el autor habla de los alumnos que tienen la costumbre de leer por obligación, sin con todo, lograr éxito.

Es hecho que las dificultades de la lectura en lengua extranjera van más allá de las dificultades de la lectura en lengua materna. Tratándose del aprendizaje de otra lengua, los alumnos se encuentran muchas veces paralizados delante de un texto por no conseguir leerlo debido a las dificultades inherentes a la actividad de lectura en segunda lengua. “La falta de fluencia y de seguridad es uno de los principales motivos que llevan a estudiantes cursos de lectura en la tentativa de mejorar el desempeño” (CARRELL, 1988, p. 76).

Las dificultades enfrentadas por los alumnos durante el acto de leer están relacionadas a falta de conocimiento acerca de como es realizado el procesamiento de la lectura. Frente a eso, el profesor debe aclarar que existen dos tipos de lectura: *top-down* o procesamiento descendente (es como se el lector buscase solamente las informaciones que él quiere en el texto, las informaciones relevantes para la lectura) y *bottom-up* o procesamiento ascendente (es como se el lector procesase letra por letra, palabra por palabra, y sentencia por sentencia). Estos dos tipos de procesos son más inconscientes pero pueden tornarse conscientes en momentos de lectura.

El lector posee papel importante en estos procesos, por ejemplo, en el proceso descendente:

El lector focaliza su experiencia de mundo, las predicciones que hace en su conocimiento de esquemas, relacionando el texto al su propio conocimiento, contribuyendo con más informaciones para el texto. Ya en el ascendente, el lector construye el significado de forma linear ateniéndose a los pequeños detalles como letras, palabras y estructura de la sentencia. (SOLÉ, 1998, p. 127)

Leer muchas veces no es una actividad agradable, “los problemas de lectura del alumno son superables con la creación de condiciones que permitan su involucramiento, mismo siendo las prácticas empleadas en el aula inhibitorias del mismo” (KLEIMAN, 2004, p. 56). En el aula lo que se percibe es que cuando el profesor pide para uno de sus alumnos leer un determinado texto en lengua extranjera, en la grande mayoría de las veces hay un cierto rechazo posiblemente porque el estudiante tiene alguna dificultad que lo impide de practicar la lectura.

Una dificultad común es la inseguridad o el miedo de cometer un error aliado a vergüenza de hablar en lengua extranjera. Otra barrera es con relación a falta de conocimiento de la pronunciación correcta de las palabras. Aún existe el poco conocimiento de vocabulario que hace con que los alumnos no lean por el hecho de no comprender lo que van a leer. Delante de eso, se encuentra el profesor que identificando estas dificultades puede rever su metodología de enseñanza para llevar a los alumnos a superarlas y mejorar su práctica docente.

## 5. Como facilitar la lectura en lengua extranjera

Para la actividad de lectura, el texto constituye solamente el punto de partida, pues el sentido no reside solamente en el texto. Para Eco (1984, p. 23), “el texto es un tejido lleno de lagunas, repleto de no-dichos, y con la existencia de esos no-dichos, al lector es dada la posibilidad de colaborar, para ocuparlos”. Con esa afirmación el autor viene a reforzar la idea de que el lector puede participar de modo fundamental en la construcción de la comprensión, en que es llamado a colaborar ocupando las lagunas dejadas por el texto.

Antes de practicar la lectura de un texto es necesario que el alumno tome conocimiento de los tipos de lectura. Esta clasificación, varía de autor para autor. Segundo Mano (1997, p. 23), existen cuatro tipos de lectura:

1. Pre-lectura o lectura de reconocimiento: permite al lector seleccionar el documento u obra que podrá ser aprovechada en su trabajo y obtener una visión general del tema abordado;
2. Lectura selectiva: es cuando se realiza una lectura del libro todo, intentando seleccionar las informaciones, o sea, seleccionar el material que realmente interese a la investigación;
3. Lectura crítica o reflexiva: es cuando el lector se concentra en los aspectos más relevantes del texto, siendo capaz de separar las ideas secundarias de la principal;
4. Lectura interpretativa: es cuando el lector consigue identificar cuales las intenciones y lo que afirma el autor, como también sabe discernir, de forma imparcial, lo que es verdadero o falso.

El conocimiento de los tipos de lectura proporciona al lector practicar una lectura de acuerdo con su capacidad cognitiva, auxiliándolo en la comprensión del texto. Esta, en lengua extranjera puede ser facilitada por el profesor desde que él sepa motivar a los alumnos a activar el conocimiento previo. De acuerdo con Eco (1984, p. 44), “cuando el individuo activa su conocimiento previo, este no solamente juzga el texto más fácil de entender, pero también relata que lo recuerda mejor”.

El conocimiento previo abarca básicamente el conocimiento de mundo, el lingüístico y el textual, es almacenado en la memoria del lector, a partir de las vivencias y experiencias acumuladas a lo largo de su vida.

Delante de los estímulos fornecidos por el texto, ese conocimiento es activado, posibilitando su comprensión. Rocco (1994, p. 97) afirma que, “el profesor debe encorajar a los alumnos a anticipar lo que van a encontrar en un texto para que desarrollen habilidades de inferencia, anticipación y deducción”. En ese sentido, es importante que el alumno haga uso de aquello que ya sabe para que consiga comprender los elementos desconocidos, de modo que el conocimiento previo sobre el asunto sea tan importante cuanto lo que se busca durante la lectura.

En el intuito de facilitar el proceso de lectura, el profesor puede utilizar las estrategias de lectura. Ellas presentan un papel fundamental en la interpretación y comprensión de textos, pues hace con que los alumnos aumenten el nivel de consciencia sobre las ideas principales en un texto y posibilitan la exploración y la organización del mismo. “Las estrategias de lectura pueden ser definidas como métodos para resolver problemas encontrados en la construcción del significado del texto” (JANSEN, 2002, p. 69). Con eso, se puede superar posibles dificultades con el auxilio de las estrategias de lectura.

Enseñar estudiantes a usar estrategias de lectura es considerado actualmente como de crucial importancia, pero ayudarlos a desarrollar un conjunto de operaciones independientes, de estrategias eficientes de lectura que sean relevantes para las variadas necesidades y contextos, es extremadamente difícil. De esa manera, Rocco (1994) afirma que los profesores que modelan las estrategias de lectura facilitan el desempeño de los alumnos en lo que se refiere a la comprensión textual.

El profesor puede realizar una serie de actividades antes, durante o después de la presentación del texto. Una lista de sugerencias dada por Mano (1997, p. 42), es la siguiente:

- Para antes de la lectura:

Escribir en la pizarra las palabras que puedan venir a causar dudas o dificultades a los estudiantes, pues con el conocimiento de las palabras principales, el texto quedará bien más fácil para el alumno. Pedir, entonces, a ellos que, en grupos, negocien el sentido de aquellas palabras, sin uso de diccionario. Después la definición será presentada al resto de la turma, que aún contribuirá con otros sinónimos para la palabra; Hacer con que los alumnos relacionen el tópico a ser discutido con su vida personal y sus experiencias. Ello debe ser hecho por escrito para que los alumnos mantengan el foco en los sus pensamientos, mirando lo que ellos saben, para que se tornen más confinantes para hablar posteriormente sobre el asunto. Después ellos pueden exponer sus ideas oralmente. Estas exposiciones no deben ser corregidas o evaluadas, deben solamente servir para ayudar a los alumnos a hacer parte de la discusión.

- Durante la lectura:

La turma es dividida en grupos, cada miembro del grupo resume una parte del texto y después lo presenta para la turma; Individualmente o en pares, los alumnos deben pegar un párrafo, el trecho del texto y resumir en solamente una frase, todos los alumnos presentan esta síntesis, que en su conjunto servirá como un esquema para comprensión del texto; Presentar paráfrasis de partes del texto y pedir a los alumnos que encuentren la parte correspondiente en el texto.

- Después de la lectura:

Escribir una carta a otro alumno a respecto del tópico discutido en clase; Empezar una discusión sobre el asunto tratado durante la clase, siendo que algunos alumnos toman posición favorable y otros posiciones contrarias a las afirmaciones obtenidas a través del texto; En pares, desarrollar un diálogo, por escrito, acerca de las ideas discutidas en el texto.

Se percibe que el profesor que desea utilizar las estrategias de lectura para mediar el aprendizaje de lengua extranjera, debe tener conciencia de que hay que despertar en los alumnos la capacidad de interaccionar, visto que para que tales estrategias puedan dar el resultado esperado, es necesario que sus alumnos sepan compartir los conocimientos ya adquiridos y caminen juntos en la dirección de lograr éxito en la actividad de lectura.

Una lectura eficiente en lengua extranjera parte del presupuesto que el lector inicie la lectura a partir de una comprensión global del sentido del texto, no preocupándose en entender todas las palabras del mismo. En ese sentido, Jansen (2002, p. 85), afirma:

Es importante que los lectores presten atención en cosas tales como títulos, letras en negrito e itálico, palabras subrayadas, divisiones del texto, párrafos marcados o discriminados en forma de ítem, informaciones no-verbales en el texto tales como gráficos, figuras, mapas ilustrados, origen del texto, del autor e idea de cuando el texto fue escrito, ya que así la interpretación y comprensión del texto se tornan más fáciles.

Es perceptible que para el desarrollo de las estrategias de lectura, es necesario, más allá de la mediación del profesor en un primero momento, que los asuntos tratados en las clases sean placenteros a los alumnos, ya que la motivación torna más fácil cualquier tarea a ser realizada.

También es pertinente decir que el alumno a través de la lectura estratégica puede superar las deficiencias de comprensión de forma a percibir la naturaleza del problema, sus posibles soluciones juntamente con los recursos disponibles. De ese modo, se percibe que las estrategias de lectura van a mejorar la capacidad de comprensión de los alumnos, cabiendo al profesor conocerlas y utilizarlas activamente en su práctica docente.

## 6. Consideraciones finales

Al término del análisis de la lectura como factor preponderante para la adquisición de una lengua extranjera, queda claro que ella puede facilitar el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumno. Haya vista que con la práctica de una lectura intensiva, se aprende a escribir de forma correcta, mejora el habla y se escucha mejor la pronunciación de las palabras.

La lectura auxilia en la adquisición de una lengua extranjera por el hecho de que por medio de ella no solamente se tiene contacto con la lengua meta, pero también el estudiante tiene la oportunidad de poner en práctica su conocimiento lingüístico. A través de ella el aprendiz puede alcanzar la proficiencia de léxico así como profundizar su conocimiento en fonética y fonología de la lengua meta, ampliando y mejorando su competencia gramatical.

El estudio mostró que la práctica de lectura trae beneficios como el desarrollo intelectual, capacidad de argumentación y creatividad, mejora la capacidad de reflexión y espíritu crítico. También

hay obstáculos que son inherentes al aprendizaje de lengua extranjera, entre los cuales están la inseguridad y la vergüenza de hablar en otra lengua, poco conocimiento de pronunciación e insuficiencia de vocabulario. Siendo el profesor responsable por ayudar a sus alumnos a superarlos para que logren éxito.

Se verificó a lo largo del trabajo que el profesor es incumbido de la difícil tarea de mediar el fortalecimiento y desarrollo de la competencia lectora de sus alumnos. Solamente es necesario que él tenga conocimiento y sepa utilizar las herramientas didácticas en sus clases de lengua extranjera para que de hecho priorice la práctica de lectura. En ese sentido, estas clases deben ser un espacio donde el alumno tenga contacto y sea motivado a adquirir el hábito de leer.

Es relevante resaltar que para obtener éxito en la enseñanza de lengua extranjera por intermedio de la lectura, un gran paso que puede ser dado, es lo de que los estudiantes la tengan como una actividad placentera y, sobretodo, consigan libertarse de la tradicional visión adoptada por la mayoría de los alumnos brasileños, que es leer solamente por obligación.

7. Bibliografía

- CARREL, P. L. . 1988, *Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms*, New York, Cambridge.
- COADY, James, 1997, *L2 vocabulary acquisition through extensive reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ECO, Umberto, 1984, *Conceito de texto*, São Paulo, T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart, 2000, *Como facilitar a leitura*, 4ª ed., São Paulo, Contexto.
- GABARDO, Tania Lazier, 2010, *O lugar da leitura nas aulas de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) para alunos do ensino médio*, Vol. 3, São Paulo, Eletras.
- JANSEN, Joy. 2002, *Teaching strategic reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A., 2004, *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*, 2 ed., Campinas, SP, Pontes.
- LAUFER, B., 2009, *Second language vocabulary acquisition from language*, New York, University Research Timeline.
- MANO, Sandra, 1997, *Helping students into, through and beyond: reading strategies for English-as-a-foreign-language students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAIVA, V.L.M.O., 2000, *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*, 3ª ed., São Paulo, Vertentes.
- PARIBAKHT, T. Sima& WESCHE Marjorie, 1997, *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga, 1994, *A importância da leitura e o papel da escola nesse contexto*, São Paulo, Moderna.
- SOLE, L., 1998, *Estratégias de leitura*, 3. ed., Porto Alegre, Artes Médicas.
- STANKE, Roberta, *O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura*, Rev. Bras. Ling. Apl. Vol.11, n. 4., Belo Horizonte 2011, Disponível em: <<http://www.scielo.br>>, Acesso em: 17 de Julho de 2013.

## Las técnicas de traducción de subtítulo en películas extranjeras

Maria Da Glória Dias Resende  
Maria Lúcia Vieira Alves  
Co-Autor: Omar Mario Albornoz  
UESPI

### Resumen

Este artículo presenta un estudio acerca de la Traducción Audiovisual (TAV) y tiene como objetivo identificar cuáles son las técnicas que utilizan los traductores para traducir películas extranjeras a través del subtítulo y averiguar si ellos conocen y siguen las normas de estilo específico para este trabajo. La pesquisa se dio a partir del interés por los estudios de traducción y por la curiosidad de saber cómo se producen los subtítulos de películas extranjeras, generando algunos cuestionamientos, tales como: ¿Cómo se producen los subtítulos? ¿Qué deben hacer y con qué deben preocuparse? ¿Cuáles son sus desafíos? Para esa investigación, hemos buscado apoyo de teóricos como: Campos (2004), Joia (2004), Arrojo (1986) que aportan conceptos sencillos sobre traducción y Ferriol (2006), Carvalho (2005), Millás (2011) y Feitosa (2007), que trabajan con la TAV. La metodología utilizada fue la bibliográfica y la descriptiva, y, para asegurarnos la objetividad y la precisión de esta investigación, realizamos el análisis de dos películas extranjeras. Los resultados apuntan que los traductores de las películas – Volver y El Secreto de tus Ojos – conocen y se utilizan de las técnicas de subtítulo siendo las más utilizadas las limitaciones de tiempo y espacio. La existencia de esta pesquisa muestra un interés creciente en los estudios de traducción, ante su poco reconocimiento, y, el deseo que esta resulte en posibles aportaciones en estudios posteriores, ya que es un área de grandes posibilidades en estudios y una manera de profundizarse los estudios en lengua española.

### Palabras- clave

Traducción. TAV. Subtítulo. Películas.

## Introducción

La traducción es una actividad demasiado compleja, ya que existen muchos problemas inherentes a la práctica traductora. Tal complejidad surge porque su trabajo no se limita a la transposición de términos lingüísticos, sino envuelve también el entorno cultural que tiene relación directa con la constitución del lenguaje. Sin embargo, hay mucha gente que piensa que, el hecho de hablar fluentemente una lengua, es motivo suficiente para traducir y subtitular un película y auto-nombrarse traductor. Pero, para ser un traductor, además de conocer profundamente la lengua extranjera, hay que tener conocimientos extensos, tanto en los sectores técnicos y lingüísticos como culturales, pues la traducción explota el proceso por el cual los textos son pasados de una cultura para otra.

De esta manera, el objetivo principal de este trabajo es identificar cuáles son las normas y procedimientos utilizados por los traductores en la traducción del subtitulado de películas extranjeras del Español y averiguar si ellos conocen y siguen estas normas específicas, para que podamos comprender al fin, el porqué de tantas traducciones de películas mal hechas y qué se debe hacer y con qué deben preocuparse a la hora de hacer sus traducciones.

## La traducción audiovisual y el subtitulado

Según nos afirma Carvalho (2005), la TAV es:

[...] o conjunto de práticas que envolve principalmente a tradução oral e escrita de programas e filmes de gêneros e formatos variados, exibidos ou transmitidos em cinemas, aparelhos de televisão ou computadores e veiculados através de diversos meios eletrônicos, digitais e analógicos, tais como filmes cinematográficos, fitas VHS, DVDs, arquivos de computador e transmissões via satélite. (CARVALHO, 2005, p. 25)

Así, por “Audiovisual” entendemos que son todas las formas de comunicación que combinan sonido e imagen, bien como cada producto generado por esas formas de comunicación o el lenguaje utilizado para generar significados combinando imágenes y sonidos.

De acuerdo con Carvalho (2005) entre las modalidades más conocidas de la TAV en nuestra cultura, tenemos; el *voice-over*, la *audiodescripción* (AD), el *doblaje* y el *subtitulado*, siendo las dos últimas las más practicadas en el mundo. El *subtitulado* consiste en la sobre impresión de la traducción de los diálogos de una película en la pantalla, que generalmente son exhibidos en la parte inferior de la misma, simultáneamente al surgimiento de las charlas y/u otros posibles textos escritos del material audiovisual, por lo tanto, la sincronía es estrictamente sonora, o sea, los subtítulos deben aparecer mientras se oiga algo pronunciado en la lengua de partida y las mismas deben desaparecer cuando terminen.

## Las normas de traducción de subtitulado y sus clasificaciones

Carvalho (2005), relata que hay normas referentes al *medio*, a la *elaboración de subtítulos* y la de los *clientes* y *mecanismos de control*. Las normas referentes *al medio*, en el sistema brasileño, llevando en consideración los cuatro medios más utilizados, son: *las empleadas para la elaboración de subtítulos en el cine, para el formato en VHS o para canales de televisión pagos y para DVDs*. Y las referentes a *los clientes* y *mecanismos de control*, tienen que ver con una serie de convenciones y decisiones referentes a los aspectos técnicos adoptados por las distribuidoras/productoras de los más variados medios de comunicación audiovisual, donde los profesionales deben respetarlas, en general. A continuación presentamos, algunas normas de traducción definidas por los clientes según Carvalho (2005):

- padrões de marcação de tempo (timing) — sincronia de entrada e saída das legendas, duração mínima e máxima das legendas, intervalo entre legendas, razão de caracteres por segundo de exibição;
- padrões de segmentação (spotting) — preferência por uma linha longa ou duas mais curtas, normas para a divisão das duas linhas da legenda (critério geométrico ou sintático);
- convenções tipográficas — uso de aspas, itálico e caixa-alta;
- uso ou não de reticências ao fim de legendas inconclusas (que continuam na legenda seguinte);
- normas sobre o uso de abreviações, siglas, símbolos e numerais;
- grau de permissividade com respeito ao uso de linguagem de baixo calão;

- grau de prioridade da norma culta sobre registros mais coloquiais — corruptelas e contrações (“pra”, “tá...”), mistura de pessoas e conjugações verbais (“você” e “tu”).

Como podemos constatar, las normas están bien explícitas y tienen que ver exclusivamente con cuestiones técnicas, que pueden cambiar de acuerdo con el interés, con la característica del producto, así como también con la modalidad o inclusive con el objetivo real del cliente, entre otros factores. Pero, a veces, algunas normas quedan a criterio del traductor, lo que puede resultar en nuevas normas.

En relación a las normas para la elaboración de subtítulos, Carvalho (2005, p. 114), afirma que uno de los aspectos que merece más consideración son las que conducen a la segmentación de los subtítulos tanto en lo que dice respecto [...] *aos trechos de diálogo a que cada legenda corresponderá quanto internamente, com relação à divisão entre a primeira e a segunda linhas da legenda (nos casos em que a legenda tem mais de uma linha [...]).* Para ser leído rápidamente, los traductores de subtítulo buscan escribirlos de la manera más sencilla posible, siempre intentando transmitir una idea de manera cerrada y coherente. Según la misma autora, otras normas importantes que rigen la elaboración de subtítulos son las normas relacionadas a las simplificaciones sintácticas y las de omisión. De acuerdo con Carvalho (2005), las estructuras sintácticas y simplificaciones más empleadas a menudo, son:

- componentes sintácticos em ordem direta em vez de inversa ou intercalada; y orações coordenadas em vez de subordinadas;
- construções ativas em vez de passivas;
- construções positivas em vez de negativas;
- verbos simples em vez de compostos;
- elipses em vez de sujeitos ou verbos repetidos na mesma oração;
- interrogações em vez de perguntas indiretas;
- imperativo em vez de solicitações indiretas;
- vocativos, quando já se conhece o nome das pessoas envolvidas;
- pronomes demonstrativos, quando o objeto demonstrado está explícito (alternativamente, pode-se manter o pronome e omitir o substantivo referente ao objeto demonstrado);
- hesitações, gaguejos, vícios de linguagem e auto-correções na enunciação, desde que não sejam considerados relevantes;
- falas em segundo plano, pouco audíveis ou sem relevância para o texto principal;
- onomatopéias; y respostas sucintas e formalmente semelhantes à língua da tradução, tais como “sim”, “não”, “tchau”, “obrigado”, “ok”; y construções redundantes ou desnecessariamente longas, tais como seqüências de adjetivos ou advérbios (particularmente comuns em língua inglesa), ou advérbios terminados em -mente (freqüentes em português, espanhol e outras línguas latinas).

En relación a las variaciones dialectales, conforme Carvalho (2005, p. 120), cuando las referencias culturales de la lengua de partida, no poseen ninguna convergencia con la lengua meta, generalmente se utilizan las mismas estrategias utilizadas por los traductores de otras modalidades, como “...manutenção da referência na cultura de origem; y transferência para uma referência com função equivalente ou semelhante na cultura de chegada; y neutralização ou generalização; y explicação; ou y omissão.”

## Las técnicas de traducción para el subtitulado

Martínez (2007) *apud* Feitosa (2007), nos presenta una clasificación de los parámetros de traducción:

- Número de caracteres por linha: cada linha deve conter no máximo entre 30 e 35 caracteres (nas palavras de Castro: “qualquer letra, número, signo, símbolo ou espaço”) ou 610 pixels, dependendo do equipamento e do tamanho da fonte utilizados;
- Duração de uma legenda de duas linhas cheias: deve permanecer na tela por no mínimo 4 e no máximo 6 segundos (salvo exceções como legendagem de programas infantis ou versões para públicos pouco familiarizados com a leitura de legendas);
- Duração de uma legenda de uma única palavra (duração mínima): o parâmetro mais utilizado no Brasil é de 1 segundo como duração mínima, garantindo-se que essa legenda não vaze para a cena seguinte;
- Tempo de entrada da legenda: as legendas devem ser inseridas ¼ de segundo após o início da expressão oral, tempo necessário para que o cérebro identifique o som e direcione o olhar para a parte inferior da tela;

- Tempo de permanência de uma legenda na tela: a legenda deve permanecer no mínimo 0,5 e no máximo 1 segundo após o final da fala correspondente (ou antes para evitar “vazamentos” entre cenas). Ela não deve desaparecer antes da hora sob o risco de o telespectador não conseguir ler até o fim;
  - Intervalo entre duas legendas consecutivas: entre a saída de uma legenda e a entrada de outra deve haver um intervalo mínimo de 4 *frames* para que o espectador perceba que houve mudança de legenda (especialmente quando há semelhança estética entre as legendas consecutivas);
  - Relação das legendas com os cortes de cena: as legendas devem desaparecer antes de cortes de cena que marquem uma mudança temática. (MARTINEZ, 2007 apud FEITOSA, 2007, P.9)
- Llevando en consideración los parámetros técnicos establecidos por Martínez *apud* Feitosa (2007), se puede decir que, en general, los principales aspectos a ser analizados en la producción de subtítulos son el tiempo y el espacio, o sea, la duración y el tamaño de caracteres, por línea como se puede percibir, ya que todas las restricciones técnicas establecidas por la autora hacen referencia a estos dos aspectos.

Además de esos parámetros técnicos para el subtitulado, Martínez (2007) *apud* Feitosa (2007) nos presenta la *traducción interLinguística*, que es la traducción de la lengua de partida para la lengua de llegada y la transformación de texto oral para el escrito que exige la reducción del mismo, por cuenta de las limitaciones de tiempo y espacio. *El espacio* – cantidad de caracteres - y la fuente, de acuerdo con él, debe ser de color blanco o amarillo, centralizada en la parte inferior de la pantalla y tener el mismo tamaño. La “reducción” establecida por Ferriol (2006), consiste en “suprimir en el texto meta algún elemento de información presente en el texto original, bien sea por completo, bien sea una parte de su carga informativa.”

La “adaptación”, que según Duro (2001), es el “proceso según el que se adapta la traducción a la longitud y dimensión de los subtítulos.” Y las establecidas por Alarcón e Hincapié (2008) - la sincronización y claridad. La primera es la concordancia de entrada y salida de los subtítulos y la otra es la que exige que el mensaje sea claro y preciso, ello incluye: el empleo correcto de los signos de puntuación y la elección de un orden sintáctico o de las palabras más adecuados que facilitarán la transmisión del mensaje. Teniendo en cuenta estos referenciales, analizaremos algunas escenas de las películas susodichas.

Para Alarcón e Hincapié (2008, p. 109) *apud* MILLÁS (2011, p.16) “El montaje de los subtítulos en una película es el subtitulado y sus principales características, son: sintetización, sincronización, brevedad y claridad.”

## Procedimientos metodológicos

El universo de nuestra pesquisa fueron las películas - “Volver” (2006) de Pedro Almodóvar y “El Secreto de tus Ojos” (2009) – de Juan José Campanella; que fueron analizadas durante el periodo de una semana. Para el análisis de las películas, nuestro objeto de estudio, fueron seleccionadas 3 escenas de cada una de ellas, transcritas por nosotras, donde analizamos los aspectos intralingüísticos, como traducción - adaptación, claridad, de tiempo y espacio.

El corpus de la investigación se constituyó de 220 muestras de subtítulos extraídas de las 6 escenas analizadas en las dos películas: “Volver” y “El secreto de sus ojos”. También se hizo la transcripción cuidadosa de las hablas, en español, del audio original para que pudieran compararse a sus traducciones en portugués.

## Análisis de Documentos

Analizamos en las dos películas la traducción del código oral, o sea, el audio original (en lengua española), para el código escrito, - el subtitulado (en lengua portuguesa) entre las normas, para estimar, si el subtitulado está adaptado debidamente al portugués. También las normas técnicas de tiempo, espacio (fuente: localización, color, tipo y tamaño). A seguir, el análisis de una escena de la película *Volver* y otra de *El Secreto de tus Ojos*, de las seis que fueron seleccionados y transcritas por nosotras, como objeto de estudio.

### Escena 1 “volver”

Habla 13

---

<i>Tiempo de</i>	<i>Tiempo de</i>	<i>Audio</i>	<i>Subtítulo</i>
------------------	------------------	--------------	------------------

Entrada

salida

0: 02: 38	0: 00: 39	¡Ui! Qué alegría más grande. ¡Hora buenol! ¡Huuu!	– Que bom vê-las! - Agustina!
-----------	-----------	---	----------------------------------

En esta escena fueron analizados veinticuatro subtítulos. En el habla 13, observamos que cuanto al parámetro técnico de la “*traducción interLinguística*”, en referencia al *tiempo*, podemos decir que, en general, los subtítulos están de acuerdo con las técnicas de *sincronía* defendida por los autores citados, puesto que de los 24 subtítulos analizados, 21 de ellos están sincronizados, es decir, la entrada y la salida de los subtítulos están de acuerdo con el tiempo de inicio y fin del habla de los personajes. En relación a este aspecto, solamente fueron registrados 3 casos (los subtítulos 8, 10 y 11) que huyen a este patrón, pues tardan hasta 2 segundos para salir de la pantalla, en cuanto que el patrón establecido por estos autores, es que los subtítulos deben permanecer en lo mínimo 0,5 y en lo máximo 1 segundo después del final del habla. Cuanto al *espacio*, también podemos decir que están de acuerdo con las técnicas, ya que de todos los subtítulos observados, solamente las hablas 6, 8 y 24, no están en el patrón, pues la cantidad de caracteres dispuestos en los subtítulos ultrapasan el límite de 30 a 35 caracteres por línea establecido por Martínez (2011), y esas excepciones están entre 36 a 49.

Aún, en relación al espacio, la fuente de esos caracteres está en el patrón, pues todos los subtítulos son de color blanco y del mismo tamaño, y, están todos centralizados. Cuanto a la *adaptación*, observamos que 21 subtítulos la siguen, es decir, están adaptadas a la longitud y dimensión de los subtítulos y cuanto a la *reducción* los subtítulos (13, 19 y 21) la sufren, pues en comparación al audio (que corresponde al texto original) hubo supresión, en parte, de elementos con carga informativa y en todos los subtítulos hay *claridad*, pues presentan comprensión Lingüística.

### 3 Escena “El secreto de tus ojos”

Habla 5

<i>Tiempo de Entrada</i>	<i>Tiempo de</i>	<i>Audio</i>	<i>Subtítulo</i>	<i>Traducción</i>	<i>salida</i>
0 :31:05	0:31:06	sin levantar la perdiz	sin levantar la perdiz	não teria	levantado tanta

poeira.

La **escena 3**, contiene 105 hablas y fueron analizados 53. En el habla 5, llevando en consideración la traducción intraLinguística observamos que la traducción de los subtítulos poseen una estructura semejante a la del texto original, o sea, no posee sintetización. Pero, este recurso técnico es observado en algunos otros casos, como por ejemplo en el habla 8, donde el traductor sintetiza la frase original suprimiendo el nombre “Isidoro Gómez” porque ya había sido mencionado anteriormente. Ya en relación a la adaptación, o sea, el reemplazo de un elemento cultural por otro de la cultura receptora, se puede percibir claramente su presencia, tanto en esta habla, como también en las hablas 1 y 23, donde hay una adaptación de términos y expresiones peculiares de la lengua, en este ejemplo observamos la adaptación de la expresión “sin levantar la perdiz”, para “nãõ teria levantado tanta poeira” ya que esta expresión no existe en lengua portuguesa, así la traducción literal de esa expresión resultaría incomprensible para el público de la lengua meta.

Existe también la reducción de algunos elementos en la lengua meta de la lengua original. Cuanto al espacio, la cantidad de caracteres, dispuestos en esta habla están de acuerdo con los patrones técnicos, lo que ocurre, en general, en esta escena ya que de las 79 hablas, solamente 12 no están de acuerdo con las reglas establecidas por Martínez, puesto que estos ultrapasan de 1 a 7 caracteres a más que lo establecido por este autor.

Ya en relación al tiempo, o sea, la duración de los caracteres en esta escena, observamos que no hay subtítulos de una sola línea, que los de una línea, de 18 subtítulos analizados, solamente 6 no siguen las técnicas. En relación a los subtítulos de dos líneas llenas de los 33 casos analizados, percibimos que en este aspecto, los subtítulos no siguen las técnicas establecidas por Martínez (2007), puesto que 21 de ellos permanece entre 1 a 3 segundos en la pantalla, y según este autor, el término mínimo es de 4 y máximo de 6. De acuerdo con nuestra análisis, una posible explicación para esto, es el hecho de que los personajes hablan muy rápido y por eso los subtítulos no pueden permanecer el tiempo mínimo en la

pantalla, teniendo que salir igual que el texto escrito, para mantener la sincronización entre el habla y el subtítulo.

Ya en relación a la fuente, todas como las analizadas anteriormente, presentan color blanco, en la parte inferior y tamaño regular, excepto en las hablas secundarias los subtítulos que aparecen en letras capitalizadas entre corchetes.

## Resultado de la Pesquisa

Por medio del análisis de las películas, comprobamos la complejidad de traducir, y aún más, cuando se trata de subtitulado, puesto que además de traducir de una lengua a otra, aun se traduce del código oral para el código escrito. Y lo más importante aquí, es que con nuestros análisis, fue posible constatar que las técnicas de subtitulado son conocidas por los traductores de subtítulos. Afirmamos eso, puesto que, en todos los subtítulos sometidos al análisis, encontramos muchas de las técnicas que fueron Mencionadas en la teoría.

Por ejemplo, en lo que se refieren a limitación de tiempo, constatamos que gran parte de los subtítulos están en el patrón establecido, es decir, están sincronizados y, cuanto al espacio, no todos tienen el número de caracteres adecuados. Quanto a la fuente, encontramos uniformidad en todos los subtítulos, pues todos son de color blanco, del mismo tamaño y centralizados en la pantalla. Otra uniformidad encontrada en todos los subtítulos fue en relación a la claridad, pues todos ellos presentan comprensión Lingüística. También observamos que en algunos subtítulos el traductor utilizó las técnicas de adaptación y reducción, visto que en muchas situaciones optó por omitir o sustituir expresiones o a veces suprimir, aunque en parte, una carga informativa, para facilitar la lectura del espectador. Pero, también constatamos que muchos subtítulos huyen a estas reglas, pues contabilizamos algunos de ellos fuera del patrón establecidos por estas técnicas.

## Consideraciones finales

Este trabajo presentó una visión general de la Traducción Audiovisual (TAV) y una de sus modalidades - el Subtitulado. Con las consideraciones traídas en el mismo trabajo creemos que es posible percibir que las técnicas de traducción del subtitulado se caracterizan, principalmente, por las limitaciones de tiempo y espacio, ya que los subtítulos transmiten por medio de la escritura algo que fue hablado, pues el trabajo del traductor es transformar la lengua hablada en lengua escrita.

Toda esta parte teórica fue comprobada con el análisis de las dos películas – “Volver” y “El Secreto de tus Ojos” -, pudiéndose percibir que el traductor conocía todas las categorías de técnicas del subtitulado averiguadas en este trabajo, ya que se constató la presencia de dichas técnicas en las escenas analizadas y también pudimos constatar nuestra primera hipótesis que fue la que el traductor de subtítulos, más que traducir hace una relectura del texto, organizando las informaciones para adecuarlas a las limitaciones del tiempo y espacio, visto que en muchas situaciones observamos el uso de las técnicas por los traductores para volver el texto lo más comprensible posible, sea por la omisión, adaptación de términos o expresiones regionales de la lengua de llegada para la lengua meta. Asimismo este trabajo nos hizo romper la segunda hipótesis de que en la traducción del subtitulado los traductores no suelen llevar en consideración los rasgos culturales y lingüísticos en que están envueltas las películas traducidas, ya que en todos los subtítulos analizados percibimos una normatización entre la cantidad de caracteres dispuestos en la pantalla, en la duración de los subtítulos en las escenas; las traducciones, en general, no son traducciones literales del audio original, puesto que hay una adaptación entre el texto original y el texto de la lengua meta, lo que nos hace percibir el grado de conocimiento técnico y cultural empleado por los traductores en la producción de esos subtítulos. En general los traductores supieron elegir, en la mayoría de los casos, vocablos o expresiones dialectales que, dentro de lo posible, significan o transmiten lo mismo que las originales en español.

Siendo así, concluimos que tuvimos éxito en el objetivo propuesto en esta pesquisa, puesto que además de describir las técnicas del subtitulado, constatamos, por medio de los análisis, que los traductores de esta modalidad conocen y siguen las normas de estilo específico para este trabajo, siendo posible identificar las técnicas a que más están sometidos estos traductores. Y descubrimos, por medio de la pesquisa bibliográfica, que la gran cantidad de traducciones de películas mal hechas, resulta de la desvaloración de este profesional en el mercado de trabajo.

## Bibliografía

- ALMODÓVAR, Pedro, 2006, *Volver* (DVD), Prisvideo.
- BARBOSA, E. Rodrigues, 2009, *O Uso da Tradução Audiovisual para o Desenvolvimento da Compreensão Oral em Língua Espanhola*, (Dissertação de Mestrado), Ceará.
- CAMPANELLA, Juan José, 2009, *El secreto de sus ojos* (DVD), Tornasol Films S.S/ Haddock Films S.R.L./ 100 Bares S.A..
- CAMPOS, Geir., 2004, *O que é tradução*, São Paulo, Brasiliense, (coleção primeiros passos; 166).
- CARVALHO, C. Alfaro; Frota, Maria Paula (orientadora), 2005, *A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 160 p.
- FEITOSA, Adriana, 2007, *Valor, preço e remuneração do trabalho do tradutor de legendas um estudo dos critérios de precificação da tradução para legendagem*, Pós-graduação em Tradução do Espanhol, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- FERRIOL, J. Luis Martí, 2006, *Estudio empirico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*, (Tesis de doctorado).
- GOMES, F. W. Borges, 2006, *O uso de Filme Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizagem da Língua Inglesa*, (Dissertação de Mestrado), Ceará.
- JOIA, Lucia Kerr., 2004, *A tradução audiovisual e a voz do tradutor*, Tradução em Revista 1., Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MAILLOT, JEAN., 1975, *A tradução científica e técnica; tradução de PauoRonai*, São Paulo, McGraw – Hill do Brasil, Brasília, Ed. na Universidade de Brasília.
- MELLO, Giana M. G. Giani, 2005, *O tradutor de legendas como produtor de significados*, Tese de doutorado, Linguística Aplicada na Área de Tradução, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- MILLÁS, María Leticia Nastari, 2011, *La Traducción para la Subtitulación: análisis de las unidades fraseológicas de la película El Secreto de Sus Ojos*, Trabajo de Conclusión de Curso, Título de “Bacharel” en Letras - Lengua Española y Literatura, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade, 2009, *Metodologia do Trabalho Científico*, 7ª ed. São Paulo, Atlas.
- REAL ACADEMIA ESPANHOLA, Dicionário da Língua Espanhola. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es), Acceso en 12/05, 8h.
- WORD REFERENCE, Dicionário Espanhol- Português/ Português- Espanhol online, Disponible en: [www.wordreference.com/ptes/](http://www.wordreference.com/ptes/) e [www.wordreference.com/espt/](http://www.wordreference.com/espt/), Acceso en 10/05, 11h.

## La importancia de la motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera en la Enseñanza Media

Liviane da Silva Martins<sup>1</sup>  
SEDUC

### Resumen

Conseguir motivar un alumno para el aprendizaje eficaz de una Lengua Extranjera es el desafío de muchos profesionales de la educación. Este trabajo tiene por objetivo llevar al profesor a reflexionar sobre la importancia de la motivación en las clases de LE y la importancia del alumno en el proceso educativo presentando un abordaje teórico basado en pesquisas. El contexto social y político en el que el alumno está insertado y sus motivos particulares, así como el papel desempeñado por el profesor son apuntados como puntos que influyen en el proceso educativo como un todo. Las actitudes del profesor, su relación con los alumnos y las estrategias y técnicas que utiliza determinan el involucramiento de ambos en el proceso motivacional.

Palabras-clave

Motivación; alumno; profesor; enseñanza de Lengua Extranjera.

### Resumo

Como motivar um aluno para a aprendizagem eficaz de uma Língua Estrangeira é o desafio de muitos profissionais da educação. Este trabalho tem por objetivo levar o professor a refletir sobre a importância da motivação nas aulas de Língua Estrangeira e a importância do aluno no processo educativo. O trabalho apresenta uma abordagem, teórica baseada em pesquisas e apresenta também uma discussão sobre os temas que envolvem a motivação baseados no resultado de uma entrevista a professores de Língua Estrangeira. O contexto social e político no qual o aluno está inserido e seus motivos particulares, bem como o papel desempenhado pelo professor são apontados como influenciadores do processo educativo como um todo. As atitudes do professor, sua relação com os alunos e as estratégias e técnicas que utiliza determinam o envolvimento de ambos no processo motivacional.

Palavras-chave

Motivação; aluno; professor; ensino de Língua Estrangeira.

## 1 Introducción

En América Latina es el español, el idioma que predomina, y Brasil es uno de los pocos países de este continente que no habla este idioma además de eso, su participación en el MERCOSUR, las relaciones que mantiene con sus vecinos hispanohablantes y la globalización que aproxima cada vez más todos los países del mundo exige de los brasileños el dominio de otro idioma.

Como esencia, la educación tiene por finalidad desarrollar la personalidad del hombre, su naturaleza, su eficiencia social, además de influir en la cultura, siendo todo ese proceso constructivo y evolutivo. Lo que se aprende debe hacer sentido y ser utilizado concretamente en la vida del ciudadano, “el contenido de las ciencias y el dominio de los lenguajes son recursos a ser movilizados para actuar, producir, sobrevivir y convivir en situaciones concretas”, visión defendida por Mello (2005, p.20).

Insertada en este contexto la educación brasileña fue agregando poco a poco la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículo escolar. La legislación de la educación brasileña, la LDB- “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira”- incluye las lenguas extranjeras en el currículo diversificado (§5 del artículo 26) y además de eso, el inciso 3 del artículo 36 que trata del currículo de la enseñanza media dice que será incluida una lengua extranjera, en carácter obligatorio y otra en carácter optativo elegida por la comunidad escolar; así, cada sistema educacional (federal, estatal o municipal) puede adoptar aquella que más se adecua a las necesidades de la comunidad a que pertenece. La manera como será ofertada depende de la organización de cada uno de estos sistemas.

Como las lenguas extranjeras han adquirido grande importancia y significado en nuestra sociedad, es de interés que las clases de estas asignaturas sean más atractivas, pudiendo así, el alumno, aprender de forma más eficaz las estructuras y características de las nuevas lenguas comunicándose a través de ella.

La enseñanza de nuevos idiomas cambió a lo largo del tiempo. Antiguamente las clases tenían una forma monótona y repetitiva que, desmotivaba a profesores y a alumnos, al mismo tiempo que desvaloraba contenidos relevantes a la formación educacional de los estudiantes, pero, actualmente ellas deben funcionar

como medios para tener acceso al conocimiento y, por lo tanto, a las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir a la realidad, lo que propicia al individuo una formación más amplia y, al mismo tiempo, más sólida. (PCN, p.148)<sup>2</sup>

En los tiempos actuales, que exige el conocimiento de una segunda lengua, se torna fundamental conferir a la enseñanza escolar de una Lengua Extranjera (LE) un carácter que, además de capacitar al alumno a comprender y a producir enunciados correctos en el nuevo idioma, propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia Lingüística capaz de permitirle acceso a informaciones de varios tipos, al mismo tiempo en que contribuya para su formación general como ciudadano.

La persona que hoy conoce otra lengua es muy valorada, esta cualidad pesa en el ámbito profesional y, a veces, en el ámbito social también, pero, para los jóvenes de la enseñanza media “más del que encarar el nuevo idioma solo como una simple herramienta, un instrumento que puede llevar a la ascensión, es necesario entenderlo como un medio de interactuarse y actuar como ciudadano” (Orientações Curriculares Nacionais- OCN, p. 147) y esa comprensión depende de la manera como profesor y alumno van a interactuar entre sí y con el nuevo idioma.

El papel del profesor de LE es incentivar el alumno a adquirir una nueva lengua, cabe a él motivar con más intensidad el estudio por el idioma, incentivando al alumno al punto de crear o dinamizar motivos para que él aprenda, estos van a variar de alumno a alumno, afectando en especial la adquisición de la nueva lengua. Para GARDNER (in FERNÁNDEZ E CALLEGARI, 2009, p. 62) “la motivación se refiere al direccionamiento de energía que el alumno dispensa en cada situación”, siendo este direccionamiento, influido por varios factores como por la propia personalidad, el interés particular de cada uno o la manera que en él es plantada la semilla de curiosidad a este nuevo mundo (del nuevo idioma).

Analizando todo ese contexto se hace necesario identificar los factores que influyen en la motivación de clases de LE; el papel del profesor y del alumno, verificando hasta que punto influyen en el proceso; y analizar, además de lo dicho, lo que está envuelto directa o indirectamente en este proceso.

## 2 Entendiendo la Importancia de la Motivación

Después de la implantación de las Lenguas Extranjeras en la educación brasileña, el profesor de esta área se encontró frente a uno de los mayores desafíos que envuelven la educación: ¿cómo motivar el alumno a dedicarse al estudio de una nueva lengua, de una nueva cultura que, para muchos, es una realidad

muy lejana? “Dominar una lengua extranjera supone conocer también y principalmente los valores y creencias presentes en diferentes grupos sociales” (OCN, p.147) y despertar en los alumnos el placer en el aprendizaje es lo que lleva al profesor a la innovación en su proceso de enseñanza.

Este despertar es el inicio del proceso de motivación en una clase, para FERNÁNDEZ E CALLEGARI (2009, p.74) la motivación va además de fórmulas listas,

“se trata de un abordaje de enseñanza que se pauta en la creación y manutención de un ambiente totalmente propicio al aprendizaje objetivando mantener el interés de los alumnos en el mayor nivel posible, durante el mayor tiempo posible, aún que consideremos su carácter inestable y temporario”

El profesor que busca de verdad la motivación para la enseñanza debe desprenderse de la idea de que solamente canciones y juegos sean motivaciones suficientes, eficaces y quizá, únicas. Él debe utilizarse, sí, de la creatividad como arma principal en sus clases. Ideas simples pero creativas, muchas veces, “salvan” a una clase que a primera vista sería poco interesante.

Educadores y psicólogos educacionales concuerdan con el hecho de que la motivación de los alumnos para las actividades escolares representa uno de los mayores desafíos para la eficacia de la enseñanza. El conocimiento de la motivación es la llave del control del comportamiento humano. El profesor debe saber que en determinadas circunstancias, algunos motivos adquieren predominancia sobre los otros y que la personalidad define los motivos y los más variados resultados.

La lectura, las charlas con otros profesionales sobre las estrategias utilizadas, la observación y la reflexión siempre constante acerca de los temas que se trabaja en sala ayudan y estimulan la creación de técnicas y estrategias motivacionales. Al profesor “no le basta explicar bien la materia que enseña y exigir que el alumno aprenda, es necesario despertar la atención del alumno, crear en él el interés por el estudio, estimular su deseo de lograr los resultados usados delante de las tareas progresivas; cultivar en los alumnos el gusto por el trabajo escolar y motivar el aprendizaje” como afirmado por CAMPOS (1991, p.105)

El profesor debe conocer el universo de sus alumnos: qué piensan, qué les gusta, qué actividades practican para intentar insertarse en este mundo. Debe unir la realidad vivida por ellos y lo que van a aprender. Además de esta dimensión (la del alumno), DÖRNYEI (in FERNÁNDEZ E CALLEGARI, 2009) agrega otras dos dimensiones que también deben ser analizadas y consideradas para reflexión del proceso motivacional: la dimensión social (la lengua en sí) y la educacional (se refiere a la situación de aprendizaje). Llevándose en cuenta estas dimensiones se tiene una visión más amplia y poco más completa del proceso de adquisición de una nueva lengua y de cómo actuar para que él se concrete y se torne eficaz.

En relación a la dimensión del alumno este es visto como un universo particular de características únicas y diferentes entre sí y con saberes propios. Se debe fijar la visión de cada uno tiene un tiempo diferente de vivir, de ver, de aprender y aprehender las cosas en su entorno cabiendo al profesor el uso de estrategias eficaces para tal situación.

En una entrevista a Bencini (2005) , César Coll, director del Departamento de Psicología Evolutiva y profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Coimbra, agrega informaciones sobre la dimensión social cuando dice creer que para los estudiantes aprender de hecho y la calidad de la educación mejorar es necesario más de que métodos consagrados y teorías pedagógicas. Él dice que “la realidad sociocultural y económica del alumno influencia en su desempeño, así como las condiciones de trabajo del profesor y las condiciones que el sistema ofrece para formarse y perfeccionar su práctica.”

Otros puntos, relacionados a la dimensión de aprendizaje, deben también ser considerados, como por ejemplo, los apuntados por Campos (1991, p.105): “el tiempo considerable, la atención y esfuerzo; la autodisciplina (sacrificando placeres y satisfacciones); perseverancia en los estudios y en los trabajos escolares”. El profesor tiene que saber trabajar con estos puntos para que afecten, negativamente, lo menos posible el aprendizaje de los alumnos.

El conocimiento de la motivación es la llave para del control del comportamiento humano. Campos (1991, p. 102) dice que es de máxima importancia que el profesor sepa que

en determinadas circunstancias, algunos motivos adquieren predominancia sobre los otros, de modo a orientar el educando para ciertos objetivos; que ciertos motivos son más intensos en individuos con determinado tipo de personalidad; que individuos distintos pueden realizar la misma actividad animados por motivos distintos.

En el aula el profesor delante de diferentes situaciones entre sus alumnos, donde cada uno se comporta de acuerdo con sus intereses él debe intentar encontrar una manera de conquistar la mayoría de sus alumnos, o todos, si posible. Intentando identificar las características del estudiante en relación al

aprendizaje el involucramiento de este con el contenido de una asignatura va a depender de las acciones y orientaciones motivacionales del profesor, porque

“la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal\*” (Marco Común Europeo de Referencia in FERNÁNDEZ E CALLEGARI, 2009, p. 58)<sup>3</sup>

Por eso, la motivación es un proceso dinámico, no es un estado fijo, está en flujo constante: aumenta y disminuye, crece y declina. Ella puede ser activada y regulada por la persona (motivación intrínseca) o por el ambiente (motivación extrínseca), cuando activada por motivos internos (curiosidad, hambre, fatiga, miedo) es autorregulada y cuando activada por factores externos (dinero, elogios, notas, críticas) es regulada por el ambiente. Callegari (2008, p.51) nos comprueba eso cuando afirma que

La motivación se da a través de cambios internos en el individuo, o sea, modificaciones muy particulares que hacen con que una persona pase a interesarse por determinadas actividades y no por otras, y que direccionen su atención o energía para eso. No es difícil suponer, sin embargo, que la motivación, no obstante inherente al sujeto, pueda ser estimulada y modificada, de acuerdo con factores externos, en un proceso de interacción entre las características individuales y el medio.

Siendo el ser humano un ser “mutante”, que cambia a todo instante, y estando el joven moderno rodeado de un mundo que inyecta en él novedades y facilidades a cada segundo cabe al profesor acompañar todos esos cambios y esas novedades para tornarse competitivo con ellas y atractivos a los ojos de sus alumnos.

### 3 La motivación y la enseñanza de LE

Enseñar no es tarea fácil, despertar el gusto del aprender también no lo es, especialmente cuando el objetivo es un nuevo idioma. Tener que acumular vocabulario para llevar a la construcción de un discurso fluente y correcto, repetir frases hechas, nombrar objetos y situaciones abstractas no agrada a los alumnos. Cuando el profesor de LE se depara con la enseñanza de vocabulario y reglas gramaticales, a veces, se queda sin saber que recursos utilizar, como proceder con la clase, como tornarla interesante. Callegari (2008, p. 70) comprueba esa idea cuando habla que

aprender un idioma extranjero es un proceso mucho más amplio que decorar listas de vocabulario y reglas gramaticales, es saber necesariamente interactuar con el otro y muchas veces desconstruir significaciones adoptadas durante años.

Para esta situación Ferrari (2003, p. 23) presenta la opinión de Livia de Araújo Donnini, profesora de Metodología de Enseñanza de Lengua Inglesa de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo; para ella “se debe encarar la lengua como texto, sea oral o escrito, y adoptar abordajes basados en contenidos”, creando, así, situaciones comunicativas. Hecho que está insertado en el método de enseñanza actual a través de la contextualización de todo lo que se va a enseñar. Buscando el profesor, textos del universo del alumno, textos interesantes, que despierten la curiosidad, la investigación. El profesor debe tornar al alumno el autor de su propio conocimiento

Aprender otra lengua es algo cuestionador pues directamente va de encuentro con las estructuras de la lengua materna. La comparación y la indagación son constantes y la adquisición de la nueva estructura Lingüística se torna desafiadora a algunos y desestimulante a otros

El profesor debe mostrar las características de la nueva lengua, para que ella sea de hecho un instrumento de interacción entre las personas. De acuerdo con Celina Bruniera *in* Márcio Ferrari La aprehensión del vocabulario, de la gramática, de la estructura sintáctica, de los tipos de texto y de los géneros de discurso es fundamental para permitir al alumno el contacto con los aspectos culturales que serán traídos por el conocimiento de un nuevo idioma, incentivando, así, a la pesquisa, al debate y a la participación directa o indirecta del alumno.

El aprendizaje de LE es visto como un proceso dinámico, mutable, permanente y sin recetas. Todo depende del contexto. La práctica de enseñanza de LE debe sustentarse en distintas tareas y proyectos que despierten en los estudiantes el interés en comunicarse sobre un determinado asunto. No siendo agradable el repetir seguidamente las mismas técnicas adoptadas porque lo que da cierto en una

clase a veces no da cierto en otras, y además, el alumno se acostumbra con la técnica, desinteresándose por el estudio del tema propuesto.

Sobre el aprendizaje de lengua extranjera Baralo (p.32) afirma que

La motivación y el interés están estrechamente relacionados con la percepción de la distancia social y psicológica del aprendiente de una LE con respecto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración en la sociedad de la lengua meta.

La innovación y alternancia de técnicas de enseñanza con la clase tradicional, que no puede ser olvidada de todo, puede presentar mejores resultados, por eso las estrategias utilizadas deben conseguir envolver al alumno como un todo (o lo máximo posible) creando así “un ambiente escolar motivado que suscite la participación, el compromiso y el placer de aprender en cada uno de los estudiantes” (FERNÁNDEZ E CALLEGARI, 2009, p 77), reconociendo, sin embargo, la inestabilidad de la motivación.

El estudiante, en todo este contexto, debe participar activamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo porque el proceso lo exija, sino porque sea realmente lo que quiere hacer. Para comunicarse en una nueva lengua no basta ser capaz de producir enunciados gramaticalmente correctos, es necesario conocer y emplear las formas de combinar esos enunciados en un contexto específico produciendo la comunicación y significación.

El profesor también es un factor motivacional importante visto que va a dar el puntapié inicial en relación del alumno con la nueva lengua. En este sentido Farias (2011, p. 67) afirma que el profesor “debe presentar dominio de sala, de contenidos y ser proficiente en la lengua enseñada” además de ser empático y crear en el aula la atmósfera ideal para el aprendizaje del nuevo idioma.

La motivación es, por lo tanto, si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en la adquisición de una LE. Ella determina que se produzca una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento se arraigue en el estudiante. Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.

Las variantes individuales que afectan a cualquier proceso cognitivo, y en especial a la adquisición de una nueva lengua están relacionadas con la personalidad, el carácter, la memoria y las capacidades intelectuales de cada individuo.

#### 4 Sugestiones de técnicas motivacionales

Variar las técnicas y estrategias de enseñanza de una lengua extranjera es una buena manera de motivar con eficiencia a los alumnos y a sí mismo, como profesor, por eso, se presenta aquí algunas sugerencias de esas estrategias y técnicas de motivación que se podrá utilizar en el aula de LE. Estas son sugerencias dadas por Fernández e Callegari (2009), Callegari (2008), Souza (2012) y Rodríguez (2008):

- Fomentar interés y involucramiento de los alumnos en las tareas.
- Incluir componentes socio-culturales en las clases.
- Crear situaciones reales de comunicación.
- Combinar las habilidades de los alumnos con el nivel de las dificultades de las tareas;
- Las expresiones idiomáticas pueden ser utilizadas para trabajar el significado de las palabras sin el contexto y con él; unir las dos mitades de ellas que fueron distribuidas, en papeles, entre los alumnos, descubrir y comparar con sus equivalentes en portugués.
- Presentación de muestras variadas acerca de la lengua española.
- Poner los alumnos ( y a sí mismo) en contacto con hablantes nativos;
- Focalizar semejanzas y no solo diferencias entre las lenguas;
- Tornar el contenido relevante;
- Montaje de la rutina de los alumnos para trabajar días de la semana, la hora y actividades de rutina.
- Pesquisas sobre el tema de la clase siguiente como anticipación.
- Elaboración de su propio material didáctico adecuado a sus objetivos.
- Las canciones pueden ser utilizadas para completar lagunas, trabajar el vocabulario, investigar sobre el intérprete, la letra, melodía y rima.
- El trabajo con textos, explorándolos por completo, a través de la lectura, traducción, discusión, comprensión y la gramática (cuando necesaria a la comprensión textual)
- Simposio: una pequeña muestra de la cultura de los países de habla hispana.

- Dramatizaciones de algunos aspectos culturales de los pueblos que hablan español.
- Los recursos audiovisuales: creaciones de carteles, paineles, murales y de videos.
- Con las historietas/tiritas, completando los espacios, ordenando la secuencia de acontecimientos, creando textos a partir de las imágenes, creando la historia en los globos y secuenciando en orden las imágenes.
- La técnica del cuchicheo: donde los alumnos van hablando en parejas o pequeños grupos acerca del tema determinado por un cierto tiempo y al final van a exponer lo comentado.
- Descripciones de un imagen que esté relacionado al tema trabajado donde los alumnos tengan que utilizar el léxico adquirido hasta el momento

Pero, antes de querer motivar al alumno no se debe olvidar de motivarse, el profesor, a sí mismo, como profesional en constante proceso de aprendizaje y en constante dinamismo personal y profesional. Una visión que debe ser olvidada es la de que

“el estudio abstracto del sistema sintáctico o morfológico de un idioma extranjero poco interés es capaz de despertar, pues se torna difícil relacionar el tipo de aprendizaje con otras asignaturas del currículo, o mismo establecer su función en un mundo globalizado.” (PCN, p. 28)

Esa situación exige el dinamismo del profesional para huir de esa visión y reflexionar acerca de su trabajo y de la infinidad de temas que se puede relacionar entre las diferentes asignaturas. El conocimiento del mundo actual está todo interrelacionado, como una tela de araña, así la enseñanza de las lenguas extranjeras

“no puede ni ser ni tener un fin en sí mismo, mas necesita interactuar con otras asignaturas, encontrar interdependencias, convergencias, de manera que se restablezca las ligaciones de nuestra realidad compleja que las miradas simplificadoras intentaron deshacer.” (OCN, p.131)

Por eso es necesario que el profesor esté atento a esa innovación de la enseñanza y que busque medios para alcanzarlas llevando hasta el alumno un conocimiento práctico interrelacionado y con sentido para su vida.

## 5 conclusiones

Actualmente las lenguas extranjeras han ganado más espacio y valoración dentro del proceso educativo adoptado en Brasil, las necesidades han cambiado y con eso las LE han ganado más importancia.

Motivar e incentivar a los alumnos que estudian Lengua Extranjera es algo tan importante que si esto no ocurriera el proceso de enseñanza-aprendizaje no se daría con eficacia. Conocer los alumnos, su realidad, sus perspectivas y deseos es esencial para que el profesor sepa ministrar sus clases con maestría, sepa comportarse delante de los alumnos y sus realidades, sepa despertar en ellos el gusto por el estudiar, por pesquisar y especialmente por conocer una LE.

La aprehensión de un nuevo idioma permite insertar el joven estudiante en un nuevo mundo. Es necesario volver la atención a este aspecto tan esencial del proceso educacional, la valoración de la motivación y su estudio y aplicación debe hacer parte del compromiso del profesor con la educación y valoración de su curso y lengua.

Existen innumerables maneras de despertar la motivación en los alumnos, muchos son los recursos que pueden ser utilizados para obtener y fijar la atención de los alumnos, recursos visuales y audios y técnicas y estrategias variadas son algunos aspectos que utilizados de manera adecuada en el momento adecuado alcanzan los objetivos determinados. Contando, el profesor, mucho con su dedicación, esfuerzo y creatividad para transformación de la enseñanza de la LE.

Además de las características de los alumnos, el contexto social y las características del propio profesor deben también ser analizados y considerados como influidores en la motivación.

La creatividad es una de las armas más eficientes en este proceso, pues ella va a permitir que el educador consiga alcanzar sus objetivos, mostrando y haciendo entender que una lengua es llena de significado y conocerla permite a cualquiera descubrir nuevos mundos y comprender la complejidad y simplicidad que es la comunicación y las relaciones de los pueblos.

## Bibliografía

- BARALO, Marta, La adquisición del español como lengua extranjera, In: *Teoría e prática do ensino de espanhol*, Arco/ Libros.
- BENCINI, Roberta, “Currículos devem mudar”, In: *Revista Nova Escola*, Rio de Janeiro, Abril, novembro de 2005, nº 167.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas em São Paulo*. São Paulo, 2008. In: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009.../pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009.../pt-br.php)
- FARIAS, Roberta Andrade. 2011, *Motivação na aprendizagem da língua inglesa: estudo de caso na zona rural de cabeceiras/PB*, In: [http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira\\_digital\\_n4\\_2011.pdf](http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira_digital_n4_2011.pdf).
- FERNÁNDEZ, Eres, Gretel & CALLEGARI, Marília Vasques, 2009, *Estratégias Motivacionais para aulas de espanhol*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- FERRARI, Marcio, “Um novo idioma na ponta da língua”, In: *Revista Nova Escola*, Rio de Janeiro, Abril, novembro de 2003, Nº 167.
- MELLO, Guiomar Nama de, “ A reinvencão do Ensino Médio no Brasil”, In *Revista Nova Escola*, Rio de Janeiro, Abril, maio de 2005, nº 182.
- Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2008, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN-Lingua Estrangeira, In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>
- RODRÍGUEZ, Daví Jaén, 2008, *História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise e adequação didática e sugestão de exercício*, São Paulo, In: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../DAVI\\_JAEN\\_RODRIGUEZ.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../DAVI_JAEN_RODRIGUEZ.pdf)
- SOUZA, Carlos Fabiano de, 2012, *Desenvolvimento de material didático para práticas de leitura e tradução em aulas de língua inglesa com finalidades específicas: o caso da disciplina inglês técnico na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF em Campos dos Goytacazes/RJ*, In: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.20120038/1491>

## Las tic: herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera española

César Augusto Bances Arbañil - ceaulicri1@hotmail.com  
UESPI- PÁRFOR

Demócrito de Oliveira Lins – democritolins@hotmail.com  
UESPI

### Resumen

Este trabajo tiene como propuesta presentar una revisión bibliográfica sobre el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación), conocer que son las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y destacar la importancia de su uso como una herramienta didáctica. Basados en la propuesta de Cabero (2001) donde señala que la sociedad actual tendrá que buscar una redefinición del modelo pedagógico tradicional para lograr en el individuo el desarrollo de nuevas competencias y que el docente se convierta en un mediador de contenidos y en el guía del aprendizaje, en consecuencia la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera Española en nuestros días. Esta revisión nace con el único intuito de nortear e incentivar el deseo e interés del profesor de Lengua Española de conocer y utilizar herramientas didácticas nuevas de acuerdo con los tiempos actuales, dicho de otra forma acompañar la evolución de las Tecnologías de Información y Comunicación y hacer de ellas aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera española. (CARRASCO, 2000), tras de algunas vivencias obtenidas como profesor universitario en sala de clase.

### Palabras- clave

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), Estrategia didáctica

## 1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se emplean cada vez más en los sistemas educacionales del mundo entero. Las TIC se están imponiendo como elementos didácticos tanto en los recintos universitarios como en los sistemas de educación básica y superior abiertos y a distancia. Las TIC se aplican en la educación universitaria para elaborar materiales didácticos, exponer y compartir sus contenidos; propiciar la comunicación entre los alumnos, los profesores y el mundo exterior; elaborar y presentar conferencias; realizar investigaciones académicas; brindar apoyo administrativo y matricular a los educandos.

En general, las instituciones de enseñanza de los países en desarrollo están sacando el máximo provecho de los ordenadores y programas informáticos de que disponen, aunque todavía confrontan dificultades debidas a la deficiente infraestructura de telefonía y telecomunicaciones, la escasez de recursos para capacitar a los docentes y la falta de personal competente en el manejo de las tecnologías de la información para ayudarles en la creación, el mantenimiento y el apoyo de los sistemas de TIC.

Las políticas que fomentan el uso de las TIC benefician sin duda a los sistemas de educación básica y superior, aunque esas tecnologías no han sustituido a las modalidades tradicionales de aprendizaje y enseñanza en las aulas. Es indudable que las TIC pueden ampliar el acceso de ciertos estudiantes específicos y que se han convertido en medios de realizar experiencias pedagógicas más vastas, especialmente cuando alumnos y educadores se encuentran separados en tiempo y espacio. (UNESCO, 2014)

Pienso que cualquier docente podría contribuir a la innovación de la enseñanza de la escuela en las aulas y vía online, dependiendo de sus conocimientos informáticos que deberían ir en aumento y dependiendo también del proceso didáctico, así como evolucionar acompañando el progreso tecnológico, social y debería de aprender nuevas técnicas de programación y de enseñanza.

Las TICs ayudarían a incorporar nuevos medios en los procesos de enseñanza aprendizaje y debería de haber cambios significativos en el rol del profesorado y de los alumnos ya que esto es muy importante para la organización de los centros educativos.

La sociedad tendrá que buscar una redefinición del modelo pedagógico tradicional para lograr en el individuo el desarrollo de nuevas competencias y que el docente se convierta en un mediador de contenidos y en guía del aprendizaje (CABERO, 2001).

Los rápidos avances en el desarrollo de las ICT, en español TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) brindan nuevas oportunidades para aumentar la calidad y la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Sin embargo, aunque la tecnología es cada vez más habitual en la vida diaria, en la educación, en el mundo laboral y en otros sectores algunas instituciones educativas europeas se rezagan en reconocer estas oportunidades o en luchar contra los desafíos en la implementación de las TICs. (ODLAC, 2008)

## 2. Las tics

Los medios (TIC) no se deben concebir exclusivamente como instrumentos transmisores de información, sino más bien como instrumentos de pensamiento y cultura los cuales, cuando interaccionamos con ellos, expanden nuestras habilidades intelectuales, y nos sirven para representar y expresar los conocimientos. Desde esa perspectiva se justifican las TIC como elementos didácticos, educativos y herramientas intelectuales. (CABERO, 2003).

Las TIC son medios, herramientas diseñadas para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y desarrollar distintas formas de aprender, con estilos y ritmos diferentes dependiendo del sujeto (profesor-alumno), pero en ningún momento las TIC se deben considerar como un fin; la tecnología es utilizada para acercar al sujeto a la realidad. (GIRALDO, 2008)

Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) son un término que se utiliza actualmente para hacer referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones. (CARRILLO, 2007).

La ley colombiana N° 1341 del 30 de julio de 2009 define TIC como conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes.

Cuando unimos estas tres palabras (Tecnología, Información y Comunicación) hacemos referencia al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la

telefonía, los "más media", las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación (GRAELLS, 2002).

## 2.1. Las TICs y su clasificación:

Galvis (2004) clasifica la TIC tomando en cuenta tipos de medios y enfoques educativos, según se indica:

- a) Medios transmisivos: buscan apoyar la entrega efectiva de mensajes del emisor a los destinatarios.
  - ✓ Demostradores de procesos o productos.
  - ✓ Tutoriales para apropiación y afianzamiento de contenidos.
  - ✓ Ejercitadores de reglas o principios, con retroalimentación directa o indirecta.
  - ✓ Bibliotecas digitales, videotecas digitales, audiotecas digitales, enciclopedias digitales.
  - ✓ Sitios en la red para recopilación y distribución de información.
  - ✓ Sistemas para reconocimiento de patrones (imágenes, sonidos, textos, voz).
  - ✓ Sistemas de automatización de procesos, que ejecutan lo esperado dependiendo del estado de variables indicadoras del estado del sistema.
- b) Medios activos: buscan permitir que quien aprende actúe sobre el objeto de estudio y, a partir de la experiencia y reflexión, genere y afine sus ideas sobre el conocimiento que subyace a dicho objeto.
  - ✓ Modeladores de fenómenos o de micromundos.
  - ✓ Simuladores de procesos o de micromundos.
  - ✓ Sensores digitales de calor, sonido, velocidad, acidez, color, altura con los cuales se alimentan modeladores y simuladores.
  - ✓ Digitalizadores y generadores de imágenes o de sonido.
  - ✓ Calculadoras portátiles, numéricas y gráficas.
  - ✓ Juguetes electrónicos: mascotas electrónicas.
  - ✓ Juegos individuales de: creatividad, azar, habilidad, competencia, roles.
  - ✓ Sistemas expertos en un dominio de contenido.
  - ✓ Traductores y correctores de idiomas, decodificadores de lenguaje natural.
  - ✓ Paquetes de procesamiento estadístico de datos.
  - ✓ Agentes inteligentes: buscadores y organizadores con inteligencia.
  - ✓ Herramientas de búsqueda y navegación en el ciberespacio.
  - ✓ Herramientas de productividad: procesador de texto, hoja de cálculo, procesador gráfico, organizador de información usando bases de datos.
  - ✓ Herramientas y lenguajes de autoría de: micromundos, páginas Web, mapas conceptuales, programas de computador.
  - ✓ Herramientas multimediales creativas: editores de hipertextos, de películas, de sonidos, o de música.
  - ✓ Herramientas no automáticas para apoyar administración de: cursos, programas, finanzas, edificios.
  - ✓ Herramientas para compactar información digital.
  - ✓ Herramientas para transferir archivos digitales.
- c) Medios interactivos: buscan permitir que el aprendizaje se dé a partir de diálogo constructivo, sincrónico o asincrónico, entre co-aprendices que usan medios digitales para comunicarse.
  - ✓ Juegos en la red, colaborativos o de competencia, con argumentos cerrados o abiertos, en dos o tres dimensiones.
  - ✓ Sistemas de mensajería electrónica (e.g., MSN, AIM, ICQ), pizarras electrónicas, así como ambientes de CHAT textual o multimedial (video o audio conferencia) que permiten hacer diálogos sincrónicos.
  - ✓ Sistemas de correo electrónico textual o multimedial, sistemas de foros electrónicos.

Según Echeverría (2011) a partir del año 2000 y hasta la fecha, las innovaciones son constantes, y las herramientas cada vez más versátiles y amigables con el usuario. La unión de estos tres elementos; electrónica, informática y telecomunicaciones da origen a las opciones de TIC que disfrutamos en la actualidad, y estas pueden clasificarse de la forma siguiente:

En primer lugar tenemos las **TIC tradicionales**: en esta clasificación podemos encontrar la televisión, el proyector de imágenes, el Video, la cámara fotográfica, videogradora y la calculadora. Son herramientas que podríamos clasificar como herramientas electrónicas. Siguen utilizándose como apoyo en la docencia, y sirven para ilustrar y reproducir conceptos. En segundo lugar están las **TIC en la informática y en red**: La aparición de la WEB 1.0 marca el inicio de una era de comunicación e información que permite la comunicación en línea tanto asincrónica como sincrónica. Permite la consulta

de páginas en la red y populariza el correo electrónico, los hipertextos y nacen los primeros sitios de consulta especializados, páginas sociales y de noticias tan comunes hoy día.

La WEB 1.0 no ha desaparecido, es la base de los nuevos avances en TIC y cada nueva era en telecomunicaciones se entrelaza con su antecesora y su sucesora. Para acceder a la WEB es necesario contar con una computadora, y que esta tenga acceso a la red.

La WEB 2.0 es la segunda comunidad de la WEB 1.0. La característica más importante de la WEB2 es su interactividad con el usuario. Se basa en comunidades de usuarios soportada en una plataforma. Ofrece una variedad de servicios que fomenta la colaboración e intercambio de información entre los usuarios. Estos no se limitan a acceder la información, también crean contenidos y aportan conocimientos.

Con respecto a la WEB y su evolución, nos encontramos en los umbrales de la WEB 3.0, también llamada WEB semántica, se desarrolla la inteligencia artificial, la Geoespacial y la WEB digital. Un ejemplo actual de las incursiones en la WEB 3.0 es Twitter, que permite acceder a la información en tiempo real. La WEB 3.0 se caracteriza por ser rápida, abierta, multimedia, social, fácil, distribuida, inteligente, comercial, tridimensional. Ofrecerá opciones de información adicional estructurada que puede ser entendida por la computadora, la cuál con técnicas de inteligencia artificial mejora la obtención del conocimiento (SÁENZ, 2011)

## 2.2. Las TICs en el ámbito educativo

Los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales), en su última versión que corresponde al año 2000, propone la integración de la enseñanza de la lengua extranjera al área de “Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías”. Lo que las directrices proponen es que tratemos la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua de forma contextualizada y relevante para el alumno, consolidando un proceso de enseñanza consolidado a otras competencias.<sup>1</sup>

El nuevo ámbito social en consecuencia de la revolución tecnológica, así como su desarrollo en la productividad y en el área de información, exige de la educación características que permitan su autonomía, en total oposición a una enseñanza fragmentada y descontinuada.

De esta forma no es suficiente el aprendizaje metalingüístico<sup>2</sup> de la lengua extranjera, es necesario el aprendizaje contextualizado donde se destaque el papel de la educación como elemento de desarrollo social y parte indisociable del conjunto de conocimientos esenciales que permitan al estudiante aproximarse de varias culturas y en consecuencia propicien su integración en este mundo globalizado. Las TICs han generado cambios profundos en la forma de acceder, de apropiarse y transmitir información, generando un nuevo desarrollo social, político y económico.

No se trata aquí de usar las tecnologías a cualquier costo, pero si de acompañar consciente y deliberadamente los cambios de la civilización que cuestiona profundamente a las formas institucionales, las mentalidades y a la cultura de los sistemas educativos tradicionales y sobre todo el papel del profesor y alumno. (LÉVY, 2010, p. 174)

Será de vital importancia entender los nuevos cambios de la sociedad actual y sus actuales tecnologías y principalmente estudiar y prepararse para poder utilizar estos recursos como herramientas didácticas intentando apartarse de los modelos tradicionales y obsoletos.

La nueva universidad... Ella se construye y se extiende por medio de interconexiones de mensajes entre si, por medio de su vínculo permanente con sus comunidades virtuales en creación, lo que da sentidos variados en una renovación permanente. (LÉVY, 2010, p. 15)

La interconexión de la cual se habla se refiere a la inteligencia colectiva, que no es más que la compartida y diseminada a través de las conexiones sociales realizadas a través de la Web como comunidades virtuales, los fóruns y blogs. Estos ayudan a construir y diseminar saberes globales, basados en informaciones en informaciones democráticas de constante actualización. (LEVY, 2010)

Según Santaella (2010), son por lo menos dos consecuencias más evidentes de esta nueva generación que convive con la Cibercultura o TIC que son las comunidades virtuales y la inteligencia colectiva.

Las primeras se refieren a las nuevas especies de comunidades que están fructificando tanto en las redes en las cuales hierven los intercambios de mensajes y documentos en un lenguaje electrónico

<sup>1</sup>Conceito de competência formulado por Perrenoud: “Competência e a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (In Nova Escola, 2000, p. 19-31)

<sup>2</sup> É a utilização do código para falar dele mesmo: uma pessoa falando do ato de falar, outra escrevendo sobre o ato de escrever, palavras que explicam o significado de outra palavra que ocorre quando o destaque é dado ao receptor. (Diccionarioinformal)

hibrido. Comunidades conectadas por desktop que se conectan con otras comunidades que usan a aparatos portátiles: celulares, palmtops o pequeños transmisores de corto alcance. (SANTAELLA, 2010, p. 15)

Nuestros alumnos, de esta nueva generación realizan un aprendizaje basado en redes de interés, lo que les permite realizar más fácilmente un aprendizaje colaborativo con sus pares, y es esto que lo torna más activo.

### 2.3. Las principales TIC usadas como herramientas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera Española.

Las Nuevas Tecnologías y la globalización proporcionan un enorme flujo de informaciones y acontecimientos que llegan de las más variadas formas, ya sean por medio de audio o video, sin mencionar las diversas maneras de expresión de estar conectados con las nuevas tecnologías y hacer parte de este grupo que interactúa y se adueña de una Lingüística. Algunos ejemplos: El internet, el notebook, el netbook, el infocus, el Data show, el celular inteligente, videos temáticos, músicas, el whatsapp, el facebook, el Skype, etc. destacamos el celular inteligente que está revolucionando la vida de la humanidad de hoy y puede ser usado como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera española.

**Internet:** Es la fuente y vida de todos los recursos tecnológicos, sin ella muchos aplicativos no funcionarían. Ella es la fuerza vital de los recursos tecnológicos, ya que los alimenta el desarrollo de las actividades de los aplicativos.

**Notebook:** Es la evolución de la computadora de mesa, literalmente significa cuaderno de notas. Dentro del segmento de los Laptops, se encuentra el notebook ya prácticamente descatálogada con tal nomenclatura comercial.

**Infocus:** Es un proyector de vídeo o vídeo proyector, aparato que recibe una señal de vídeo y proyecta la imagen correspondiente en un monitor de proyección usando un sistema de lentes, permitiendo así mostrar imágenes fijas o en movimiento.

La integración potencialidad del texto, imágenes y sonidos en un mismo sistema interactuando a partir de puntos múltiples, en un tiempo escogido (real o atrasado) en una red global en condiciones de acceso abierto es de precio accesible, cambia de forma fundamental las características de la comunicación. [...] El surgimiento de un nuevo sistema electrónico de comunicación caracterizado por su alcance global, integración de comunicación e interactividad potencial está cambiando y cambiará para siempre nuestra cultura. (CASTELLS, 2007, p. 698).

**La televisión:** La importancia de la televisión hoy en el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente importante.

**Celular inteligente (sistema Android):** Es un aparato electrónico con un sistema operacional Androide ou Windows7, que trae varias aplicaciones (APP) y que podemos usarlas para auxiliar en las actividades con los alumnos. Podemos usar diccionarios electrónicos, juegos educativos, hacer investigaciones en el internet, actividades en grupo, etc.

La pregunta sobre los potenciales del uso de los celulares como un recurso de apoyo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y las experiencias innovadoras que desarrollan algunos docentes en este sentido, surgen a partir del uso generalizado de estos aparatos por parte de los alumnos pre-adolescente, adolescentes y jóvenes. En pocos años, el celular dejó de ser solamente un medio para que los padres puedan localizar a sus hijo con mensajes de textos (SMS), e su "oralidad escrita", el celular se convirtió en una forma de comunicación entre pares.

**La Wikipedia:** Es un recurso tecnológico que sirve para aprender, es un banco de datos sobre diferentes temas de diferentes áreas de conocimientos. Ahí puede encontrarse diferentes diversos temas y abordajes que favorecen la ampliación de conocimientos de los alumnos. Permiten rápidos resultados sobre investigaciones de los más variados temas y abordajes.

Los profesores pueden montar sus propias Wike partiendo de sus propias investigaciones con la ayuda de la Wikepedia y sus textos temáticos, mientras los alumnos pueden realizar sus propias investigaciones e incrementar sus trabajos.

### 2.4. Experiencias con el uso de las TIC como herramientas didácticas.

#### 2.4.1. El uso de las TIC como mediador de la contextualización en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE).

El Uso de TIC como mediador de la contextualización en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, fue alcanzado y ampliado, gracias a que los alumnos dieron la iniciativa de transformar el

**Twitter** en una fuente de comunicación constante. Al largo de los meses de desarrollo de la investigación se construyó un canal de comunicación e no apenas para postar sino también con orientaciones gramaticales y ampliación de vocabulario. Los objetivos propuestos no sólo fueron alcanzados, como también fueron modificados y ampliados por los alumnos envueltos en el proceso de enseñanza de la Lengua Española. (MARTÍNEZ, 2012).

#### 2.4.2. Un estudio sobre el EDUBLOG y la enseñanza de la Lengua Extranjera Español

El objetivo fue identificar cómo se caracterizan los **Edublogs** de español como lengua extranjera (**Edublog de E.L.E**) como recurso y como estrategia pedagógica en la *blogosfera* educativa hispana. Para eso, se identificó los *Edublogs* de E.L.E a través de la investigación documental y se analizó su contenido para verificar cómo es la didáctica de la lengua en este medio. Como resultados, se proponen algunos criterios que se debe considerar al crear, mantener, enseñar y aprender con y a través de estos *Blogs* para poder ser a la vez un recurso y una estrategia de enseñanza efectiva. (DA SILVA, 2011).

#### 2.4.3. O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP

Se buscó verificar como las TIC, en este caso los que fueron utilizados por los profesores en clase: DVD, CD/fita cassette, Data show, TV, computador, internet y cámara digital, blog/websites, laboratorio de informática, software educativos, etc pueden viabilizar una práctica pedagógica más eficaz en la enseñanza de la Lengua Extranjera Español, se percibió que los profesores, alumnos y coordinadora reconocieron la importancia de las TIC en la enseñanza de la Lengua Española. (ARRUDA, 2011).

#### 2.4.4. El uso de las TIC por los profesores y alumnos del Centro de Estudos Brasileiros (Asunción, Paraguay), dentro del contexto educativo y social como herramientas complementarias en el proceso enseñanza-aprendizaje del Programa de Lengua Española (PLE)

Esta investigación tuvo como tema el uso de las TIC por los profesores y alumnos del Centro de Estudos Brasileiros (Asunción, Paraguay), dentro del contexto educativo y social como herramientas complementarias en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de PLE. Dentro de la investigación se pregunta de qué manera los docentes del Centro de Estudos Brasileiros (Asunción, Paraguay) hacen el uso de las TIC para promocionar el aprendizaje y la motivación de la enseñanza-aprendizaje (**EA**) de los alumnos de **PLE** del Centro de Estudos Brasileiros. El Objetivo general propuesto es identificar las herramientas TIC que manifiestan usar los docentes del Colegio para promocionar a través del proceso de la enseñanza a la motivación y el aprendizaje de los alumnos de PLE. Este trabajo concluyó que las TIC aumenta la interacción dentro del aula y sus clases, y desarrolla la socialización alumno/alumno y profesor/alumno, y favoreciendo un aprendizaje colaborativo. El uso de las TIC dentro del contexto educativo cambio la concepción de Educación, y con ella podemos expandir de manera extraordinaria a la práctica docente favoreciendo dinamismo dentro del proceso educativo favoreciendo potencialidades en la adquisición de conocimientos. (SOUSA, 2013).

**El WhatsApp:** Es una aplicación para smartphones o teléfonos inteligentes, nacida en agosto de 2009. Consiste en un sistema de mensajería instantánea y gratuita (al menos para dispositivos con sistema operativo Android), que permite compartir fotos, videos, archivos de audio y contactos. Permite la creación de grupos y cuenta con herramientas de localización que permiten dar a conocer en qué lugar del planeta estamos parados. Es una de las aplicaciones más difundidas en los últimos meses entre usuarios de teléfonos inteligentes y sin duda, una gran herramienta de comunicación. En su página oficial, sus creadores afirman que la crearon por varias razones, entre otras "para desarrollar una alternativa mejor que los SMS. Porque creemos que podemos. Porque pronto todo el mundo tendrá un Smartphone".

#### ¿Podemos utilizar esta herramienta en un contexto educativo?

Si bien el uso de herramientas como Whatsapp u otras aplicaciones comunicacionales de dispositivos móviles se han vuelto un dolor de cabeza para directivos escolares y profesores creemos que pueden ser un aporte a la hora de motivar el diálogo académico y fomentar la participación de los alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje. Nos referiremos si, a situaciones de aprendizaje planificadas, con contenidos asociados a un currículum y con reglas mínimas de autocontrol. "Hago clases de Artes Visuales hace años, y desde que se masificaron los celulares inteligentes, mis alumnos tienen dificultades para concentrarse ya que están pendientes de las alertas y mensajes que reciben. Decidí hacer un cambio en mis clases y sumarme a esta aventura de las tecnologías. Cada cierta cantidad

de horas de clases, lanzaba una pregunta sobre los contenidos que estábamos aprendiendo en un grupo que armé entre mis estudiantes y yo utilizando la herramienta whatsapp. Las respuestas que les pedí a mis alumnos debían ser breves y bien redactadas, concretas y fundamentadas. Estas preguntas podían responderse durante el mismo día fuera de la hora de clases y se calificarían en su conjunto como una nota. Disfruté mucho estas tareas. Intercambiamos infinidad de imágenes, conversaciones, ideas y siento que mis alumnos aprendieron a usar estas herramientas con otros fines a los que estaban acostumbrados". Esta experiencia que les comparto, me la comentó un alumno de Magister que tuvimos en nuestras clases este año recién pasado. Innovar es una gran idea, sobre todo en tiempos en que la brecha digital entre profesores y alumnos es muy notoria. Si bien hay publicaciones que fomentan la comunicación dentro de la sala de clases por sobre el uso de las tecnologías (como Roberto Aparici y su libro "Educomunicación: más allá del 2.0", en un informe publicado por el portal Uruguay Educa y compartido a través de Relpo.org), es posible mezclar ambos mundos y llegar a buenos resultados considerando herramientas que les resultan más familiares a los jóvenes en la actualidad, como es Whatsapp u otras aplicaciones de chat.

Ahora bien ¿cómo pueden usarse estas tecnologías dentro del aula y mejorar la comunicación y el aprendizaje de los alumnos? El blog "Observatorio de Tecnologías para el Aprendizaje", parte de la Universidad Jesuita de Guadalajara y en su artículo "Whatsapp, aprendizaje móvil usando smartphones" propone una serie de usos de estas tecnologías, bajo el reciente concepto del M-Learning, o aprendizaje mediante la utilización de teléfonos móviles. Entre estos, se destaca el uso de programas de mensajería SMS para:

- la creación de grupos de trabajo mediante el uso de las ventanas grupales que ofrece Whatsapp, en las que se fomenta el debate, la valoración de opiniones y la capacidad de lograr acuerdos entre los grupos.
- generar instancias de discusión que motiven a los alumnos a sintetizar sus ideas, a traducir sus pensamientos en imágenes representativas o bien, comentar sus opiniones sabiendo recoger las críticas. El historial que ofrece la herramienta tiene mucho que aportar en este ámbito.
- Pensar en plantear un modelo complementario de comunicación entre alumnos para modelos de aprendizaje como mobile-learning que favorezca la interacción todos los días y a cualquier hora.

Básicamente, esta aplicación nos ayudará a motivar el diálogo o la discusión sobre diferentes temas entre los alumnos de nuestra clase. Nos puede aportar dinamismo, novedad y algo de emoción según lo utilicemos. Pero este artículo no sólo muestra cómo los alumnos pueden sacar provecho del uso de estas tecnologías en la sala de clases. Los profesores también pueden aprovechar estas instancias, tanto para realizar evaluaciones diagnósticas, abrir espacios de diálogo, seguimiento de avances u otros usos sin que todos estén presentes dentro del aula. Whatsapp u otras aplicaciones de mensajería instantánea permiten la comunicación remota y eficiente a cualquier momento y en todo lugar (GONZOO, 2014).

### 3. Consideraciones finales

De acuerdo a lo que mencionan los PCNs de la lengua extranjera (1997, p.134) "Para suplir las fallas que por ventura vienen del curso de graduación, el docente debe buscar mejorar sus conocimientos técnicos específicos, así como actualizarse en relación a los nuevos padrones didácticos y metodológicos" (traducción nuestra)

De esa forma y siempre intentando mejorar el trabajo en clase el acompañamiento de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su uso en nuestro trabajo como una herramienta didáctica, sólo brindarán nuevas oportunidades para aumentar la calidad y la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Se puede afirmar además que delante de tantos medios tecnológicos avanzados, las que usamos como herramienta didáctica en las clases de Lengua Española son todavía las más antiguas. Precisan los profesores de lenguas actualizarse y de esta forma acompañar el mundo moderno.

Bibliografía

- ARRUDA, Bruna, *O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP*, Revista Tecnologias na Educação – Ano 5 - número 9 – dezembro 2013, Disponível em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>, Acesso em: 29 de Set de 2014.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CULTURA E DESPORTO, 1997, *Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio Língua Portuguesa e Língua Espanhola*.
- CABERO, J., 2001, *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, España, Paidós.
- CABERO, J., 2003, "Replanteando la Tecnología Educativa", en *Comunicar*, 21, (ISSN: 1134-3478), p 23-30.
- CARRASCO, J., 2000, *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, RIALP.
- CARRILLO, 2007, Disponível em: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/29470/1/Carrillo%20Calderon.pdf>., Acesso em: 29 de Set. 2014.
- CASTELLS, Manuel, 2007, *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia sociedade e cultura*. Vol. 1, 10ª edição, Tradução: Roneide Venâncio Majer, Atualização: Jussara Simões, São Paulo, PAZ E TERRA.
- CONGRESO DE COLOMBIA, ley N° 1341 30 de julio de 2009, Disponível em: <http://actualicese.com/normatividad/2009/Leyes/L1341-09.pdf>., Acesso em: 29 de Set de 2014.
- DA SILVA, Luiziane, 2011, *Um estudo sobre o edublog e o ensino de língua estrangeira espanhol*. 164p. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação. Florianópolis.
- ECHEVERRÍA, 2011, ¿? Disponível em: [mariyslastic.weebly.com](http://mariyslastic.weebly.com), Acesso em: 30 de Set de 2014.
- TIC en la formación del Profesorado Educación, Disponível em: <http://eprints.ucm.es/12593/1/T32960.pdf> Acesso em: 30 de Set de 2014.
- *Las tic y sus aportaciones a la sociedad*. Disponível em: <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumentos/GlobaYMulti/NuevasTecno/LAS%20TIC%20Y%20SUS%20APORTACIONES%20A%20LA%20SOCIEDAD.pdf>. Acesso em: 29 de Set de 2014.
- GIRALDO. ?? Disponível em: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-172430\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-172430_archivo.pdf) . Acesso em: 28 de Set de 2014.
- GONZOO, ¿? Disponível em <<http://www.gonzoo.com/aulas/story/whatsapp-y-otras-tecnologias-que-podrian-usarse-en-la-universidad-1813/>> Acesso em: 01 de outubro de 2014.
- <http://www.diccionarioinformal.com.br/metalingu%C3%ADstica/> Acesso em: 30 de Set de 2014.
- LÉVY, Pierre, 2010, *Cibercultura*, Tradução de Carlos Irineu da Costa, 3. ed. São Paulo, Editora 34.
- MARTÍNEZ, Rebeca, 2012, *O uso de TIC's como mediadoras da contextualização no ensino de e/le - espanhol língua estrangeira*, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Porto Alegre.
- PERRENOUD, Ph., 2000, *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- SANTAELLA, Lúcia, 2010, *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter*, São Paulo, Paulus.
- SOUSA, Ismael. *O uso das TIC pelos professores e alunos Centro de Estudos Brasileiros (Asunción, Paraguay), dentro do contexto educativo e social como ferramentas complementares no processo ensino-aprendizagem de PLE*, Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – N° 04 – Ano II – 10/2013 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)
- La Educación Superior y las TIC*. Disponível em: <http://www.unesco.org/es/higher-education/higher-education-and-icts/> Acesso em: 28 de Set de 2014.

## Políticas públicas e formação docente

Eliana Maria Mendonça Sampaio

Políticas Públicas são diretrizes que visam a resolução de problemas ligados à sociedade como um todo, engloba saúde, educação, segurança e tudo o que se refere ao bem-estar do povo. Elas caracterizam-se por ações e intenções com os quais os poderes e instituições respondem às necessidades de diversos grupos sociais e podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento e pelos programas (SILVA, 2010).

Aqui destacaremos as políticas públicas educacionais que, com seus programas, visam garantir acesso à educação, enquanto direito fundamental do cidadão brasileiro.

De acordo com o Ministério da Educação (2013) as políticas públicas na área educacional propõem: “a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos”.

Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos (...)” (BRASIL, 2013).

Para tanto a administração pública (em diferentes níveis), posto que as Políticas Públicas pressupõem a articulação e colaboração entre os diferentes entes federados e esferas de poderes, têm apresentado diversos programas e projetos objetivando atender as demandas por acesso irrestrito a todos os níveis de educação formal e permanência na escola.

Dentre as múltiplas ações institucionalizadas, centraremos atenção na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Esta foi legalmente instituída e organizada no país a partir do final da década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/1996) determina a exigência de formação superior (licenciatura) para exercício da docência desde as séries iniciais e estabelece prazo de 10 anos para cumprimento.

Para tal fim foram investidos recursos financeiros (parcela do FUNDEF), humanos (professores universitários) e materiais (criação de sedes provisórias e/ou permanentes de IES).

Em 2009 o Governo Federal instituiu a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, para fomentar programas de formação inicial e continuada na área da Educação. Assim, a partir de 2009, as Políticas Públicas Nacionais para áreas de Educação estão a administração da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**.

No contexto das atuais políticas nacionais

“II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;”

Nesta perspectiva aqui destacaremos o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB o qual tem contribuído de forma relevante para a formação docente e dos demais profissionais.

O Programa UAB foi instituído em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para articular e integrar um Sistema Nacional de Educação Superior, universalizar o acesso ao ensino superior, desconcentrar a oferta nos grandes centros urbanos, promovendo uma mobilização acadêmica e técnica e fortalecer as estruturas educacionais do interior.

Considerando

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

O Programa Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas, Ministério da Educação, Estado e/ou Municípios, que oferece cursos de nível superior para aqueles com dificuldade de acesso à formação universitária, utilizando a metodologia da educação a distância.

## V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Para o funcionamento da UAB uma ou mais instituições públicas de ensino superior oferecem cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância. É importante frisar que todos os cursos ofertados pelo sistema UAB são reconhecidos e válidos em todo território nacional.

Os cursos do sistema UAB são ministrados na modalidade a distância, em unidades de ensino denominadas Polo de Apoio Presencial. O que se entende por polo presencial? Como sendo o espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizadas com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais, estaduais e federal.

Um pólo é constituído de biblioteca, laboratório de informática, laboratórios de ensino, salas presenciais, coordenação, secretaria, sala de tutoria contando com recursos tecnológicos dentre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados.

A seleção dos cursos para o sistema de Universidade Aberta do Brasil se faz através da apresentação, pelas instituições públicas de ensino superior, de propostas de cursos à distância ao órgão responsável no Ministério da Educação, que as avaliará.

As vagas dos cursos do sistema UAB são disponibilizadas ao público, em geral, mas, os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação.

Essa prioridade é assegurada por meio da oferta específica de cursos/vagas (graduação e pós-graduação) destinadas aos profissionais que estão em efetivo exercício da docência na educação básica e que comprovem tal condição no ato da inscrição.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País e financiamento dos processos de implantação,
- Execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

Em nosso Estado este Programa foi implantado no ano de 2005 e destacamos o papel das parcerias com os municípios das diversas regiões do Piauí. Criou-se ainda consórcio com os governos Federal e Estadual, Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Piauí e Instituto Federal de Educação do Piauí. Saliente-se que as parcerias surgiram com o crescimento da Educação a Distância, bem como, também, a percepção pelo dirigente municipal da importância de ser uma cidade polo da Universidade Aberta do Piauí.

A Secretaria de Educação, através da Superintendência de Ensino Superior, realiza a articulação com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e o Instituto Federal de Educação – IFPI, Ministério da Educação – MEC cada uma dessas instituições com funções específicas.

As Instituições de Ensino são responsáveis pela oferta e execução dos cursos desde o vestibular até o desenvolvimento dos cursos propriamente ditos, MEC disponibiliza as IES, recursos financeiros e infraestrutura tecnológica (plataformas, softwares, material didático) para oferta dos cursos na modalidade a distância, enquanto a Superintendência de Ensino Superior da SEDUC/PI se responsabiliza pela manutenção dos polos de apoio presencial, da estrutura física, do pessoal aos materiais dos laboratórios específicos de cada curso.

Resultado inicial deste esforço se torna visível quando, atualmente, no Piauí, pelo Sistema UAB estão credenciados quarenta e quatro Polos de Apoio Presencial, os quais são de responsabilidade administrativa do Estado e do Município, sendo que trinta e seis em funcionamento com oferta de Cursos de Graduação, Bacharelado e Especialização.

Neste ano foram ofertadas **17.717** vagas em cursos de **Graduação** e **9.660** vagas em cursos de **especialização**, pelas Universidades Federal e Estadual. Atualmente os cursos de graduação e bacharelado contam com mais de 11.000 alunos matriculados e 2.125 concludentes.

O quadro a seguir demonstra os Municípios contemplados com Pólo de Apoio Presencial e respectivos mantenedores.

MUNICIPIO / POLO	MANTENEDOR
------------------	------------

V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

*Água Branca, Anísio de Abreu, Avelino Lopes, Barras, Buriti dos Lopes, Bom Jesus, Campo Maior, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Gilbués, Inhuma, Jaicós, Luis Correia, Luzilândia, Oeiras, Paes Landim, Picos, Pio IX, Piracuruca, Piripiri, Regeneração, Redenção do Gurguéia, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Santa Cruz do Piauí, Simões, Simplício Mendes, Teresina, União, Uruçui e Valença do Piauí	SEDUC
** Altos, Cocal, Itainópolis, Itaueira, Palmeirais e Paulistana	
*Alegrete do Piauí, Corrente, Esperantina, Floriano, Marcos Parente e Monsenhor Gil	PREFEITURA MUNICIPAL

\* Pólos em funcionamento

\*\* Pólos em implantação

No Piauí o Sistema UAB tem alguns desafios a serem vencidos, o maior deles reside na resistência da população em utilizar os recursos da tecnologia da informação enquanto aliado estratégico e essencial na contemporaneidade para formação educacional. Pois os demais desafios de ordem administrativa, material e pessoal estão sendo resolvidos, a medida que o Programa se desenvolve.

Mas, enquanto a população piauiense não tomar consciência que a educação é mais que uma obrigação do Estado que é, volto a repetir, **“é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (...)e exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político,”** não teremos grandes resultados positivos, apesar dos altos investimentos feitos nas área das Políticas Públicas Educacionais nos últimos anos.

## Bibliografía

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Brasília.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. p. 1.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney, CALDAS, Ricardo Wahrendorff, (Coord.), 2008, *Políticas Públicas conceitos e práticas*, Belo Horizonte48 p. v. 7, Série Políticas Públicas - Sebrae/MG.

SILVA, Maria Charleny de Sousa da, 2010, *Desenvolvimento Planejado e ações de qualificação profissional no Ceará: o caso do Complexo Industrial e Portuário do Pecém*, 148 p., Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

## Entre o dizível e possível/plausível: uma reflexão sobre o papel dos professores de espanhol no Ensino Básico

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista  
Universidade Federal do Ceará

### Resumo

Em consonância com o tema proposto para a presente mesa redonda, neste texto refletirei a respeito da relação entre o sugerido no âmbito do documento norteador para o ensino espanhol no nível fundamental das escolas do município de Fortaleza e as expectativas quanto ao trabalho docente, em concreto, quanto ao papel do professor nesse contexto. Tomarei como fio condutor para minhas reflexões as **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza (SME, 2011)**, direcionadas às línguas espanhola e inglesa. Tratarei, assim, do que denomino plano do *dizível* (o do documento) e do plano do *possível/plausível* (o da ação e papel do professor), ou seja, do plano que orienta a ação docente, que constitui um guia para a ação, relacionando-o com a expectativa acerca dessa ação e do papel correspondente ao professor, como ator social. Dessa forma, examinarei as implicações da dimensão formal do ensino no que se refere à ação docente, à luz do referido documento, sem perder de vista sua natureza orientadora e, ainda, as especificidade e singularidade do contexto escolar.

### Palavras-chave

Ensino básico; língua espanhola; papéis

## Considerações iniciais

Princípio essa reflexão chamando a atenção para o fato de que o termo papel, ao qual se associa social, remete a um conjunto de normas e comportamentos para orientar a ação dos sujeitos. Trata-se de um conceito sociológico, referido as pautas de conduta estabelecidas social e culturalmente e esperadas dos atores sociais para sua desempenho em uma determinada situação. Dessa feita, o papel separa quem somos (*identidade*) do que representamos (*papel*). Devido a esse caráter social e cultural, há uma estreita relação entre os papéis sociais, as normas e as instituições. Assim sendo, as normas emanam das instituições e são os sujeitos que legitimam seu valor moral, que as respeitam, transgridem ou ignoram. As normas regulam comportamentos e se referem a prescrições e a proscições. Daí, portanto, minha preocupação em tratar aqui da relação entre o papel do professor de espanhol como ator social e o contexto da escola básica, mais concretamente, o do ensino fundamental (sexto ao nono ano).

Reconheço, porém, a necessidade de definir um foco a partir do qual possa examinar essa relação e, sendo assim, tomarei como fio condutor para minhas reflexões as **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza** (SME, 2011).

Portanto, refletirei acerca do que denomino plano do *dizível* (o do documento) e do plano do *possível/plausível* (o da ação e papel do professor), ou seja, do plano orientador da ação docente, que constitui um guia para a ação, relacionando-o com a expectativa acerca dessa ação e do papel que correspondente ao professor, como ator social. Assim, examinarei as implicações da dimensão formal do ensino quanto à ação docente, à luz do referido documento, sem desconsiderar sua natureza orientadora e, igualmente, as especificidade e singularidade do contexto escolar.

Para fins expositivos, em um primeiro momento, tratarei, em linhas gerais, das **Diretrizes** (SME, 2011), com ênfase nos principais temas abordados e, em seguida, retomarei algumas das questões presentes nesse texto, a fim de estabelecer uma relação com possíveis pautas de ação para o docente. Espero, dessa forma, entrever quais são as expectativas com respeito à ação do professor de línguas, notadamente o de espanhol, e de seu papel no contexto escolar do ensino fundamental.

### 1. O plano da proposição: os documentos oficiais, uma escuta de muitas vozes

As **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**, nas etapas do ensino fundamental (SME, 2011, p. 179-194) resultaram de um intenso trabalho que congregou professores e técnicos da rede municipal de ensino bem como docentes da Universidade Federal do Ceará, entre os quais me incluí.

No texto de abertura do citado documento se esclarece que se trata de propor “sugestões”, sem caráter dogmático ou regulador, já que

[...] visam a propor aos professores de línguas estrangeiras, em especial, aos de Espanhol e Inglês, algumas orientações teórico-metodológicas que possam conduzir uma reflexão em torno do papel das línguas estrangeiras e sua inserção no projeto político-pedagógico da escola, bem como a sua contribuição para a formação dos sujeitos. (SME, 2011, p. 178)

Ora, se evidencia desde o início desse documento a preocupação em que esse professor reflita sobre o papel das línguas no contexto escolar, tendo presente o projeto pedagógico e como essas podem contribuir para a formação dos sujeitos. Assim, ao aludir à formação cidadã, cabe refletir sobre o que se concebe ou o que significa ensinar outra língua com vistas a tal formação e, mais particularmente, no contexto da escola básica em nossa sociedade contemporânea.

Deste modo, vislumbramos um horizonte amplo para a ação docente quanto à dimensão formativa, uma vez que, implícita ou explicitamente, se alinham questões como, por exemplo, as de inclusão social, a da dimensão dos valores, a da construção do conhecimento, a da transformação dos conhecimentos e, ainda, a da participação dos alunos como sujeitos sociais de aprendizagem e conhecimento. A questão que incomoda – e, penso deve incomodar – diz respeito a como esse ensino pode proporcionar aos sujeitos essa expansão de seu universo de conhecimento; como pode conduzir ou induzir a uma pretensa inclusão social; como pode gerar mudanças conceituais e, conseqüentemente, mudanças nas visões de mundo. Em síntese, assumir esse pressuposto implica assumir como viabilizá-lo, tendo em vista o âmbito de ação docente e o contexto escolar e, sendo assim, é fundamental e pertinente o tema dessa mesa, para a qual espero trazer minhas contribuições como formadora de professores.

Avançando em minhas considerações, entendo que o ensino de espanhol não está desvinculado dos demais disciplinas do currículo escolar. Neste sentido, destaco o papel relevante que possui no projeto pedagógico do curso, conforme mencionado na introdução das **Diretrizes** (SME, 2011), já que é

[...] fundamental que as línguas estrangeiras ocupem um espaço significativo na escola, que sejam valorizadas no currículo escolar e que possam contribuir para a formação ética e crítica dos alunos nessa etapa educativa. (SME, 2011, p.179)

Diante dessa importância, surge a questão de como integrar a língua espanhola ao projeto educativo e contribuir para essa formação. Penso que uma das vias, não a única, é por meio de uma ação docente crítica, comprometida e socialmente valorizada em seus diversos níveis e, por conseguinte, de uma coerência entre os espaços do dizível, do possível e do plausível. Ponto que, como se verá, permeará a minha exposição.

Quanto ao foco e temas abordados pelas **Diretrizes** (SME, 2011), destaco que estão voltados à natureza do ensino de línguas, de seus objetivos no contexto da escola, das práticas pedagógicas e das competências e habilidades esperadas dos alunos. Além desses pontos, define que pretende

delinear a(s) linha(s) metodológicas mais adequadas, considerando o ensino e a aprendizagem e os resultados que se pretendem alcançar; definir algumas propostas de exploração didática dos variados gêneros e temas que conformarão os conteúdos, em consonância com as competências e habilidades almejadas e, ainda, situar como se concebe a avaliação, haja vista as dimensões formativas do ensino de línguas no contexto escolar. (SME, 2011, p.178-179)

Conforme se nota, considera-se a complexidade do contexto escolar, a dimensão global do ensino e, particularmente, como as línguas estrangeiras formam parte desse universo. Destarte, priorizam-se questões, cuja natureza está diretamente relacionada com a perspectiva ética e crítica que orienta a formação dos sujeitos na escola básica, e, mais especificamente, na etapa do ensino fundamental. Sem negar essa conjuntura complexa, na qual se situa a ação do professor bem como as expectativas dessa e seu consequente papel, arriscarei explorar o tema ora proposto.

Passo a seguir a problematizar essa conjuntura bem como a atuação do professor.

## 2. Entre o dizível e o possível: há um caminho ou caminhos?

Nas **Diretrizes** (SME, 2011), ao tratar dos fundamentos teórico-metodológicos, se menciona que o ensino da língua não deve ter um fim em si mesmo, visto que precisa estar integrado as demais disciplinas do currículo, de sorte que contribua para a formação dos sujeitos e para a elaboração dos demais conhecimentos. Destacarei dois excertos, dada à relação que estabelecerei entre esses e o papel do professor. O primeiro deles se refere à natureza do ensino de línguas na escola, já o segundo aos objetivos da aprendizagem e, igualmente, as atitudes dos aprendizes.

Assim, no primeiro excerto, lemos:

esse ensino deve ter um caráter/uma natureza formativa e, deste modo, levar a uma compreensão das diferentes realidades do nosso mundo, sociedade e época. Porém precisa, ao fazê-lo, constituir possibilidades para o desenvolvimento das diversas habilidades, conhecimentos e competências dos alunos. (SME, 2011, p.181)

Ora, implicitamente pode-se pensar que o papel do professor seria o de um **agente** da aprendizagem, que em sua ação precisa ter clareza quanto à natureza formativa do ensino e por estar comprometido com essa proporcionar oportunidades para que se explorem como a língua comunica, mas também como constrói sentidos, relacionados com as diversas realidades do nosso mundo e tempo.

Portanto, faz parte desse papel contextualizar os distintos usos linguísticos, as distintas formas de percepção da realidade que a língua e a linguagem instauram. Como forma de ação pode recorrer a tarefas e atividades que induzam a solução de problemas, que levem os aprendizes a superar uma visão idealizada da língua e dos falantes.

De acordo com esse olhar, a sala de aula é um espaço de aprendizagens diversas, no qual se dão importantes interações, o que configura uma prática social conjunta na qual participam professor e alunos. Entretanto, esse não é o único espaço, dada a natureza social do conhecimento e da própria aprendizagem.

No outro excerto selecionado, lemos:

Como assinalam Willians e Burdem (2008, p.123), a aprendizagem de línguas tem uma dimensão fortemente social e emocional, já que altera inclusive a autoimagem, a conduta e a forma de ser do indivíduo. [p.181] pode ser associado ou influenciado, em certa medida, pelas atitudes que se possui com respeito à comunidade de falantes dessa língua. Daí, pois, a importância de despertar o interesse

pelas línguas, de estimular atitudes favoráveis à aprendizagem, de promover a motivação e a intenção de aprender a língua estrangeira. (SME, 2011, p.181)

Em face do exposto, emerge como possibilidade para a ação o papel de **mediador**, o de **intérprete** das culturas em contato, sensível às implicações que geram os contatos linguísticos e culturais, constituindo-se um mediador desses contatos. De acordo com essa perspectiva, a mediação não consiste em evitar confrontos, choques ou mal-entendidos, porém em ter consciência que eles ocorrem e por qual razão ocorrem e, ainda, ser capaz de mover-se nesse espaço marcado por encontros e desencontros (Baptista, 2014, no prelo).

Pode contribuir ainda para despertar atitudes favoráveis com respeito ao que se aprende, ao objeto do qual se deseja aproximar, já que nesse processo podem ocorrer conflitos de perspectivas, que afetam as subjetividades e as identidades dos sujeitos. Assim, na aprendizagem de outra língua, muitas vezes, o sujeito se encontra com o desejo de aprendê-la e, simultaneamente, com o fato de que precisa dispor a aceitar “algo alheio” ao que lhe é familiar, ao que está acostumado bem.

Destaco a seguir outro excerto:

[...] a aprendizagem de línguas é concebida como processo, identificada com uma visão de aprendizagem que pressupõe o uso e a reflexão, de forma que se proporcione aos alunos oportunidades para que possam se engajar em práticas de linguagem que pressuponham a compreensão e a produção oral e escrita na língua estrangeira. É importante que os alunos possam enfrentar os desafios da aprendizagem da nova língua, incorporando-a ao seu universo, como necessária e também relevante para a sua formação. (SME, 2011, p.181)

Em conformidade com esse ponto de vista, o papel do professor é o de um **instigador** da aprendizagem que, em última instância, será levada adiante pelo sujeito aprendente. Dessa forma, o professor pode despertar nesse sujeito o desejo de e por aprender, mas será ele que tornará materializável esse desejo e enfrentará os desafios que surjam ou possam decorrer desse despertar para a aprendizagem. Por conseguinte, a aprendizagem não está circunscrita a um mero acúmulo de informações e nem a assimilação de conteúdos, visto implicar a dinâmica da transformação e reconstrução dos diversos conhecimentos por parte dos sujeitos e sua participação ativa.

Assim sendo, o papel do professor pode ser o de instigador das mudanças conceituais que podem vir a redundar em questionamentos de crenças, de ideias pré-concebidas bem como representações. Consequentemente, pode contribuir para instaurar um processo dialético e dialógico, no qual se mobilizam conhecimentos prévios, reelaborados pelos sujeitos.

Neste sentido, lembro Matusov (2011, p. 21) que considera como inalcançáveis a aprendizagem, o nirvana, a felicidade e o amor, pelo fato de não serem atividades guiadas por objetivos e planejadas. Dessa ótica, existem ações que, de forma incidental, podem levar a aprendizagem, como destaca Leffa (2012, p. 398) ao observar que para esse autor há

[...] apenas ações que, incidentalmente, podem levar à aprendizagem, que passa a ser vista não como objetivo da ação do professor, mas como um possível subproduto; não cabe ao professor planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas. (Matusov, 2011, p. 21, apud Leffa, 2012).

Em virtude desses papéis, se desloca a ênfase dada aos conteúdos para a valorização dos saberes; muda-se o foco do que aprender ao como aprender e dar sentido ao que se aprende; do acúmulo de informações e dados para a permanente reconstrução e transformação do conhecimento; da centralidade da ação do professor, para a participação autônoma do aluno tendo em vista os interesses, as circunstâncias e as percepções dos sujeitos.

E, assim, destaco o seguinte excerto:

Em decorrência dessa forma de atuar do professor, tem-se uma visão da aprendizagem como significativa, ou seja, como aquela na qual o aprendiz relaciona a informação nova com a que já tem, reajustando e reconstruindo ambas nesse processo, já que a estrutura dos conhecimentos prévios condiciona os novos e reorganiza os pré-existentes, visão essa que se opõe à da aprendizagem mecanicista. Desse modo, interessa estimular a participação ativa dos alunos, potencializar a conquista da própria aprendizagem, o que implica relacionar os conteúdos novos apresentados (seja pela exposição do professor, seja por descobrimento) com os já assimilados. (SME, 2011, p.186)

Ademais desses pontos, saliento que, ao tratar do motivo ou motivos de aprender línguas na escola, se reitera a natureza formativa desse ensino e se menciona a necessidade de fomentar a reflexão sobre o uso das línguas e contribuir para a

ampliação dos espaços de participação do aluno tanto na sala de aula como na sua vida cotidiana, a fim de que ele possa compreender melhor a si mesmo e o mundo em que vive e refletir sobre o uso da linguagem, o cruzamento entre sua cultura e a dos outros. A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola precisa ser uma via para que os aprendizes edifiquem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos para entender melhor a sua realidade. (SME, 2011, p. 182)

Ora, sendo assim, o papel do professor é o de um **agente de mudanças** de perspectivas, na medida em que pode contribuir para que os alunos possam dar sentido a sua experiência de aprendizagem da língua e, dessa feita, participarem de outros espaços de interlocução e interação proporcionados pelo acesso à outra língua. Neste sentido torna-se essencial criar situações para a aprendizagem da língua espanhola no contexto escolar que induzam ou gerem mudanças conceituais e atitudinais perceptíveis na vida dos sujeitos, a fim de participem das situações de interação na língua bem como se insiram nos circuitos de produção e compreensão dos sentidos que nela se dão, sem desvinculá-los das práticas sociais e históricas.

Além desses excertos, enfatizo o proposto quanto ao reconhecimento dos sujeitos em sua singularidade, particularidade, respeitando-se a complexa natureza desses:

Desse modo, é necessário que no ensino de línguas estrangeiras os alunos sejam considerados como indivíduos em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, social, histórica, psicológica). Daí a necessidade de respeitar e reconhecer os diferentes ritmos e tempo de aprendizagem; o desenvolvimento humano como um processo ininterrupto; a conquista do conhecimento de forma processual. Não obstante, que se privilegie a avaliação como diagnóstica, processual e formativa, comprometida com a aprendizagem do aluno. (SME, 2011, p. 182)

Em consonância com essa perspectiva, o professor não pode perder de vista a realidade de seu entorno e, por conseguinte, as diferenças individuais não são obstáculos para a aprendizagem, mas constitutivas da heterogeneidade que perpassa o nosso mundo social, do qual a escola faz parte e do qual o ensino de línguas não se aparta e do qual fazemos parte como atores sociais. Neste sentido, trago as reflexões de Prabhu (1990) sobre o fato de que não estamos tratando de um mundo abstrato, mas de um mundo povoado por sujeitos sociais, visto que

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto.

Cabe destacar ainda o seguinte fragmento, no qual se faz referência a ampliação dos letramentos dos alunos:

[...] Cabe, igualmente, ao promover oportunidades de contato com diferentes textos e mídias (televisiva, impressa, radiofônica, digital) contribuir para ampliar o universo letrado dos alunos. Interessa, ainda, favorecer a compreensão dos valores atribuídos às línguas na sociedade na qual está inserido, bem como enfrentar as diferenças culturais e interculturais, crítica e reflexivamente, evitando-se a reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias. (SME, 2011, p. 183-184)

Neste sentido, o papel do professor é a de um **agente de letramento**, já que pode conduzir atividades que levem a exploração de outros letramentos na sala de aula. Daí, portanto, a relevância de se explorar os diversos textos e mídias no ensino, deslocando o olhar para as distintas práticas discursivas e gêneros. Refiro-me, de modo particular, entre os multiletramentos ao *letramento crítico*. E, consonante com tal concepção, espera-se do professor reconheça a dimensão crítica, reflexiva, para a qual jogam um importante papel a compreensão e avaliação dos distintos discursos produzidos bem como o seu acesso.

Considerações finais

Nesta reflexão, emergiram algumas expectativas para a ação docente e, conseqüentemente, alguns dos possíveis papéis como os de agente, mediador e incitador/instigador para o professor de espanhol à luz do sugerido nas **Diretrizes** (SME, 2011). Considero que tal ação precisa estar em sintonia com a dimensão formativa do ensino no âmbito escolar, tendo em vista o caráter integrador dos diversos conhecimentos e a valorização da inclusão do ensino de línguas como parte de um projeto educacional bastante amplo.

Por fim, acrescento que, ao tratar do papel do professor como um ator social, foi inevitável, ainda que implicitamente, tocar no dos alunos. Sem considerar a ambos participantes, ficaria, no mínimo, parcial minha visão sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Chamo a atenção igualmente para a relevância da construção de uma prática pautada pela coerência, mas sem negar a constante indagação e permanente reflexão. Nesta direção, destaco esse último excerto:

Como se observa, se está diante de uma reformulação dos tradicionais papéis de professor e aluno. Em linhas gerais, o aprendiz assume um papel ativo, pois há de constituir seus conhecimentos, reajustando-os ao seu sistema cognitivo e o professor tem a função de proporcionar informação nova, significativa e compreensível, que seja compatível com os conhecimentos que os alunos já possuem. Assim, por exemplo, é o caso da língua materna, que pode influir na maneira como o aluno percebe a língua estrangeira e pode contribuir para a sua aprendizagem. (SME, 2011, p. 186)

Concluo aqui com a observação de que interessou-me discutir o papel (ou papéis) do professor no contexto do ensino básico a partir de uma fonte específica, no caso, a proporcionada pelas **Diretrizes** (SME, 2011). Assim sendo, por um lado, dirigi meu olhar para o caráter orientador e não regulador do citado documento e, por outro lado, adverti que pode gerar expectativas quanto à ação docente e configurar determinados e possíveis papéis para o professor de espanhol.

Portanto, o conhecimento desses documentos assume relevância, uma vez que traduzem formas de conceber a realidade escolar, o ensino e a aprendizagem e porque nem sempre se tem clareza em que perspectivas teóricas e metodológicas se ancoram. Por isso, torna-se necessário compreender o que representam e o que podem acarretar para o ensino e a aprendizagem bem como em que consistem suas propostas e seus fundamentos.

Reitero que documentos dessa natureza – e no caso me refiro às **Diretrizes** (SME, 2011) – não são de caráter dogmático ou prescritivo e que da leitura atenta deles podem emergir visões sobre a natureza do ensino das línguas, dos sujeitos, das práticas e ações dos professores. Portanto, é preciso compreender quais são os pressupostos teóricos de que partem, quais são os aspectos centrais sobre os que versam, como definem ou recomendam suas propostas didáticas e se essas são possíveis e realizáveis no contexto em que atuamos. Não se pode, conseqüentemente, perder de vista qual é a nossa, a minha, a sua realidade escolar e, ainda, em que aspectos podemos intervir e como podemos fazê-lo nem como que papéis assumimos ou não nesse circuito.

Sendo assim, esses documentos mostram possibilidades e perspectivas para a ação docente, porém não determinam regras de conduta para os professores ou para os alunos nem conteúdos ou métodos a ser seguidos e/ou adotados. Ao contrário, acenam com alternativas e é necessária uma leitura crítica, mas ao mesmo tempo sensível ao peso diáfano e, ao mesmo tempo, perceptível da realidade não como determinante das práticas, mas como fundamental para entender possíveis escolhas teóricas e metodológicas bem como suas implicações, já que afinal a ausência de escolhas, não deixa, curiosamente, de ser uma escolha.

## Bibliografía

BAPTISTA, L.M.T.R., 2014 [no prelo], “(Trans)formação docente e interculturalidade: da cultura-meta às culturas em contato”, In: *Sala de aula e questões contemporâneas*, Rita Souto e Rita Zozolli (Org.), Maceió, EDUFAL.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, “Língua estrangeira”, In: *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza*, Ana Maria Lório Dias e Flávia Regina de Gois Teixeira (Orgs.), Edições SME, Fortaleza, 2, v. 281p.

LEFFA, V., 2012, Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez., Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens\\_ling\\_pas\\_pres\\_futuro.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf)>., Acedido: 23 out 2014.

MATUSOV, E., 2011, “Authorial teaching and learning”, In: WHITE, E. J.; PETERS, M. (Org.), *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice for education across the globe*, New York, Peter Lang, p. 21-46. Disponível em:

<<http://ematusov.soe.udel.edu/vita/Articles/Matusov,%20Authorial%20teaching%20and%20learning,%202011.pdf>>., Acesso: 23 out 2014.

PRABHU, N. S., 1990, “There is no best method -why?”, In: *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 161-176.

# *Colaboradores*

## *Nead*



## A pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna: reflexões

Lucirene da Silva Carvalho  
(luciarvalho@ibest.com.br)  
UESPI/CCHL

### Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir a questão da variação Linguística no ensino de língua materna como um fenômeno natural da língua portuguesa e como todas as línguas apresentam inúmeras variações que passa por mudanças no tempo – historicamente – e no espaço – geograficamente. Entretanto, tal fato não é compreendido pela grande maioria da população brasileira, que ainda acredita ser a língua um objeto homogêneo, uniforme. No contexto escolar, apesar de esse fato já ter sido alvo de muitas discussões e abordado, inclusive, fartamente pelos PCNs, não tem tido lugar merecido. Em razão disso, a variação como algo inerente a toda língua natural, deveria ser encarada de forma real e objetiva na sala de aula, uma vez que faz parte do cotidiano escolar e pessoal do aluno em situação real e efetivo de uso. Reiteramos, aqui, que essa ideia continua sendo pouco discutida como deveria, pois a língua ainda é vista como algo uniforme e homogênea, deixando de ser vista com algo dinâmico e variável. Nesse sentido, o ensino de língua materna, resume-se ao ensino das normas gramaticais, ignorando a diversidade linguística no meio escolar, talvez por falta de preparo para lidar com as variações linguísticas.

### Palavras-chave

Língua materna. Variação Linguística. Gramática normativa.

### Abstract

This article aims to discuss the issue of linguistic variation in the teaching of mother tongue as a natural phenomenon of the Portuguese language and how all languages have several variations that undergoes changes in time - historically - and in space - geographically. However, this fact is not understood by the vast majority of the population that still believes it is the language a homogeneous object, even. In the school context, although this fact has already been the subject of many discussions and addressed, including the widely PCN has not had deserved place. As a result, the variation as inherent to any natural language, should be viewed in real and objectively in the classroom, as part of the school staff and the student's everyday real situation and effective use. We reiterate here that this idea remains little discussed as it should, because the language is still seen as something uniform and homogeneous, no longer being seen with something dynamic and variable. In this sense, the teaching of mother tongue, boils down to the teaching of grammar rules, ignoring linguistic diversity in schools, perhaps for lack of preparation for dealing with linguistic variations.

### Keywords

Mother tongue. Linguistic variation. Normative grammar.

## 1 Introdução

Um dos maiores problemas ocorridos em torno do ensino de língua materna é o método como o professor ensina aos alunos a sua própria língua. É sabido que o ensino de Língua Portuguesa se restringe totalmente ao uso da gramática normativa, a qual delimita o que é certo ou errado. Tal procedimento não leva em conta o processo de variação ocorrido em todos os níveis da língua a partir de fatores tais como geográficos, status socioeconômicos, grau de escolarização e idade.

Em virtude desse tipo tradicionalista de ensino, o processo de normatização retira da língua a sua realidade social, complexa e dinâmica, tornando-a como um objeto externo a essa própria realidade, criando o estereótipo de que a Língua Portuguesa é difícil de ser aprendida.

Em plena era da informação e da constante construção dos saberes, o professor de português continua com o mesmo estudo inadequado das nomenclaturas e classificações gramaticais. Os alunos não são convidados a aprender a sua própria língua, enquanto, os professores não são convidados a pesquisar. O ensino escolar disseminou por muito tempo a ideia que o “certo” é pronunciar como se escreve, como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. Diante disto, o papel da escola como responsável pela formação de cidadãos conscientes, é desmistificar essa ideologia calcada na mente de muitos brasileiros.

Travaglia (2003) aponta que a gramática da língua portuguesa sempre foi vista historicamente como a gramática normativa, isto é, aquela que corresponde às formas de expressão produzidas por pessoas cultas. Nesse aspecto, de acordo com o autor, o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, tradicionalmente, toma como base a concepção de aplicação das normas ditada pela gramática da língua culta e amparada nos renomados autores de textos literários.

Segundo Bezerra (2010), o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também analítica, quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, esse ensino baseado na norma culta vem cedendo a outras concepções que preveem o estudo da língua sob a ótica das variedades da língua, além de não haver mais a primazia da língua escrita em detrimento da língua oral. A partir das pesquisas desenvolvidas pela ciência linguística, constata-se a existência de vários tipos de gramática, que não só a baseada em prescrição de regras ditas de bom uso da língua, assim como uma perspectiva de reconhecimento das variações linguísticas pela escola, principalmente após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BEZERRA, 2010; TRAVAGLIA, 2003).

Nesse aspecto, o objetivo desse trabalho é tecer algumas considerações acerca do papel do professor de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, visto que entendemos que o ensino desta deve ser pautado em um ensino crítico-reflexivo, de modo a garantir uma educação linguística para além da gramática. Trabalhar com a variação linguística na sala de aula está longe do ideal, visto que a escola leva em consideração apenas os princípios estabelecidos pela gramática normativa, o que é ainda um grande problema a ser enfrentado pelos docentes de ensino de língua materna, que sentem dificuldades no momento de transmitir para os alunos os velhos métodos arcaicos, retirando da língua toda a sua dinamicidade e vivacidade.

## 2 A variação linguística: aspectos teóricos

A variação linguística surgiu no final da década de 1960, quando do nascimento da Sociolinguística, rompendo, assim, com os modelos teóricos que entendiam a língua como um sistema homogêneo, invariável. Essa teoria firmou seu lugar ao provar que a variação é inerente ao sistema linguístico. Propôs então a heterogeneidade linguística, postulando que não há como estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que esta é falada, evidenciando dessa forma a inter-relação entre língua e sociedade. De acordo com Mattos e Silva (2004, p. 299) o grande avanço da sociolinguística: se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo).

A grande mudança introduzida pela Sociolinguística segundo Bagno (2010, p. 39) foi a concepção de língua “como um ‘substantivo coletivo: debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”. Esses conjuntos de realizações possíveis correspondem justamente às variações linguísticas. Uma variedade linguística é, portanto, uma das muitas formas de falar uma língua e essas formas se correlacionam com fatores sociais como idade, sexo, grau de instrução, lugar de origem, dentre outros.

Outra questão fundamental postulada pela teoria da variação é que a variação linguística não ocorre de forma aleatória, mas de forma ordenada. Se um falante quisesse, por exemplo, perguntar ao seu interlocutor: *you sabe onde fica a rua x?* teria como opções de escolha para se dirigir ao interlocutor os pronomes *tu, senhor(a)*, e a forma reduzida de você: *cê*. Podemos perceber então que há certa regularidade entre as formas, segundo uma lógica linguística. Se fizéssemos uma correlação entre os fatores extralinguísticos – sociais, poderíamos, por exemplo, dizer ainda que a forma a ser utilizada poderia variar de acordo com o grau de intimidade entre eles, de acordo com o gênero e com idade do interlocutor.

De modo geral, a variação linguística é classificada da seguinte forma: *variação diatópica* – ou variação regional, verificada através da comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, *variação diastrática* – a que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais, *variação diafásica* – a que se verifica entre os modos de falar de um indivíduo de acordo com o grau de monitoramento mediante a interação verbal, *variação diagenérica* – a que se verifica entre os gêneros diferentes, *variação diacrônica* – a que se investiga ao se comparar uma língua em diferentes etapas da história. Através do entrecruzamento desses diversos fatores sociais, podemos compreender o que afirmam Callou e Leite (2003, p. 07): a fala tem um caráter emblemático, que indica se o falante é brasileiro ou português, francês ou italiano, alemão ou holandês, americano ou inglês, e, mais ainda, sendo brasileiro, se é nordestino, sulista ou carioca. Dizem ainda que a linguagem oferece pistas que permitem dizer se o locutor é homem ou mulher, se é jovem ou idoso, se tem curso primário, universitário ou se é iletrado.

Vale ressaltar também que além de ser condicionada pelos fatores de ordem social apontados acima, a variação linguística recobre todos os níveis da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático).

Assim, uma das formas de variação mais conhecida pelos alunos se insere no nível fonético-fonológico, estando diretamente ligada também à variação diatópica/regional – o sotaque.

As pesquisas sociolinguísticas atestam ainda que existem variedades prestigiadas – as utilizadas pelas camadas privilegiadas da população, em oposição às variedades estigmatizadas – utilizadas geralmente por falantes com pouca ou nenhuma instrução formal. A Sociolinguística atesta ainda que onde houver variação linguística sempre haverá avaliação social, ou seja, as formas linguísticas utilizadas serão sempre julgadas e analisadas não pelas características propriamente linguísticas, mas conforme os juízos de valores sociais conferidos a quem as utiliza. O que para a Teoria da Variação representa simplesmente “diferença” no uso da língua

Diante de tantas variedades, há que se refletir também acerca da noção de *erro*. Em se tratando de língua, o que seria de fato considerado *erro*? Ainda hoje subsiste uma noção bastante equivocada acerca desse assunto, fundada em outro equívoco: o de confundir a língua, com escrita, com a ortografia. Para Cegalla (2008, p. 52) ortografia “é a parte da gramática que trata do emprego correto das letras e dos sinais gráficos na língua escrita”. Observamos, com frequência, e muitos autores atestam que há uma tendência no ensino de língua de querer obrigar o aluno a falar do jeito que escreve. Ora, a língua falada é a língua aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade onde ocorrem as mudanças e as variações que vão transformando a língua, não há como equivaler à escrita.

Segundo Cagliari (2001), fatos dessa natureza demonstram que não se pode pensar no uso de uma língua em termos de „certo” e „errado” e em variante regional „melhor” ou „pior”, „bonita” ou „feia”. No ensino da língua escrita, contudo, devemos procurar neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, a fim de atingir um padrão supranacional.

Desse modo, o que muitos costumam chamar de “erro de português” é, na verdade, apenas desvio da ortografia oficial. Bagno (2011, p. 147) defende que “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna”, segundo ele, “só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, aprendido por meio de treinamento, prática e memorização”. Para ele, a língua materna não está incluída nesses saberes, pois a criança a adquire desde cedo, chegando a dominar a gramática da língua entre os 4 e 5 anos de idade. Bagno chega a afirmar que existem “erros de português”, mas explica que nenhum falante nativo da língua os comete.

Caso um falante utilizasse, por exemplo, a construção *A fica você onde sabe rua x?*, poderíamos dizer que, neste exemplo, ele estaria cometendo um *erro* e, mais precisamente, morfossintático, pois, na construção, há irregularidade, equívoco não previsto no sistema da língua. Seria até possível encontrar essa construção na fala, mas certamente na de um estrangeiro que está iniciando os estudos de língua portuguesa. Na verdade, configura uma construção agramatical, ou seja, não respeita as regras de funcionamento de nossa língua.

Castilho (1998) afirma que a estratificação social gera a diferença social e, por conseguinte, a linguística. É quando, na visão do autor, as gramáticas registram que certos usos são da linguagem

popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas no sentido de uma espécie de condenação. O motivo para proscrever formas como, por exemplo, *muié, trabaio, fumu* (=fomos) é tão-somente, ainda segundo o linguista, por serem formas usadas pelo povo, em uma clara oposição à elite — quase sempre econômica, política e cultural — da mesma sociedade.

### 3 concepções de ensino e de gramática

A Sociolinguística trouxe noções fundamentais dentre os quais o de língua como um sistema heterogêneo, contudo, ainda não há uma prática eficaz no sentido de romper com a tradição gramatical que embala as práticas pedagógicas. O que percebemos ainda hoje é que “a escola é nordeada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”, como assegura Bortoni-Ricardo (2006, p. 14).

Nesse sentido, Possenti (1998, p.17) também afirma que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”. O ensino continua voltado apenas para o que é prescrito pelas gramáticas normativas, ao ensino da norma padrão. Propagando, dessa forma, o mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem, como se a língua fosse equivalente à gramática.

A gramática normativa apresenta a norma padrão, só que esse padrão equivale ao modelo idealizado de língua “certa”, não correspondendo ao uso real. Defendemos que o professor de língua materna precisa estar ciente disso e não deve ignorar as diferenças linguísticas em detrimento desse padrão normativo. Por isso, é necessário que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma alternativa vai servir a propósitos distintos, sendo também recebidos de forma diferenciada pela sociedade. Algumas formas vão imprimir prestígio ao falante, garantindo maior credibilidade, enquanto outras vão contribuir para a formação de uma imagem negativa, privando o falante de determinadas oportunidades na vida, que vão além dos muros da escola.

Nesse sentido, trazemos à baila a concepção de linguagem de Bakhtin (apud FARACO e CASTRO, 1999), que em seus princípios mais gerais, pode fundamentar uma proposta lingüístico pedagógica interacional, dando o suporte necessário para uma mudança qualitativa na tradição de ensino da língua. Além do mais, fomenta a crítica dos lingüistas com relação aos estudos exclusivamente gramaticais, quando, ao refazer o percurso histórico que marcou o pensamento abstrato/formal nos estudos da linguagem, aquele autor demonstrou que as gramáticas são construções decorrentes da reflexão humana, que funcionaram como descrição da língua e como suporte pedagógico. Isso nas palavras de Bakhtin significa:

[...] criar o instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar, marcou profundamente o pensamento lingüístico. A fonética, a gramática, o léxico, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias Linguísticaa, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à Linguística: uma heurística e a outra pedagógica. (BAKHTIN, 1986, p. 99)

Conforme Faraco (1999, on line) é esse “viés de ensino de linguagem que os lingüistas contemporâneos criticaram, mas sem a contrapartida epistemológica necessária”. Em outros termos, para rejeitar a não eficácia do ensino descritivo/reflexivo tradicional não é suficiente propor apenas uma solução prática – como a substituição do caráter reflexivo formal pela relação interacional com o texto, é preciso, antes de tudo, “justificar teoricamente essa nossa atitude como forma de concretizar uma metodologia extensivamente conseqüente”.

Em outras palavras, na perspectiva de Faraco (2004, p. 02) cabe ao ensino:

[...] ampliar a mobilidade socioLinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade Linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si).

É fato que ao eliminar a noção de erro, muitas pessoas poderiam pensar que em termos de língua vale tudo. Acontece que, em termos de língua, como afirma Bagno (2011, p.154), “tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores”. Tudo vai depender de “quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito”. Em cada situação comunicativa o aluno precisa encontrar uma forma que seja ao mesmo tempo mais adequada e aceitável, isso tanto na modalidade oral como na escrita. Concordamos com Bagno (2011, p. 154) quando diz que nas duas modalidades deve haver um equilíbrio entre os eixos de adequação e aceitação. Se o aluno está em uma

situação formal, precisa utilizar uma linguagem formal, seria inaceitável, por exemplo, o uso de gírias em uma entrevista de emprego.

De forma geral, é notório que o preconceito linguístico ainda exista e atue com grande força na sociedade, contudo, na sala de aula o professor, como formador de opinião que é, pode trabalhar de modo a não alimentá-lo. Um passo importante a ser tomado é o de refletir juntamente com os alunos acerca da variação linguística, reflexão essa despojada de preconceitos. Para que o ensino mude, é preciso compreender antes de qualquer coisa que a língua é um instrumento de comunicação social diversificado em todos os seus aspectos, é também o meio de expressão de indivíduos que vivem em uma sociedade diversificada social, cultural e geograficamente.

No entendimento de Antunes (2009) não se conseguirá sucesso no ensino sem se alterar a concepção de gramática e a concepção de seus limites na semântica das atuações verbais. O professor de Língua Portuguesa deve contribuir significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito através da leitura, por exemplo, na produção de resumos, artigos, poemas, crônicas e outros gêneros textuais. Mas, para isso o professor não deve ignorar e nem interferir no sujeito aprendiz, na sua construção e no conhecimento que tem da língua.

Antunes ressalta (2009, p.89) que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.” Dessa maneira, a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita, permitindo a interação entre sujeitos e supõe mais que a simples decodificação dos sinais gráficos.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2006, p. 130) faz-se necessário o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral. O professor precisa valer-se dos fundamentos teóricos claros propostos pela Sociolinguística para suas atuações práticas. Com esta atitude demonstra o compromisso com a formação plena do cidadão, contra toda forma de exclusão social pela linguagem.

Nessa ótica, o professor de língua materna na contemporaneidade precisa e deve romper definitivamente com os equívocos que recobrem a noção de *erro*, conscientizando-se de que língua e gramática não são sinônimos e, sobretudo, combatendo o preconceito linguístico ainda tão arraigado na sociedade. Não propomos aqui que não é para ensinar gramática, e sim, que o ensino não deve se pautado *apenas* na gramática.

Travaglia (2009) considera que, diante de todo o conhecimento que a Linguística vem disponibilizando sobre a língua e seu funcionamento, o professor precisa antes de tudo entender como utilizar esse conhecimento para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, além de efetivamente compreender como transformar o conhecimento linguístico em atividades de ensino/aprendizagem.

No entendimento do autor, quando o conhecimento linguístico ou teoria linguística ou gramática descritiva aparece como objeto de ensino, o professor precisa estar atento a três aspectos:

- a) **qualidade da teoria**, verificando se a teoria realmente faz uma boa descrição dos fatos linguísticos e resiste ao teste dos fatos empíricos;
- b) ter consciência do fato de que **qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua** e não uma verdade incontestável, tomando-a como tal, o que lhe permitirá desenvolver uma postura mais científica e passá-la aos alunos;
- c) que normalmente há **mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico** e que com todas elas pode-se aprender fatos interessantes para utilizar nas atividades de ensino/aprendizagem. (TRAVAGLIA, 2009, p.

Dessa forma, Travaglia propõe que é necessário considerar que, para ir do conhecimento linguístico às atividades de ensino, o trabalho de ensino pode ser organizado a partir de *um tipo de recurso da língua* (por exemplo: verbo; artigo; colocação dos elementos na frase; subordinação etc.) e a partir de *uma instrução de sentido* (por exemplo: expressão de quantidade, de tempo, de comparação, de causa e consequência, de modo etc.).

Por fim, a grande missão do professor de língua portuguesa “[...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento [...]”. (BECHARA, 1998, p. 14). Enfim, é deixar claro aos seus alunos que existem modos diferentes de falar a mesma língua e que isso é apenas diferente e não deficiente, levando o aluno a valorizar sua variação linguística apreendida junto à família, comunidade ou região

#### 4 Considerações finais

Em tempos de tantas transformações sociais em que tanto se fala em inclusão social, entre tantas outras, está mais do que na hora de os educadores repensarem suas práticas acerca do ensino de língua materna. Isso passa, indubitavelmente, pela utilização das bases teóricas da Sociolinguística pelo professor nas aulas de língua materna, uma forma pedagógica para o tratamento da questão da variação linguística a fim de tornar o aluno consciente acerca dessa temática. É muito clara a noção de heterogeneidade linguística, mas ainda há muito que se refletir acerca das atitudes que os falantes têm em relação às formas variantes que não são imbuídas de prestígio social, pois quem as utiliza continua a padecer estigmatização.

Nesse aspecto, o professor tem um papel fundamental na formação do aluno, pois somente ele é capaz de fornecer subsídios para que este possa pesquisar e pensar criticamente sobre sua própria língua. Isso é fundamental quando tem o compromisso com uma educação transformadora, quando compreende e faz compreender que não há hierarquia entre os usos variados da língua, assim como não há uso linguisticamente melhor que outro. Em uma mesma comunidade linguística coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que deve determinar a escolha de uma variedade em detrimento de outra é a situação concreta de comunicação: dentro ou fora da escola os usos lingüísticos vão variar, variando também a posição que ocupam os usuários na sociedade.

## Referências

- ANTUNES, Irandé, 2009, *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, 4. ed., São Paulo, Parábola.
- BAGNO, Marcos.(Org.), 2004, *Linguística da norma*, 2. ed, São Paulo, Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos, 2010, *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, São Paulo, Parábola.
- \_\_\_\_\_, 2011, *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, 54. ed., São Paulo, Edições Loyola.
- BAKHTIN, M., 1986, *Marxismo e filosofia da linguagem*, problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo, Hucitec.
- BECHARA, Evanildo, 1998, *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, 10.ed, São Paulo, Ática.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora, 2010, “Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos”, In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora, *Gêneros textuais & ensino*, São Paulo, Parábola.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, 2006, *Nós chegemos na escola, e agora?*, 2. ed., São Paulo, Parábola.
- CAGLIARI, Luiz Carlos, 2001, *Alfabetização & Linguística*, 10.ed., São Paulo, Scipione.
- CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne, 2002, *Como falam os brasileiros*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de, 1998, *A língua falada no ensino do português*, São Paulo, Contexto.
- CEGALLA, Domingos Paschoal, 2008, *Novíssima gramática da língua portuguesa*, 48. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- CUNHA, Celso, 1975, *A política do idioma*, São Paulo, Tempo Brasileiro.
- FARACO, Carlos Alberto, *Por uma pedagogia da variação linguística*. Disponível em: <[http://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_variacao\\_linguistica1.pdf](http://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf)>., Acesso em: 11 nov. 1998.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de, *Por uma teoria Linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*, Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2061>, Acesso em: 20 out.2014.
- POSSENTI, Sírio, 1998, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Campinas, Mercado de Letras, ABL
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, 2003, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_, 2009, “Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem”, In *Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, Abordagens Metodológicas, CD-Rom Uberlândia, EDUFU.

## Gênero textual digital, Facebook, como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem em ambiente formal do ensino

Anna Glyds Alves Melo <sup>1</sup>

UESPI

Pedro Rodrigues Magalhães Neto <sup>2</sup>

UESPI

### Resumo

Este artigo é fruto das atividades desenvolvidas como requisitos de trabalho de conclusão final do Curso de Especialização em Linguística e Teoria dos Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Portuguesa-UESPI, o qual surgiu para analisar a percepção de alunos e professores no uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular. Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva, de abordagem quanti-qualitativa. Utilizou-se para a coleta de dados um questionário estruturado, criado para aplicar entre alunos e professores. A rede social investigada foi o facebook. Observou-se que a maioria dos alunos e professores concordam que as redes sociais são um meio para a troca de conhecimentos e experiências e podem ajudar no aprendizado na sala de aula. Conclui-se que as redes sociais podem colaborar no processo ensino-aprendizado no ensino de alunos do Ensino Fundamental uma vez que alunos e professores pronunciaram-se a favor deste recurso metodológico. Essa pesquisa pode colaborar com a discussão sobre o uso das redes sociais no âmbito formal do ensino, a sala de aula, assim como a possibilidade de implementação de mudanças curriculares e estratégias de ensino que visem à melhor adequação da formação do perfil dos alunos que se deseja formar.

### Palavras-chave

Redes sociais, aluno, professor, ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Anna Glyds Alves Melo, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Aluna do Curso de Especialização em Linguística e Gêneros Textuais. E-mail: [annaglyds@gmail.com](mailto:annaglyds@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedro Rodrigues Magalhães Neto, Professor Orientador do Trabalho Final do Cursos de Especialização em Linguística e Gêneros Textuais -Professor Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Doutor em Linguística – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: [pedrormneto@bol.com.br](mailto:pedrormneto@bol.com.br)

## Introdução

O presente artigo originou-se a partir de ações desenvolvidas para o trabalho de conclusão da Especialização em Linguística, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O referido artigo realizou ações em uma determinada escola da rede particular do município de Teresina, tendo o objeto de estudo a rede social, Facebook, como uma das possibilidades de utilização da mesma no processo de ensino aprendizagem entre aluno-professor-aluno.

O facebook é a maior rede do mundo: atualmente, conta com mais de 900 milhões de usuários. Mesmo que você não tenha um perfil nela, deve perceber a popularidade em conversas com seus alunos e colegas. Os jovens inserem a internet em todas as áreas de sua vida, e costumam utilizar a rede inclusive para buscar conteúdos educacionais e ferramentas de aprendizado. Com o tempo, o facebook tem aberto cada vez mais portas para que as escolas e professores possam usá-lo a fim de melhorar a educação e, principalmente, a comunicação com seus alunos.

Percebe-se que o panorama da educação no Brasil vem mudando devido ao surgimento dos vários tipos de Tecnologias da Informação e Comunicação que possibilitam mais do que um dos propósitos óbvios, que é transmitir informação e interação social, mas a possibilidade de preparar para o futuro, desenvolver capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Observa-se que o cenário educacional teve mudanças significativas, pois a necessidade cada vez maior do uso das ferramentas tecnológicas refletem e transformam o ensino e a aprendizagem permeando não só o espaço físico da sala de aula, mas o espaço virtual nas redes de comunicação e socialização, na disseminação das informações e na criação do conhecimento.

A rápida e ampla disseminação no uso das TICs, levando em consideração nosso público alvo no estudo deste artigo, as novas gerações de alunos e professores, especialmente o meio das redes sociais como ambiente para comunicar-se e estabelecerem as relações interpessoais, vislumbra-se um aspecto de grande relevância para o processo ensino-aprendizado. Visto que estas relações em rede vêm transformando e possibilitando uma educação mediada pelas TICs e com um viés construtivista para a educação a distância. Com esta inovação no ensino torna-se necessário oferecer aos alunos uma educação de forma estimulante, provocativa, dinâmica, ativa, desde os anos iniciais permeando todos os níveis de ensino, evitando assim os paradigmas padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis. O que vai tornando o ensino mais prazeroso e próximo da realidade do nosso alunado.

O desenvolvimento crescente da popularidade das redes sociais indica que podem fornecer elementos adicionais para a comunicação entre alunos, professores e tutores. Essa consciência leva a crer que a comunicação na rede social torna-se um fator agregador para o sucesso da aprendizagem.

Partindo desta concepção, o objetivo é analisar a percepção de alunos e professores sobre o uso da rede social facebook, como uma ferramenta aliada no processo de ensino aprendizagem, em um ambiente formal do ensino com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular.

## As Redes Sociais e os Gêneros Textuais Digitais

A Internet promoveu uma revolução social, levando as pessoas a se adaptarem aos novos usos do computador: bancos *on-line*, compras pela Internet, consultas em quiosques de *shoppings*, enfim, uma variedade de situações do dia a dia passou a incorporar a grande rede virtual na execução das mais simples tarefas.

Além disso, a Internet também causou uma revolução linguística. A forma linear de leitura, em busca do todo, foi desmontada pelo hipertexto<sup>3</sup> que promove uma ruptura na ideia de completude, aproximando-se do pensamento humano. Ler um hipertexto é como usar uma enciclopédia com referências a outros assuntos, remetendo o leitor a outras seções em busca de mais informações. O espaço virtual da Internet é considerado um grande hipertexto e saber lê-lo ou, na linguagem dos internautas, *navegar por ele*, é um aprendizado amplo e variado.

A Internet traz consigo a velocidade de transmissão de informações, levando a mais uma revolução – a da comunicação. Ao lado dessa velocidade, um outro item da revolução linguística faz-se presente: a escrita digital. A necessidade de escrever mais rápido, usando recursos que simulam uma

---

<sup>3</sup> Hipertexto: é o termo que remete a um texto, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital são denominadas hiperlinks ou simplesmente links.

conversa em tempo real, fez com que os internautas desenvolvessem uma variante da língua repleta de reduções, abreviações e símbolos, sempre com o intuito de agilizar a digitação de palavras, frases, textos.

Em decorrência dessa revolução linguística e do uso cada vez mais intenso de computadores e Internet, surgem gêneros de escrita pertinentes ao meio digital. Em outras palavras, gêneros textuais já convencionados pela sociedade são transportados para o novo meio de comunicação – a Internet – sofrendo algumas adaptações relativas ao espaço virtual.

De acordo com Marcuschi (2005:24), “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”. Cabe dizer, portanto, que são manifestações verbais de uso coletivo da língua situadas social e historicamente. O facebook enquadra-se nessa definição. Marcuschi (2005:27) salienta, ainda, que “novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”. É o caso do *facebook*, um derivado dos diários de bordo ou dos diários íntimos. Isso acontece em decorrência da dinamicidade dos gêneros e de sua adaptação às necessidades do usuário da língua.

Bakhtin (1997) diz que há tantos gêneros textuais quantas atividades humanas houver para a enunciação. Nesse sentido, os gêneros são hipoteticamente ilimitados. A Internet surge como mais um suporte para a criação de gêneros. Em relação ao facebook, pode-se dizer que acontece uma transmutação de gêneros, já que a produção escrita na Internet não deixa de ser uma transposição de gêneros escritos em papel para o novo suporte, com novas características para se adaptarem à tecnologia existente.

Bakhtin também aponta para a existência de uma “esfera da comunicação” em que se tem a língua como o lugar de interação humana. Os gêneros textuais dão suporte a essa interação. A princípio, teríamos as esferas da oralidade e a da escrita. Atualmente, podemos incluir também a esfera da linguagem digital, que engloba tanto a linguagem escrita como a oral, além de uma esfera da linguagem não verbal, representada por imagens, vídeos, sons, enfim, um aparato possibilitado pelo meio digital.

A Rede social, *facebook*, constitui uma esfera de comunicação digital já que, para o autor, a interação se dá entre indivíduos organizados socialmente. Para ele (1997:279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.”

O *facebook* caracteriza-se como gênero digital, principalmente por ser um hipertexto. Traz marcas do diário tradicional de papel, mas incorpora outras características pertinentes ao suporte em que se encontra, como a navegabilidade, a inclusão em uma esfera de comunicação digital, os aspectos semióticos.

Por ser uma ferramenta digital, o *facebook* oferece vantagens que o diário de papel não permite: além dos objetos, músicas, filmes, animações que são compartilhados são inseridos com facilidade. Portanto passa, assim, a um somatório de elementos dispostos ao lado do texto escrito, sem uma limitação aparente.

Diferentemente dos gêneros tradicionais escritos, no entanto, o *facebook* não se pretende como um registro particular e secreto, restrito a seu autor ou a um seleto grupo de leitores. Por apresentar como suporte a Internet, a rede social é um registro aberto, público, que tem como leitor qualquer pessoa que acesse o endereço digital dessa expressão diarista e, por isso, carrega características próprias, distinguindo-o de outras espécies de gêneros.

As redes sociais objetivam impulsionar as relações humanas através da tecnologia. Castells (2002) apresenta uma análise sobre os múltiplos laços de sociabilidade existentes nas comunidades virtuais, citando o trabalho do pesquisador e sociólogo Barry Wellman sobre a classificação desses vínculos em fortes e fracos. Os laços fracos existentes entre conhecidos distantes, são considerados “úteis no fornecimento de informações e na abertura de novas oportunidades a baixo custo”. Esses vínculos cibernéticos transcendem a distância, a baixo custo, geralmente apresentam uma natureza assíncrona, com propagação rápida da informação e favorecem afiliações múltiplas.

Conforme Costa (2004), o potencial da rede está na capacidade de gerar conexão. Nas suas próprias palavras:

“A densidade da rede não está relacionada diretamente ao número de pontos que a constituem, mas à quantidade de conexões que esses pontos estabelecem entre si. Esse é o aspecto mais importante e parece provar que a capacidade da rede ultrapassa em muito a mera soma de seus elementos.” (COSTA, 2004, p.35)

Desse modo, o objetivo essencial nas redes sociais é o quanto se pode ter de conexões, ou seja, os liames que se estabelecem para que haja a troca de informações e conhecimentos através das pessoas. Mais importante do que obter acesso a redes sociais é se ter a capacidade de se fazer interligações com as mais possíveis fontes no sentido de se apropriar do que se deseja.

Aprendizagem com uso de Redes Sociais no 9º ano do Ensino Fundamental

É objetivo desse artigo mostrar a utilização do FACEBOOK, uma rede social, no processo ensino-aprendizagem.

O facebook, rede social de ampla utilização pela maioria das pessoas em todo mundo, traz como principal finalidade a interação, *on-line*, entre seus participantes, podendo nessa instância, enviar e receber mensagens; discutir e partilhar ideias, reflexões, textos, fotos, vídeos, além de outras aplicações. Com tantas utilidades, por que, então, não se prestar à educação formal?

Aproveitar a deixa da sua serventia à educação informal, diante de sua atração pelos jovens e adultos, conduziria a uma empreitada de sucesso no processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional.

Como estudantes da Universidade de Harvard, Mark Zuckerberg e alguns colegas, criam em 4 de fevereiro de 2004, o Facebook, com o propósito de se comunicarem, através de mensagens, bem como trocaram informações acadêmicas e publicar fotografias.

A princípio, o Facebook era restrito a pessoas participantes de instituições de ensino superior (alunos, professores ou funcionários). Hoje essa restrição não ocorre, podendo qualquer pessoa fazer parte dessa rede social, bastando para isso se inserir em grupos nos quais se tenha afinidades aos interesses pessoais e/ou profissionais, à localização, ao trabalho ou ao ensino.

Por ser de múltipla funcionalidade, com um leque enorme de ferramentas e aplicações, essa rede social, eficiente canal de comunicação e informação, tem obtido enorme sucesso entre pessoas de variadas camadas sociais, por ser de fácil utilização, não necessitando de cursos ou treinamentos, com uma vantagem até, a restrição a pessoas ou grupos que podem ter acesso a suas postagens ou perfil.

A busca por informações de maneira agradável torna esse canal popular. Por que, então, não ser utilizado por alunos e professores na busca da construção de saberes?

É com esse questionamento que se propõe salientar a eficácia do facebook na educação.

O primeiro ponto a se considerar é a assiduidade de jovens estudantes participantes no facebook. Aproveitar essa motivação para inseri-los no ensino formal, colocando-os imersos em conteúdos curriculares, ou mesmo se servindo dos aplicativos para interação e trocas de informações escolares, de maneira espontânea, como no uso próprio da rede social. Quer dizer, parte-se do que é por prazer para constituir o interesse de aprender, ferramenta essencial no dia a dia não só do estudante, mas de todo ser humano, que favorece o desenvolvimento de um trabalho colaborativo no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

O segundo ponto diz respeito aos inúmeros aplicativos que o facebook disponibiliza. Utilizar-se de fotos, vídeos, partilha de Web sites interessantes para complementação de assuntos ligados aos conteúdos curriculares, Slideshare e SlideQ para partilha de *PowerPoint e pdf* e outros presentes pelas TICs na educação, é mais um ponto a favor do uso não só pelos alunos, mas também professores, dessa rede na educação.

Ainda faz-se necessário falar da utilidade dessa rede social para postar informações sobre a aula ministrada no dia, como conteúdos multimídia, leituras e suas respectivas reflexões sugeridas, exercícios realizados em sala, bem como os destinados à tarefa de casa, atividades essas úteis não só para os alunos que estiveram presentes, mas principalmente para os ausentes à aula, a fim de não se constituir uma lacuna em sua aprendizagem. Os alunos como retorno, poderão postar comentários e interagir sincronicamente, através do *chat* com seu professor ou mesmo assincronicamente, quando houver necessidade, como dúvidas do conteúdo ou outros assuntos curriculares.

Para confirmar o Facebook, sendo uma rede social, como uma ferramenta valiosa no processo ensino-aprendizagem formal, apresenta-se a citação de Moreno (2004 *apud* PATRÍCIO; GONÇALVES, p.12)

“As redes sociais são excelentes ferramentas de promoção da aprendizagem colaborativa, na medida em que incrementam a motivação de todos os participantes no grupo para os objetivos e conteúdos de aprendizagem; a aprendizagem alcançada por cada indivíduo do grupo incrementa a aprendizagem do grupo e os seus membros atingem maiores níveis de rendimento acadêmico; favorecem uma maior retenção da aprendizagem; promovem o pensamento crítico (análise, síntese e avaliação de conceitos), ao fornecer oportunidades de debater os conteúdos da sua aprendizagem; a diversidade de conhecimentos e experiências do grupo contribui positivamente para o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reduz a ansiedade que podem provocar as situações individuais de resolução de problemas.”

Acredita-se, assim, como os autores supracitados da eficiência em se promover através do facebook um ensino-aprendizagem colaborativo no âmbito da educação.

Procedimentos metodológicos

Há inúmeras maneiras de se utilizar uma das redes sociais mais populares do mundo em sala. Este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, tendo como público alvo alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular do município de Teresina.

Utilizou-se para a coleta de dados um questionário elaborado em 9 questões direcionadas para o uso, recursos para se utilizar em sala pelos professores dentre outras, impresso e distribuídos entre alunos e professores. Responderam ao questionário 28 alunos e 06 professores.

### Percepção dos alunos

Na pesquisa foram feitas algumas perguntas para identificar o perfil socioeconômico, muito importante na identificação se o gênero e a faixa etária influenciariam de alguma forma quanto ao uso das redes sociais e na possibilidade de utilização para o processo de ensino-aprendizagem.

Do perfil geral dos pesquisados, identificando-se em que gênero estava a maior concentração dos alunos, percebeu-se que a grande maioria dos alunos foi do sexo feminino, com 53,5%, enquanto os homens totalizaram 46,5% dos pesquisados. Identificou-se que 46,5% dos alunos têm idade entre 13 e 14 anos e 89,2% usam as redes sociais.

Verificou-se que todos os alunos que responderam a pesquisa nasceram na chamada “era digital”, ou seja, são nativos digitais que vivem imersos em diferentes comunidades de aprendizagens, plataformas virtuais, ambientes e redes sociais, abrindo várias janelas ao mesmo tempo, conversando e comunicando-se com diversas pessoas simultaneamente. Para um deles:

“Os jovens se comunicam com os amigos através de programas que usam ferramentas de chat, criam grupos com interesses comuns em sites de relacionamento [...] trocam as músicas e filmes favorito pela internet, jogam on-line com os colegas enquanto as pesquisas escolares estão ao alcance dos buscadores eletrônicos de informação “Google”.”

Observa-se que quando perguntado aos alunos sobre quais as redes sociais que mais utilizam, as respostas foram: *Facebook*, *Messenger* e *Twitter*. Ressaltando-se que 89,3% dos alunos responderam que as redes sociais podem ajudar no aprendizado.

Quando questionados de que maneira as redes sociais podem ou poderiam contribuir para o aprendizado, alguns responderam:

- “Na postagem de materiais e vídeos sobre assuntos ligados à área” (Estudante A)
- “Na transmissão mais rápida das informações” (Estudante B)
- “Na criação de grupos nos quais vários assuntos poderiam ser discutidos e novidades seriam publicadas” (Estudante C)
- “Adquirir conhecimentos sem grandes esforços e interação interpessoal na troca de informações” (Estudante D)

Quando solicitados que dessem sugestões de como os professores poderiam utilizar as redes sociais para compartilhar com os alunos conhecimentos relacionados às suas disciplinas, foi possível destacar:

- “Os professores poderiam postar dicas ou curiosidades sobre a matéria” (Estudante E)
- “Postagem de vídeos e demais materiais” (Estudante F)
- “Postando mensagens curtas ou link de conteúdos interessantes ou mesmo de pesquisas” (Estudante G)
- “... poderiam ser tiradas possíveis dúvidas ocorridas durante o estudo em casa” (Estudante H)
- “Pessoas mais tímidas podem opinar, tirar dúvidas, sem deboche dos colegas de sala, através de grupos de discussão” (Estudante I)

Realizando uma breve discussão dos dados coletados, ressalta-se o uso das redes sociais pela grande maioria dos alunos. Em se tratando do uso das redes sociais, este tipo de ferramenta, que já é praticamente corriqueira na vida dos alunos, pode ter finalidades pedagógicas. Elas possibilitam o estudo em grupo, troca de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Uma das ferramentas de comunicação existentes em quase todas as redes sociais são os fóruns de discussões. Os membros podem abrir um novo tópico e interagir com outros membros compartilhando ideias.

Com a incorporação e uso das TICs na educação, principalmente o computador como recurso educacional, possibilita-se que o aluno construa conhecimento e compreenda o que faz, desenvolvendo com isso habilidades necessárias para atuar na sociedade do conhecimento.

É em meio a esse universo digital que alunos de diversas idades estão imersos num grande dilúvio de informação e se utilizam de diferentes meios para filtrar e absorver o conhecimento. Cabe aos sistemas de educação implementar procedimentos de reconhecimento dos saberes adquiridos na vida social e profissional. É necessário que se leve em conta a realidade dos alunos, isso porque, cada um traz e leva consigo contribuições extrínsecas à realidade escolar a qual pertence.

### Percepção dos professores

Também foram entrevistados os professores do 9º ano do Ensino Fundamental II com o objetivo de identificar a percepção dos mesmos quanto ao uso das redes sociais no processo ensino-aprendizado. Assim, foi possível observar se percepções dos alunos quanto ao uso das redes sociais para o processo ensino-aprendizagem diferem ou corroboram com a dos professores.

De acordo com as respostas dos professores ao questionário, 50% utilizam as redes sociais no seu dia-a-dia. Sendo as redes sociais mais utilizadas: *Facebook e Twitter*. Para 100% dos professores, as redes sociais podem ou poderiam ajudar no aprendizado.

Quando questionados de que maneira as redes sociais podem ou poderiam contribuir para o aprendizado do estudante, alguns responderam:

- “Favorecendo a troca de informações, a interação de um número grande de pessoas, a agilidade nas informações” (Professor J)
- “Poderia ser usada para plantão de dúvidas, com hora marcada, videoconferência, discussão instantânea dos conteúdos disponibilizados na net (...)” (Professor K)
- “Com a troca constante e simultânea de ideias; através de grupos específicos de discussão, entre outros” (Professor L)
- “Troca de conhecimentos, compartilhamento de informações...” (Professor M)

Quando solicitados que dessem sugestões de como os mesmos poderiam utilizar as redes sociais para compartilhar com os alunos conhecimentos relacionados às suas disciplinas, alguns professores responderam:

- “Através de links sobre os temas abordados em sala de aula; bate-papo com os discentes após as aulas; postagem de imagens; acessos a links de sites de referência para a disciplina” (Professor N)
- “Compartilhando conteúdos, que possibilitem a expressão e as opiniões dos alunos, pensamento crítico, capacidade argumentativa, interação, escrita colaborativa, construção cooperativa do conhecimento” (Professor O)

Realizando uma breve discussão, os resultados acima apresentados corroboram com a ideia de que, uma vez que os professores devem estimular os discentes ao uso dessas redes sociais como meio de interação e aprendizagem coletiva, construindo a partir desse ambiente virtual, formas diferenciadas de discussão do conteúdo. Desta forma é possível postar vídeos, *podcasts* e documentos, a fim de aperfeiçoar a interação fora da sala de aula, dinamizando assim a metodologia de ensino.

O hábito de usar as redes sociais como um meio de interagir com os alunos, pode significar que o professor já não é mais visto como o detentor do conhecimento. O seu papel cada vez mais está sendo o de transformar toda a informação que a rede proporciona em conhecimento. Quanto mais informatizado for o planeta, quanto maior for o espaço cibernético, quanto mais informações estiverem disponíveis, maior será a necessidade e importância do professor. Um professor dos novos tempos, atualizado, interessado e respeitado desenvolvendo o papel de “animador” do aprendizado.

Antes mesmo de influir sobre o aluno, o uso dos computadores obriga os professores a repensarem o ensino de sua disciplina. A transmissão de informações e a notação dos exercícios deixam de ser a principal função do professor. Guiando a procura do aluno por informações nos programas, nos banco de dados e nos livros, ajudando-o a formular seus problemas, tornando-se um animador do aprendizado. Assim as redes sociais podem dar suporte à aprendizagem colaborativa, envolvendo os indivíduos no pensamento crítico.

### Considerações finais

O propósito deste trabalho foi o de apresentar a rede social facebook no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objeto de estudo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Teresina. Usado como procedimento metodológico um questionário aplicado aos alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental com perguntas abertas e fechadas para um

melhor aproveitamento das informações e a análise dos mesmos mostraram que as redes sociais exercem muita influência entre os discentes e serve como instrumento de ensino e de interação.

A partir dos estudos realizados sobre os processos de aprendizagem aluno-professor-aluno pode-se enfatizar a importância das redes sociais nesse processo, uma vez que a tecnologia está cada vez mais inserida em nossa sociedade.

Vale ressaltar que embora estejam cada vez mais presentes na vida cotidiana de alunos e professores, as redes sociais ainda fazem parte de um mundo que pode ser muito mais explorado pela educação. Ainda existem professores e alunos que não usam este recurso para o fortalecimento do processo ensino-aprendizado. Isso pode ser justificado pelo fato de que o uso das redes sociais exige do professor e do estudante uma nova postura diante do processo educacional. Torna esse um grande desafio. Portanto, é preciso buscar o entendimento entre alunos, professores e instituições de ensino sobre de que forma as redes sociais podem funcionar como métodos auxiliares de ensino.

Os resultados da pesquisa demonstraram as contribuições favoráveis que as redes sociais podem trazer para o ensino, pois inovam e favorecem a interação professor-aluno e, portanto proporcionam uma aprendizagem dinâmica, participativa e colaborativa. Ressaltamos que a utilização das redes sociais como recurso no ensino desde que seja de forma consciente e planejada tendo como propósito um aprendizado crítico e participativo, servem como aliados por serem motivadores proporcionando o desejo de aprender, tornando as aulas dinâmicas e participativas. Estudo este que proporcionou concluir-se ainda que o uso das redes sociais contribui no âmbito formal do ensino, a sala de aula, assim como a possibilidade de implementação de mudanças curriculares e estratégias de ensino que visem a melhor adequação da formação do perfil dos alunos que se deseja formar.

Por fim, este artigo não tem a pretensão de apresentar conclusões definitivas, esta pesquisa versa também o propósito de subsidiar alguns indicadores que encaminhem para novas investigações, reflexões e discussões acerca dos métodos de ensino no âmbito digital.

## Bibliografía

- BAKHTIN, Mikail, 1997, *Estética da criação verbal*, São Paulo, SP, Martins Fontes.
- CASTELLS, Manuel, 1999, *A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*, v. 1, 3ª ed., Editora São Paulo, Paz e Terra.
- COSTA, Larissa et al. (Coord.) , 2003, *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*, Brasília, WWF-Brasil.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio, 2005, “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-36), 2 ed. Rio de Janeiro, RJ, Editora kaygangue.
- PATRÍCIO, M.R.V; GONÇALVES, V.M.B. *Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior*. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf> (Acesso em 08.07.2014)

## Organizações virtuais: um novo conceito no mundo dos negócios

ATENAS, Antonia Filomena Barbosa <sup>1</sup>

### Resumo

As organizações virtuais são redes de empresas que atuam de forma cooperada, guiadas por um objetivo comum, caracterizadas pela interação de competências que não necessariamente estão agrupadas fisicamente, mas que se interagem através de tarefas interdependentes, e fazem uso intenso de tecnologia da informação e comunicação (TIC). Este artigo propõe apresentar conceitos, características e atuação das organizações virtuais no mercado globalizado. Para isso o nosso embasamento teórico teve como referência os seguintes autores: DEVINE(2001), RICCI(2000), JOIA(2000). A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho teve como base uma pesquisa bibliográfica em sites da internet. A partir das pesquisas realizadas comprovamos a necessidade de investimentos nas empresas virtuais pelo fato delas apresentarem lucratividade, sendo um ramo de mercado que está em pleno crescimento.

### Palavras chave

Organização virtual, tecnologia da informação, virtualidade.

### Abstract

The virtual organizations are networks of companies acting in a cooperative way, guided by a common purpose and characterized by the interaction of competences, although not necessarily physically grouped but interacting through interdependent tasks, and making intense use of information technology and communication (ITC). This article aims to present concepts, characteristics and performance of virtual organizations in the globalized market. For that our theoretical background was based upon following authors: DEVINE(2001), RICCI(2000) and JOIA(2000). The methodology used for the development of this work was based on bibliographic research on websites. From this research we confirmed the need for investments in virtual companies because they have been presenting profitability, being characterized as one branch of the market that is growing.

### Keywords

Virtual organization, information technology, virtuality.

---

<sup>1</sup> Antonia Filomena Barbosa Atenas. Licenciada em Computação.  
E-mail: aatenas@bol.com.br

## 1. Introdução

### 1.1 O que são organizações virtuais

As organizações virtuais são um novo modelo organizacional que utilizam a tecnologia para unir, de forma dinâmica, pessoas, bens e idéias sem, todavia, ser necessário reuni-las em um mesmo espaço físico ao mesmo tempo. Assim como compartilham recursos, tecnologia, informação e mercado, como uma forma estratégica de aumentar a competitividade, as empresas virtuais também dividem os riscos e os custos através da tecnologia da informação.

Para DEVINE (2001), uma organização virtual é uma coleção de entidades geograficamente distribuídas e funcional e/ou culturalmente diversas, que são conectadas por meio de tecnologias da informação e comunicação e que se apoiam em relacionamentos laterais e dinâmicos para a necessária coordenação das ações.

Uma organização virtual ocorre em resposta às necessidades do consumidor e é uma agregação temporária de organizações autônomas e possivelmente heterogêneas, concebida para prover flexibilidade e adaptabilidade às mudanças frequentes que caracterizam os cenários de negócio (RICCI, 2002).

O principal objetivo de uma organização virtual é permitir que um grupo de empresas desenvolva rapidamente e de forma flexível um ambiente de trabalho comum para gerenciar e utilizar os recursos de que dispõem, tendo em vista uma meta proposta. O sucesso do projeto depende da cooperação entre os membros participantes.

Uma organização virtual é independente de sua estrutura organizacional, já que cada nó da rede tem sua estrutura que pode ser modificada sem interferir nas estruturas organizacionais dos outros nós (JOIA, 2000). Como mostra a figura abaixo, podemos visualizar o funcionamento de uma empresa virtual.

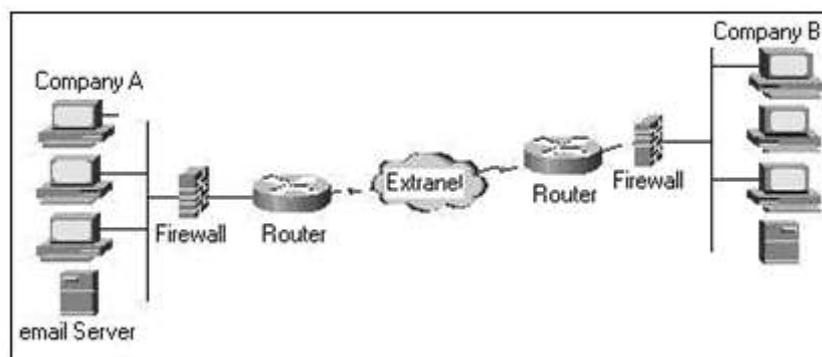


Figura1: Visão Geral de uma Organização Virtual (Fonte: JOIA, 2000).

A organização virtual aparece como um modelo de corporação do século XXI, sustentada por uma mudança radical dos conceitos clássicos de organização e divisão do trabalho. Algumas tendências estão compelindo as empresas a se engajarem em organizações virtuais, entre elas estão os mercados globais, indispensáveis para a globalização da economia que gera pressão sobre as empresas no que tange à adaptabilidade crescente, inovação e velocidade de produção; o compartilhamento de conhecimento, essencial para qualquer empresa manter todo o conhecimento necessário para fabricação e venda de produtos e serviços no mercado globalizado; o compartilhamento de recursos, onde as empresas utilizam a sua habilidade principal para conquistar uma oportunidade de mercado, que se apresenta de uma maneira rápida e temporária; a produtividade com qualidade, que consiste em concentrar o trabalho nas áreas em que a empresa domina a tecnologia, deixando para as empresas parceiras, os trabalhos em que o domínio da técnica não é o seu ponto forte; a agilidade, favorecendo a troca de informações sobre o produto ou projeto; a tecnologia de comunicação, que auxilia as empresas se conectar com seus parceiros comerciais, através das extranets; e a competitividade, sendo atualmente a preocupação predominante na estratégia de crescimento das empresas modernas (PRUSAK, 1997).

Geralmente as organizações virtuais apresentam características como: a dispersão geográfica, pois as empresas não precisam necessariamente estar próximas umas das outras; a comunicação eletrônica, já que a existência da organização virtual está vinculada às tecnologias de informação e comunicação; a igualdade entre as partes envolvidas, que favorece um relacionamento igualitário, baseado na confiança mútua entre as partes; o cruzamento de fronteiras organizacionais, necessários em uma organização virtual para que haja cooperação de especialistas pertencentes a diferentes áreas; os participantes em mudança, uma vez que a organização virtual pode ser composta por diferentes empresas a cada dia, de

acordo com as necessidades e oportunidades de negócios que forem surgindo; e as competências essenciais complementares, onde cada empresa contribui com sua competência essencial (JARGES, 1998).

Alguns fatores fundamentais para apoiar as organizações virtuais são pessoas, objetivos e conexões.

As pessoas são a essência das organizações e pode-se adotar três formas distintas para gerir as pessoas sob a ótica das organizações virtuais. São elas: o tratamento das pessoas como membros independentes, ou partes isoladas, de uma organização, cada pessoa tendo, portanto, determinada autonomia fundamentada em confiança mútua; o compartilhamento da liderança, tendo em vista que, pela diversidade técnica e administrativa dos membros, cada indivíduo assume naturalmente um papel de liderança em algum momento do trabalho em equipe na organização; e a integração dos indivíduos visando à formação de uma consciência de totalidade da organização através de seus membros, para atingir um objetivo final.

O objetivo é o motivo pelo qual um grupo de indivíduos se dispõe a trabalhar em uma organização, constituindo-se no principal fator de envolvimento das pessoas. Um objetivo comum é imprescindível para a organização virtual, deve ser definido de forma clara e coerente e estar bem compreendido por todos os participantes da organização.

Finalmente, a conexão nas organizações virtuais é a utilização intensa da tecnologia de comunicação em substituição da interação presencial. Os múltiplos meios e canais de comunicação, em rápida expansão e cada vez mais disponíveis às corporações, permitem a transferência de mensagens, relatórios, imagens conduzindo a um viável acesso às informações e a novas formas de interação entre as pessoas.

A tecnologia de comunicação não é a única forma de conexão entre as pessoas. A relação de confiança e entendimento das diferenças pessoais e culturais também é necessária para suprir a escassez da interação face a face.

## 2. A gestão de pessoas nas organizações virtuais

Para obter resultados positivos a organização virtual precisa ter pessoas capazes, dinâmicas, podendo trabalhar a qualquer distância e saber lidar com suas funções.

No que tange à gestão de organizações virtuais, não se encontra muitas diferenças entre a gerência normal e a virtual, uma vez que o primordial objetivo de ambas é alcançar resultados satisfatórios. Porém, na gestão de organizações virtuais os métodos são diferentes, pois aqui, cabe à gerência, garantir o desencadeamento correto dos processos. Assim sendo, a função da gerência virtual é a de facilitar o trabalho e a de induzir uma maior autogestão e também, proporcionar um espírito de equipe.

O gerente da organização virtual deve guiar e incentivar as pessoas a seguir o caminho correto para atingir os objetivos da organização, assim como construir e manter o sentimento de equipe entre os membros. Manter as pessoas motivadas, tomar decisões importantes e delegar as tarefas também são ações esperadas do gestor.

A qualificação profissional e a tecnologia simplificam a estrutura organizacional, ao passo que possibilita, com tomadas de decisões descentralizadas, o controle centralizado. Sendo tal controle o ponto chave da gestão, pois está intimamente relacionado com os resultados. O fator principal para a corporação virtual é o controle dos resultados e não necessariamente a propriedade dos processos.

No que aborda a gestão virtual, dois aspectos são dignos de serem destaque, um por parte do cliente que vê a instituição virtual como uma entidade que está sempre pronta em atendê-lo, independente do momento, do lugar e de quaisquer outros motivos; e um por parte da organização que visualiza o negócio baseado nas informações em tempo real, e suas relações com o cliente no mercado.

A estratégia de investir fortemente em tecnologia da informação, em detrimento do capital humano pode ser desastrosa. Assim, a primeira é a necessidade de criação pelas empresas de mecanismos de recompensa aos funcionários envolvidos na organização virtual, tais como: participação nos lucros da empresa, gratificações e prêmio por produtividade.

A segunda estratégia permite utilizar a tecnologia de forma que ela possa aumentar o emprego do conhecimento tácito, assim como já o faz para o conhecimento explícito. A terceira estratégia consiste na padronização das plataformas tecnológicas empregadas. Finalmente, a quarta estratégia objetiva fornecer aos funcionários das organizações virtuais um pensamento digital, de modo que eles tenham capacidade de estruturação adequada, como serem criativos, trabalhem em equipe e tenham capacidade de autogestão.

A construção modular de uma empresa virtual oferece muitas vantagens comparada com as tradicionais organizações. A flexibilidade é a palavra chave e é em áreas que demandam organizações

adaptáveis que as tradicionais organizações serão deslocadas pelas corporações virtuais rápidas e oportunistas.

Uma corporação virtual pode ser extremamente flexível e adaptável. As habilidades ou funções que estiverem faltando podem ser facilmente obtidas através da adição de uma outra empresa que possua essas habilidades disponíveis, e é onde uma organização tradicional deveria ter de reconstruir fábricas para ajustar a produção para as demandas do mercado, enquanto que uma organização virtual poderia somente reestruturar sua organização através da contratação de um parceiro adequado.

Paralelamente ao surgimento das empresas virtuais existe a evolução do trabalho, sendo que um influência diretamente no outro. Por causa dessa co-evolução algumas profissões caem e outras novas, surgem. O surgimento dessas novas profissões pode ser considerado um benefício trazido pelas empresas virtuais, uma vez que significa uma nova oportunidade de trabalho.

### 3. As organizações virtuais e o surgimento de novas profissões

O processo de trabalho nas empresas virtuais é facilitado pelo deslocamento espacial e temporal proporcionado pelas facilidades dos meios de trabalho eletrônicos e por isso mesmo escasseiam e quase desaparecem os contatos pessoais que alteram o perfil e o ambiente de realização do trabalho. O coletivo de trabalhadores com sua presença física são substituídos por um coletivo virtual, que se realiza na tela do computador, sem a presença do trabalhador real.

As organizações virtuais dependem, profundamente, de uma força de trabalho qualificada e treinada, capaz de tomar decisões e escolher direções. Haverá uma completa revolução nas competências dos trabalhadores, que deverão ser e estar preparados para absorver e sobreviver ao impacto dessa nova forma de organização. Muitas profissões estão fadadas ao desaparecimento e percebe-se, cada vez mais a necessidade de atualização e reabilitação profissional. É preciso estar habilitado a entender, gerenciar e responder a episódios do cotidiano do trabalho de diferentes naturezas e aplicações.

As organizações virtuais serão estruturadas por profissionais que entenderem e reinventarem seu próprio trabalho, contribuindo com o surgimento de novas profissões.

*Information Broker*<sup>2</sup>, na fase em que está acontecendo à procura de parceiros para a formação da empresa virtual existe uma grande quantidade de informação importante disponível, onde o *information broker* irá ajudar as empresas a encontrar seus parceiros mais adequados (ZIMMERMAN, 1996).

*Business Architect*<sup>3</sup> é aquele que desenvolve os novos objetivos de negócio e que integra as pessoas e recursos para atingi-lo (KATZY, 1997). Sendo também o que descobre uma nova oportunidade de mercado e cuida de projetar a estrutura organizacional que seja apropriada para criar e capturar os valores do negócio.

*Broker*<sup>4</sup> é o primeiro e mais adiantado membro da empresa virtual. Ele age como um *information broker*, mas suas atividades vão além. O *broker* é o coordenador da empresa virtual e atua como um moderador quando a organização se encontra na fase de execução/operação, resolvendo conflitos entre os parceiros, quando houver. Sendo o primeiro ponto de contato dos consumidores da empresa virtual.

Segundo (BERTO, 1997), outras Profissões que eventualmente podem surgir nas organizações virtuais além das citadas são: *Executive Moderators*<sup>5</sup>: especialistas na gestão de multi-sistemas operacionais; *Community Merchandisers*<sup>6</sup>: responsáveis pela identificação de novos bens e serviços negociáveis eletronicamente; *Executive Editors*<sup>7</sup>: responsáveis pela estratégia de programação de gerenciamento de eventos e informações de interesse; *Archivists*<sup>8</sup>: responsáveis pela manutenção e organização dos conteúdos gerados eletronicamente; *Usage Analysts*<sup>9</sup>: responsáveis pela interpretação de dados sobre o uso e o comportamento da comunidade; *New-product Developers*<sup>10</sup>: responsáveis pela manutenção e ampliação de mercados consumidores e usuários.

As organizações virtuais não serão baseadas em cargos, funções ou carreiras, como tradicionalmente vêm sendo entendidas e gerenciadas. As carreiras deverão ter estrutura e sentido

---

2 Apresentador da Informação

3 Arquiteto de Negócios

4 Apresentador, coordenador

5 Moderadores Executivos

6 Comerciantes de Sociedade

7 Editores Executivos

8 Arquivistas

9 Analistas Práticos

10 Desenvolvedores de novos produtos

diferentes, baseadas na multifuncionalidade, na empregabilidade e na capacidade da comunicação humana.

#### 4. Dificuldades nas organizações virtuais

O surgimento das organizações virtuais é uma resposta das organizações para a crescente competitividade no mercado globalizado e ao avanço tecnológico cada vez mais acelerado. Porém, as organizações virtuais não estão livres de falhas, possuem o seu lado negativo, apresentam alguns desafios e conflitos que serão solucionados com o tempo e outros com que se deve aprender a conviver.

Os desafios da empresa do futuro baseiam-se, principalmente, em aproveitar ao máximo o potencial de todos os componentes hierárquicos de uma organização por meio dos relacionamentos e da valorização dos talentos individuais. Podem ser citados como desafios, o equilíbrio entre pessoas e cultura: manter a organização voltada para processos, informação e tecnologia; a estrutura organizacional e a liderança. O desafio também inclui aprender a desenvolver projetos envolvendo diferentes equipes, de diferentes organizações, e algumas questões como fronteiras e integração social devem ser consideradas. Nesse contexto, o nível de confiança deve ser objeto de especial atenção no desenvolvimento e gestão de parcerias. O estabelecimento de apropriados níveis de confiança e controle dependerá de fatores culturais e organizacionais (CASTELFRANCHI, 2002).

Os conflitos são comuns em equipes e ocorrem por assuntos variados como agenda, orçamento, alocação de recursos, desempenho, prioridades, assuntos técnicos, legais ou éticos. Quando o conflito é encarado de um ponto de vista positivo, ele é visto como um problema a ser resolvido, erros são vistos como oportunidade de aprendizagem.

Porém, os problemas mais importantes e maiores estão situados no caráter organizacional. Dentro de uma organização virtual existem muitas questões difíceis que devem ser resolvidas, tais como responsabilidades e contrato.

Problemas internos são óbvios e serão tratados ao seu tempo, mas uma vez que a organização estiver operando globalmente será muito mais complicado. Se a corporação eventualmente cessar a sua existência, o que acontecerá com as responsabilidades no sentido dos clientes? Esses tipos de problemas com leis e responsabilidades ocuparão uma soma considerável de tempo e podem até levar ao problema de que os benefícios da velocidade de uma organização virtual serão perdidos.

Nesse ambiente, a cultura, as expectativas, as relações e o comportamento entre profissionais e clientes são um tanto diferenciados dos padrões vigentes até o momento, e se transformam nas maiores barreiras a serem transpostas para a efetiva viabilização das organizações virtuais.

Entretanto, conflitos em equipes virtuais podem ser um problema pequeno se tratado imediatamente e de forma adequada, ou um problema grande se não solucionado a tempo. A decisão do conflito deve ser direcionada de forma clara. Um plano para lidar com os conflitos não vai impedir que os mesmos ocorram, mas diminuirá a intensidade das emoções envolvidas e proverá um método claro e objetivo para que o conflito seja solucionado sem que afete o desempenho ou o relacionamento entre os integrantes da equipe virtual.

A resolução de dificuldades em uma organização virtual requer mais cautela em planejar e comprometimento em monitorar, pois a impossibilidade de interação face a face faz com que os trabalhadores tenham de se acostumar com o isolamento, com a solidão e a dificuldade de interpretação correta dos comunicados facilitam a ocorrência destes problemas (LEVIN, 2002).

#### 5. Conclusão

O panorama econômico atual estabelece a necessidade da inovação contínua, da geração de produtos e serviços com maior valor agregado, e da preocupação com a satisfação do cliente. Este cenário, onde a competição ocorre em um mercado sem fronteiras geográficas e fazendo alto uso da tecnologia, vem afetando as organizações e o comportamento do mercado de trabalho.

Gerenciar uma organização virtual é gerenciar o processo de alocação de recursos concretos, atendendo a requisitos abstratos e exige que se estabeleça um balanço dinâmico entre pessoas, processos e elementos tecnológicos.

Desta forma, as organizações virtuais necessitam do conhecimento e envolvimento de seus profissionais e da articulação desses em equipes, de forma a alcançar e manter sua competitividade. O diferencial dessas organizações não ocorre apenas pela posse de tecnologias modernas e substituição da interação presencial. Sua verdadeira fonte de vantagem competitiva é aquela obtida através das pessoas – as quais são as portadoras do conhecimento – e que, portanto, devem ser tratadas pelas organizações como ativos importantes. Outros fatores importantes analisados, é que o trabalho realizado virtualmente

gera resultados positivos, reduz custos, proporciona inovações e o surgimento de novas profissões, aliados a rapidez da tecnologia de comunicação que promove todo o processo.

## 6. Bibliografía

- DEVINE, Mary, 2001, *Virtual teams and the organizational grapevine*. In: *International Federation for Information Processing; Working Conference on Infrastructures for Virtual Organisations*, 2000, Florianopolis, Proceedings Massachusetts, Kluwer Academic Publishers.
- RICCI, A. *Virtual enterprises and workflow management is agent coordination issues*, International Journal of Cooperative Information Systems, v.11, n. 3-4, Sept./Dec. 2002.
- JOIA, L.A.; *Tecnologia da Informação para Gestão do Conhecimento em Organização Virtual*, Publicação da Associação Brasileira de Engenharia de Produção, Vol. 9, n. 2, Julho, 2000.
- PRUSAK, L., 1997, "Introduction to Knowledge in Organizations", In: Prusak L. (ed.). *Knowledge in Organizations*, Butterworth-Heinemann.
- JAGERS, H. "Characteristics of Virtual Organizations", In: SIEBER, Pascal, Griese, Joachim (eds.). *Organizational Virtualness Proceedings of the Vonet – Workshop*, April, 1998.
- ZIMMERMANN, Frank, 1996, *Structural and Managerial Aspects of Virtual Enterprises*, Germany, University of Bamberg, Business Information Systems.
- KATZY, Bernhard. *The Business Architect - The Concept of Enterprise Integration Revisited*. In: *European Conference on Virtual Enterprises and Networked Solutions - New Perspectives on Management, communication and Information Technology*, Paderbon, Germany, 07-10. Apr. 1997. Indiana.
- BERTO, Rosa S. , 1997, " Organizações Virtuais: Revisão Bibliográfica e Comentários", Em: *Encontro Nacional de Engenharia de Produção ENEGEP 97*, 06.09.Out.1997, Gramado, RS. Anais, Porto Alegre, UFRGS. PPGEP.
- CASTELFRANCHI, C., *The social nature of information and the role of trust*, International Journal of Cooperative Information Systems, v. 11. n. 3-4, Sept./Dec. 2002.
- LEVIN, Ginger., *Key People Skills for Virtual Project Managers*, Publicado em Reykjavik, Iceland, September 25-27, 2002.

<http://www.superartigos.com/view/printview-9.html>

<http://www.palazzo.pro.br/artigos/organiza.htm>

[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001\\_TR82\\_0034.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR82_0034.pdf)

<http://www.tre-se.gov.br/servicos/biblioteca/BibliotecaVirtual/Livros>

<http://www.ead.fea.usp.br>

<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/724/606>

## Empreendedorismo familiar e governança corporativa: entraves para implementação de práticas de governança em empresas familiares no município de Piracuruca – PI.

Cinthy Soares de Oliveira<sup>1</sup>  
UESPI / NEAD

Mário Fernandes Lima<sup>2</sup>  
UESPI / NEAD

Helder Araújo de Carvalho<sup>3</sup>  
UECE

Danielly da Paz Oliveira<sup>4</sup>  
UESPI / NEAD

### Resumo

O empreendedorismo é a energia da economia de um país, estado ou região, pois o empreendedor é quem fareja as oportunidades de forma diferente, precisa e é mais rápido para aproveitar as oportunidades fortuitas, antes que outros aventureiros o façam. Este trabalho tem como tema Empreendedorismo e Governança Corporativa. O objetivo é verificar quais os entraves encontrados pelas empresas familiares em adotar práticas de governança corporativa. Foi desenvolvido trabalho de campo em empresas familiares de pequeno porte do município de Piracuruca, cidade situada ao norte do estado do Piauí. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e descritiva, sendo realizada por meio de entrevistas com **catorze empresas**. O método utilizado foi o estudo de caso. Utilizou-se também de pesquisas bibliográficas de alguns autores para fundamentação do tema. Os resultados indicaram que a falta de conhecimento sobre empreendedorismo e governança corporativa é o principal entrave para implantação de práticas que possam profissionalizar a gestão dessas empresas.

### Palavras-chave

Empreendedorismo, governança corporativa, empresa familiar.

### Abstract

Entrepreneurship is the energy of a country, state or region's economy, it is the entrepreneur who sniffs opportunities differently, accurate and is faster to take advantage of fortuitous opportunities before other adventurers do. This work has the theme Entrepreneurship and Corporate Governance. The goal is to verify which the obstacles faced by family firms to adopt corporate governance practices. Fieldwork was developed in small family businesses in the municipality of Piracuruca, a town north of the state of Piauí. The methodology was qualitative and descriptive research being conducted through interviews with fourteen companies. The method used was the case study. We also used literature searches of some authors to substantiate the theme. The results indicated that the lack of knowledge about entrepreneurship and corporate governance is the main obstacle to implementation of practices that can professionalize the management of these companies.

### Keywords

Entrepreneurship, corporate governance, family business.

---

<sup>1</sup> Cinthya Soares de Oliveira. Graduada em Administração Pública. E-mail: [cinthyaoliveira@hotmail.com](mailto:cinthyaoliveira@hotmail.com). UESPI - Universidade Estadual do Piauí / NEAD – Núcleo de Educação à Distância

<sup>2</sup> Mário Fernandes Lima. Especialista em Gerenciamento Financeiro. E-mail: [marioflima@ufpi.edu.br](mailto:marioflima@ufpi.edu.br) UESPI - Universidade Estadual do Piauí / NEAD – Núcleo de Educação à Distância

<sup>3</sup> Helder Araújo de Carvalho. Mestrando em Administração. E-mail: [helder\\_72@yahoo.com.br](mailto:helder_72@yahoo.com.br) UECE – Universidade Estadual do Ceará

<sup>4</sup> Danielly da Paz Oliveira. Mestrando em Administração. Especialista em Propaganda, Publicidade e Marketing. E-mail: [nielemkt@hotmail.com](mailto:nielemkt@hotmail.com) UESPI - Universidade Estadual do Piauí / NEAD – Núcleo de Educação à Distância

## 1. Introdução

O empreendedorismo tem sido assunto de destaque em todo o mundo, pela importância econômica que a atividade representa atualmente na economia de vários países. Muitas pessoas têm buscado no empreendedorismo sucesso profissional e a tão sonhada independência econômica. Impulsionados pelo grande crescimento do empreendedorismo, vários cursos, livros e pesquisas sobre o assunto aumentam a cada dia, além de incentivo do governo e entidades de classes, com o objetivo de promover capacitação e despertar interesse para a atividade empreendedora a esses entusiastas, no sentido de organizarem seu negócio de maneira que o sonho não possa ser transformado em pesadelo.

Embora o número de empreendedores aumente a cada dia, nem todos os casos são bem sucedidos. Milhares de novos empreendimentos surgem a cada mês e não conseguem completar um ano, por problemas de gestão, principalmente causados pela falta de planejamento. Motivados pela possibilidade de tornar-se seu próprio “patrão”, muitos investem suas economias em atividades sem nenhum planejamento, sem, muitas vezes, nem sequer conhecer o ramo no qual pretendem atuar, ou, o que é ainda pior, buscam financiamentos em bancos e com o mau desempenho do negócio se veem endividados e frustrados.

O presente artigo tem como objetivo analisar a visão de alguns empreendedores familiares no município de Piracuruca, estado do Piauí, em relação ao tema de empreendedorismo e governança corporativa, buscando entender quais os principais entraves para a adoção de práticas de governança corporativa.

A relevância desse estudo está na possibilidade dos benefícios que os empresários locais podem obter se dispuserem de conhecimento de como podem profissionalizar seus negócios, tornando-os mais transparentes e atrativos para colaboradores internos e externos, adotando estratégias de planejamento como forma de melhorar a gestão.

## 2. Metodologia da pesquisa

Os métodos utilizados neste artigo quanto aos objetivos foi a pesquisa descritiva, utilizando-se da técnica do estudo de caso com abordagem qualitativa.

Para Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma característica marcante desse tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário ou observação sistemática.

Estudo de caso é uma forma de pesquisa que aborda a fundo um ou poucos objetos de pesquisa, por isso tem grande profundidade e pequena amplitude, procurando conhecer de forma perspicaz a realidade de uma pessoa, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações, uma política econômica, um programa de governo, um tipo de serviço público, entre outros. Assim, a característica principal é a profundidade do estudo. (ZANELLA, 2007, p. 84).

A coleta de dados foi realizada através de roteiro de entrevista padronizada e estruturada. Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tomando conhecimento dos objetivos da pesquisa e concordando em participar da mesma. O total de empresas onde o questionário foi aplicado foi de 14(catorze) e os questionários foram respondidos pelos sócios administradores das empresas envolvidas. Os dados foram classificados, dividido em partes, agrupados em categorias e descritos em termos qualitativos e assim analisados.

Gil (2002) afirma que a análise qualitativa é definida como um processo com uma sequência de atividades, como redução de dados, categorização dos dados, interpretação dos mesmos e redação do relatório.

## 3. Empreendedorismo

Empreendedorismo é a habilidade de criar e construir algo a partir de muito pouco ou do quase nada. Fundamentalmente, o empreender é um ato criativo. É a concentração de energia no iniciar e continuar um empreendimento. É o desenvolver de uma organização em oposição a observá-la, analisá-la ou descrevê-la. Mas é também a sensibilidade individual para perceber uma oportunidade quando outros enxergam caos, contradição e confusão. É o possuir de competências para descobrir e controlar recursos aplicando-os de forma produtiva (BARRETO, 1998).

Segundo Dornelas (2014), empreendedor é alguém que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados. Para ele, o empreendedor tem iniciativa, paixão pelo que faz e de forma criativa transforma o ambiente social e econômico no qual vive.

Empreender, ao contrário do que muitos pensam, não necessariamente necessita estar ligado ao lançamento de novidades no mercado, pode-se ser um empreendedor de sucesso com ideias já existentes. O bom desempenho na atividade não está ligado a ser algo inédito, e sim a traçar um bom planejamento e procurar absorver o máximo de informações possíveis sobre o mercado em que se quer atuar.

Desde o fim da década de 90, tem-se percebido um aumento significativo do crescimento do empreendedorismo no mundo. Entre os fatores que podem ser associados ao aumento dos níveis de atividade empreendedora, podemos destacar: percepção da oportunidade, fatores sociais e culturais, educação (nível médio e superior), participação das mulheres, experiência adquirida em empregos anteriores, suporte financeiro para start-ups. Há também uma mudança de paradigmas, principalmente entre os mais jovens que ao concluírem o ensino superior não tomam mais como prioridade a busca por empregos em grandes organizações ou mesmo a estabilidade do serviço público e sim a busca pelo próprio negócio. São esses novos negócios que estão reinventando as relações de trabalho, eliminando barreiras comerciais e gerando riqueza.

Mais importante do que a iniciativa para criar o próprio negócio, é estar a par das dificuldades que podem ser encontradas no caminho. Entre elas saber da importância que é ter uma equipe bem treinada, conhecer quem são seus clientes, conhecer a concorrência, ter informações sobre fornecedores e a localização do futuro negócio.

No Brasil o empreendedorismo cria força a partir de 1990 com a criação do SEBRAE e da Sociedade Brasileira para Exportação de Software (Softex) e hoje é uma opção real de obtenção de renda para milhares de brasileiros.

Dados divulgados pelo SEBRAE, a partir da pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM) de 2013, indicam que o índice de Atividade Empreendedora Total (TEA), que refere-se ao índice de criação de novos negócios, no Brasil é de 17%, o que significa que a cada 100 brasileiros, 17 estão envolvidos em alguma atividade empreendedora há menos de 42 meses. De acordo com a mesma pesquisa, entre os sonhos do brasileiro, ter seu próprio negócio ocupa a terceira posição, ficando atrás apenas de ter a casa própria e viajar pelo Brasil, fazer carreira numa empresa, ocupa somente o oitavo lugar nessa pesquisa.

Esse crescimento de ações empreendedoras no país se deve principalmente, entre outros fatores, à criação de uma legislação que dá tratamento tributário diferenciado para micro e pequenas empresas, como a alteração da Lei Complementar 128/2008 que alterou a Lei Geral da Micro e Pequena Empresa (LC nº 123/2006), fortalecimento do mercado interno, aumento do nível de escolaridade dos empresários brasileiros e programas do governo federal que estimulam a criação de novos negócios e capacitam empreendedores, como por exemplo, o Programa Brasil Empreendedor do Governo Federal e os programas voltados para a capacitação como: Empretec e Jovem Empreendedor, ambos de iniciativa do SEBRAE. Percebe-se ainda, nesse contexto, uma atenção especial voltada ao ensino do empreendedorismo nas escolas, sendo atualmente parte do currículo de algumas escolas desde o ensino fundamental, passando por cursos de nível técnico e de graduação.

Nesse cenário brasileiro um outro dado se torna relevante: de acordo com pesquisas as empresas familiares representam a maioria das companhias brasileiras e, de acordo com o Sebrae, equivalem a 90% do total, por isso desempenham importante papel no desenvolvimento do País e na formação do Produto Interno Bruto (PIB).

### 3.1 Empresas familiares

O conceito de empresa familiar é bastante controverso. Segundo Gallo citado por Casillas, Vásquez e Díaz (2007) existem três aspectos que servem para delimitar, na prática, as empresas familiares, sendo o primeiro a propriedade ou o controle sobre a empresa, o segundo aspecto é o poder que a família exerce sobre a empresa, normalmente pelo trabalho nela desempenhado por alguns membros da família, e por último a intenção de transferir a empresa a futuras gerações e a concretização disso na inclusão de membros dessa nova geração na própria empresa.

Vidigal citado por Antunes (2007) define que toda empresa quando é criada possui um fundador ou pequeno grupo de fundadores, que de fato são seus donos. As ações dessas empresas serão herdadas pelos filhos dos fundadores, dessa forma entende-se que todas as empresas foram familiares em sua origem, exceto empresas criadas pelo governo.

Lodi (1998), afirma que a empresa familiar é aquela em que a sucessão da diretoria está ligada ao fator hereditário e aos valores institucionais da organização, os quais se identificam com um sobrenome comum ou com a figura do fundador. O conceito de empresa familiar, assim, nasceria com a segunda

geração de dirigentes, pois, enquanto permanece nas mãos do fundador, a organização é caracterizada apenas como um negócio individual.

As empresas familiares são a forma predominante de empresa em todo o mundo, porém, quando o assunto é empresas familiares, existe muita polêmica envolvida, seus defensores, a consideram o tipo de organização ideal, e os que vão contra essa idéia as acusam de serem um modelo obsoleto, desorganizado e ineficiente.

Algumas vantagens das empresas familiares estão relacionadas, principalmente, a garantia de unidade, pois além dos interesses econômicos, existem os laços afetivos, lealdade e dedicação de seus gestores, faz com que as relações profissionais se tornem menos problemáticas e que pequenos problemas possam ser resolvidos com mais facilidade. Além disso, outras vantagens como: interesses comuns entre os membros da família que tendem a se doar mais ao negócio, facilidade de comunicação, permanência da cultura e dos valores e o sentimento de continuidade do negócio.

Porém, muitas coisas podem dar errado em uma empresa familiar. Com o tempo, à medida que a companhia e os parentes crescem, a família, que havia sido considerada a principal fonte de sucesso do negócio, pode tornar-se a origem de um desastre potencial. Entre as armadilhas que podem levar uma empresa familiar a perder todo seu valor, se não forem tratadas adequadamente, estão: sucessão da propriedade e da direção, políticas de emprego familiar, relações entre os assalariados da família e os recebedores de dividendos da família, processos de tomada de decisões dentro da família, fornecer incentivos para contratar e reter gestores não familiares que sejam profissionais qualificados.

O momento da sucessão é, sem dúvidas, o momento mais delicado para empresas familiares, eles podem representar os dois lados da moeda, uma sucessão bem planejada pode trazer melhorias na gestão da empresa, contribuindo para seu crescimento, porém, a sucessão, em muitos casos, é a principal responsável pela falência de muitas empresas, pois muitas vezes pode desencadear desentendimentos no âmbito familiar que acabam prejudicando a imagem da empresa diante de colaboradores internos, fornecedores, investidores e clientes.

#### 4. Governança corporativa

Com as transformações ocorridas no mundo com o advento da Revolução Industrial, o fator determinante da riqueza foi alterado da propriedade de terras pela propriedade de entidades legais, pela produção e pela posse de bens e serviços. Começaram a surgir as empresas de capital aberto, mudando as regras na gestão das empresas, havendo uma substituição de proprietários gestores para profissionalização da gestão. Essas mudanças trouxeram com elas uma série de problemas que foram decisivos para adoção de práticas de governança. Segundo Andrade e Rossetti (2004, PP.42-52), podemos citar três fatores importantes: as falhas nas relações entre acionistas e corporações; a constituição dos colegiados *pro forma* e pouco eficazes na vigilância dos interesses dos proprietários; e a atuação da direção, cujos interesses, muitas vezes, conflitam com os dos acionistas, controladores ou minoritários.

Segundo Elismar (2008), o problema da governança está intimamente ligado ao exercício do poder, pois ela se faz necessário quando há conflitos de interesses ocasionados ou pelo crescimento da empresa ou pelo afastamento do gestor.

O termo governança corporativa começou a ser utilizado de forma mais expressiva no âmbito da administração a partir dos anos 1980, porém, embora não fosse esse o termo utilizado, práticas antigas já faziam alusão aos princípios levantados pela Governança Corporativa. No âmbito internacional as iniciativas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que criou um fórum para tratar especificamente sobre o tema, deram impulso ao movimento. Diretrizes e princípios internacionais passaram a ser considerados na adequação de leis, na atuação de órgãos regulatórios e na elaboração de recomendações.

No Brasil, o movimento tornou-se mais dinâmico a partir das privatizações e a da abertura do mercado nacional nos anos 1990. Em 1995, foi criado o Instituto Brasileiro de Conselheiros de Administração (IBCA), que teve seu nome alterado em 1999 quando passou a ser intitulado por Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), cujo objetivo era despertar nas organizações brasileiras o interesse em adotar práticas transparentes, responsáveis e equânimes em suas gestões. Ainda em 1999 o IBGC lançou seu primeiro Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa - IBGC, governança corporativa é “o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo as práticas e os relacionamentos entre proprietários, conselho de administração, diretoria e órgãos de controle. As boas práticas de Governança Corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização, facilitando seu acesso ao capital e contribuindo para a sua longevidade.”

A Governança Corporativa procura proteger de forma equitativa todos os interessados – acionistas, clientes, fornecedores, funcionários, governo, credores – facilitando o acesso às informações básicas da empresa e melhorando os modelos de gestão, buscando otimizar o desempenho da empresa (OLIVEIRA, 2006).

A governança corporativa rege-se por uma série de princípios, e fundamentalmente pelos seguintes: Transparência (disponibilizar às partes interessadas informações de forma espontânea, sem necessariamente ser preciso legislação que o obrigue a tal), Equidade (tratamento justo para todos os sócios e demais partes interessadas), Prestação de contas (prestar contas de sua atuação assumindo as consequências de seus atos e omissões), Responsabilidade corporativa (incorporar às ações da empresa considerações de ordem social e ambiental).

A preocupação da Governança Corporativa é, portanto, criar um conjunto eficiente de mecanismos, tanto de incentivos quanto de monitoramento, a fim de assegurar que o comportamento dos administradores esteja sempre alinhado com o melhor interesse da empresa. Além do que, a adoção de práticas de governança está ligado a uma maior valorização financeira das empresas, de acordo com informações do IBGC, verificou-se que os investidores estavam dispostos a pagar valor maior por empresas que adotassem boas práticas de Governança Corporativa e que tais práticas não apenas favorecessem os interesses de seus proprietários, mas também a longevidade das empresas.

A prática da Governança Corporativa não se restringe somente a empresas, podendo ser adotadas em organizações não governamentais, como Cooperativas e empresas do Terceiro Setor. No caso das cooperativas, a governança pode ser de grande valia no sentido de tornar mais transparente as relações entre os membros da administração e seus cooperados reduzindo possíveis conflitos e riscos inerentes a esse tipo de organização. Nas empresas do terceiro setor, a governança corporativa pode servir como legitimação das ações desenvolvidas, aumentando assim a credibilidade dessas organizações e servindo de exemplo a outras entidades de mesma natureza.

De acordo com Oliveira (2006) as empresas podem obter vários benefícios se tiverem um otimizado Conselho de Administração e conseqüentemente com uma Governança Corporativa que proporcione sustentação para os negócios, produtos e serviços da empresa. Dessa forma, o autor garante que toda e qualquer empresa que adota este modelo de gestão certamente terá melhores resultados.

## 5. Governança corporativa em empresas familiares

Para Mendes (2010), para se implantar a prática da Governança Corporativa não precisa ser empresa que tenham renome no mercado, grande porte, mas sim uma organização que se prepara para grandes desafios e com uma visão ampla de crescimento e com um bom planejamento respeitando a legislação vigente e capacitando bons profissionais.

O grande desafio da governança corporativa em empresas familiares é a resistência dos gestores familiares em profissionalizar a gestão. Geralmente os cargos de direção são direcionados aos membros da família e, em muitos casos, essas pessoas não possuem o conhecimento necessário para ocupar tal função. Muitas famílias dificultam a contratação de pessoal especializado para exercer funções estratégicas dentro da empresa, por acreditar que tais funções devam ser exclusivas para membros da família. Tal atitude causa, além de desconforto em investidores e acionistas minoritários, desmotivação nos colaboradores internos que passam a não vislumbrar a possibilidade de crescimento dentro da empresa.

A dificuldade começa justamente em lidar com esses gestores que são agregados à empresa não por competência, mas por fazerem parte da família controladora. Além da falta de competência ainda pode ser somado outro fator, o da falta de motivação para o cargo, devido à falta de um planejamento de sucessão, muitas empresas são assumidas por herdeiros que não possuem o mesmo comprometimento da geração anterior, muitos, inclusive, nem gostariam de assumir tal responsabilidade.

Em empresas que apresentam essa resistência, a governança corporativa ainda encontra outro entrave, o de reter profissionais qualificados para gerir a empresa, pois muitos profissionais sentem desconforto em trabalhar em empresas controladas por famílias que centralizam as decisões em torno do núcleo familiar, deixando estes profissionais limitados e desmotivados.

## 6. Pesquisa de campo

O questionário foi aplicado em 14 empresas dos mais variados ramos, como: panificadoras, supermercados, prestadores de serviços, lojas de material de construção e lojas de eletrodomésticos no município de Piracuruca – Piauí. Todos os questionários foram respondidos pelos sócios administradores das empresas pesquisadas.

O município de Piracuruca se localiza ao norte do Estado do Piauí, e de acordo com o censo do IBGE possui 27.553 habitantes e tem como principal atividade econômica a prestação de serviços.

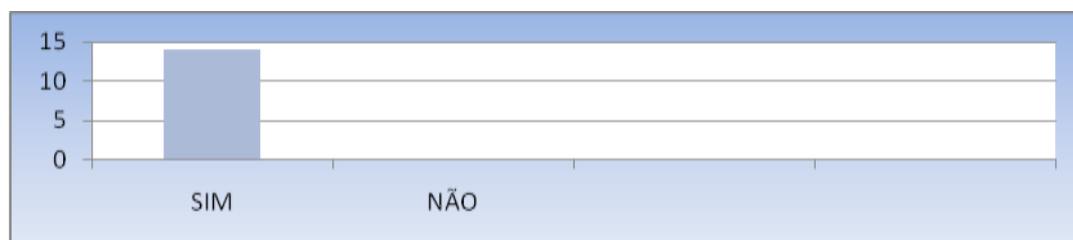
Todas as empresas pesquisadas atuam no mercado local há mais de dez anos e consideram-se empresas familiares de pequeno porte (faturamento anual entre R\$ 360.000,00 a 3.600.000,00). A tabela abaixo mostra a evolução quanto ao número de colaboradores existentes em cada empresa no início do negócio, quantos existem atualmente e quantos desses colaboradores são membros da família gestora do negócio.

Tabela 01

Histórico do número de colaboradores			
Empresa	Nº colaboradores início da empresa	Nº colaboradores atualmente	Nº colaboradores que são membros da família
Empresa 1	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 2	1 – 10	Acima de 40	1 – 10
Empresa 3	1 – 10	1 - 10	1 – 10
Empresa 4	1 – 10	31 - 40	1 – 10
Empresa 5	1 – 10	Acima de 40	1 – 10
Empresa 6	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 7	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 8	1 – 10	1 - 10	1 – 10
Empresa 9	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 10	1 – 10	31 - 40	1 – 10
Empresa 11	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 12	1 – 10	1 - 10	1 – 10
Empresa 13	1 – 10	11 - 20	1 – 10
Empresa 14	1 – 10	11 - 20	1 – 10

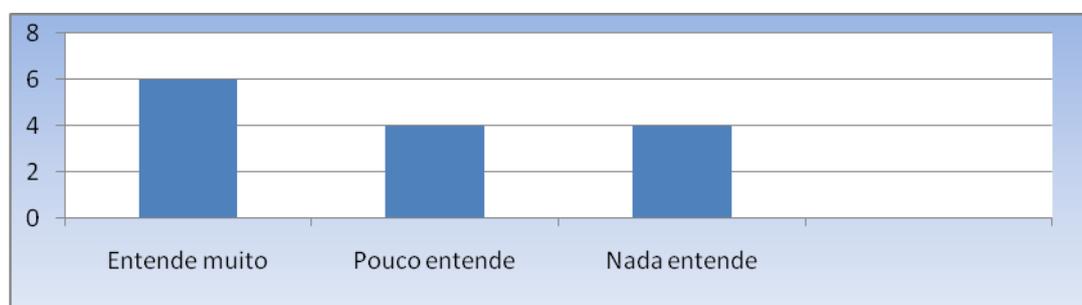
## 7. Análise e apresentação dos resultados

### 1) Você conhece o “termo” Empreendedorismo?



Com relação a este quesito todos os entrevistados afirmaram conhecer o termo empreendedorismo. Embora não seja possível especificar o grau de entendimento que cada um tem com relação ao tema.

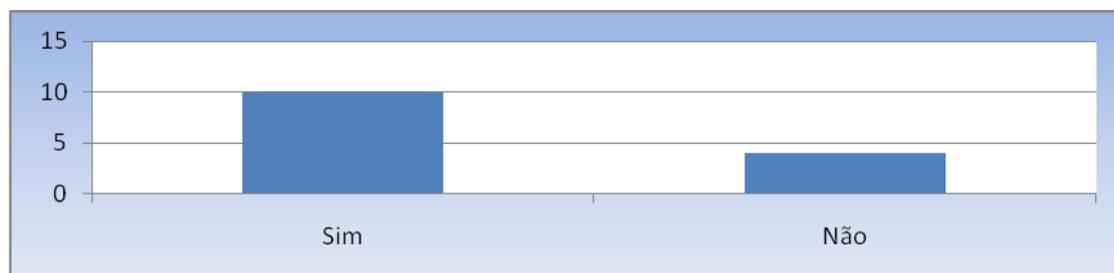
### 2) O que você entende por Empreendedorismo?



O entendimento que os entrevistados possuem sobre o tema empreendedorismo fica demonstrado nesse quesito, quando 42% – 06 (seis) pessoas – afirmam entender muito sobre o tema, 24% – 04 (quatro) pessoas – dizem pouco entender e outros 24% – 04 (quatro) pessoas – dizem nada

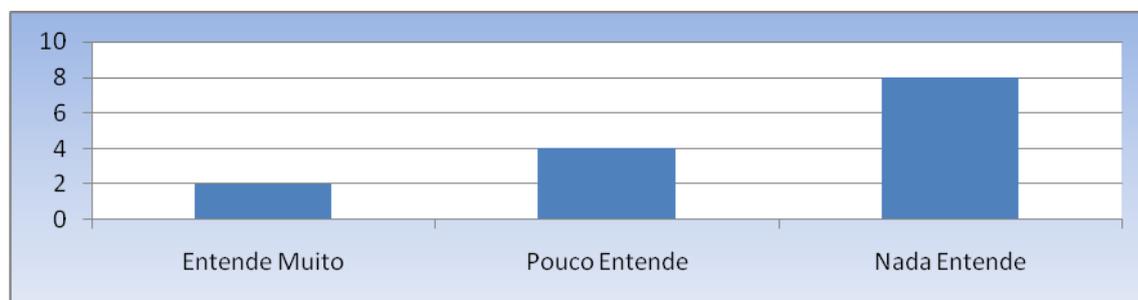
entender. Resta evidente, que embora todos sejam empreendedores, a falta de utilização do termo, ou supõem-se falta de esclarecimentos sobre empreendedorismo. Isso também impede que alguns dos entrevistados se identifiquem como tal.

3) Você já ouviu falar sobre o termo Governança Corporativa?



Com relação a este quesito 70% dos entrevistados – 10 (dez) pessoas – afirmaram ter ouvido falar sobre o termo governança corporativa. Embora não seja possível especificar o grau de entendimento que cada um tem com relação ao tema.

4) O que você entende sobre Governança Corporativa?



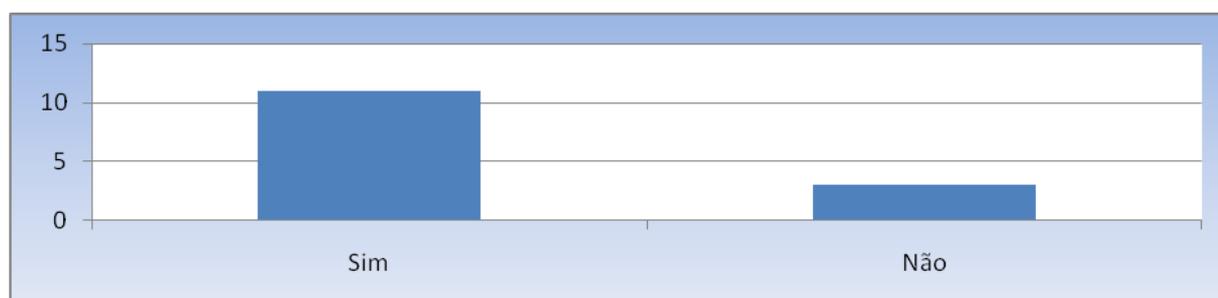
Os dados levantados com este quesito apontam que a minoria 14% dos entrevistados – 02 (duas) pessoas – afirmam entender muito sobre governança corporativa, 28% dos entrevistados – 04 (quatro) pessoas – afirmam que pouco entendem e 58% dos entrevistados – 08 (oito) pessoas – afirmam que nada entendem sobre governança corporativa. Apesar da maioria ter afirmado no quesito anterior conhecer o termo governança corporativa, percebe-se que uma parte dos entrevistados tem conhecimento superficial sobre o que a governança representa.

5) Na sua empresa existe um planejamento para tomada de decisões?



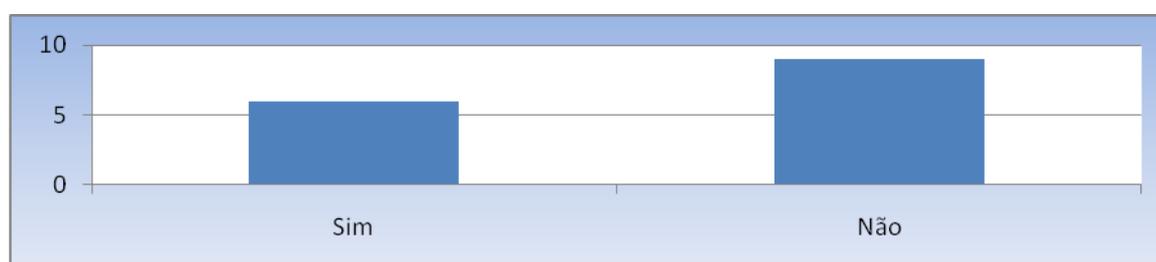
A maioria dos entrevistados, 71% – 10 (dez) pessoas – afirmam ter planejamento para a tomada de decisões, embora não seja possível saber a forma como se dá esse planejamento.

6) Há possibilidade de um cargo de direção na empresa ser ocupado por algum colaborador que não seja membro da família?



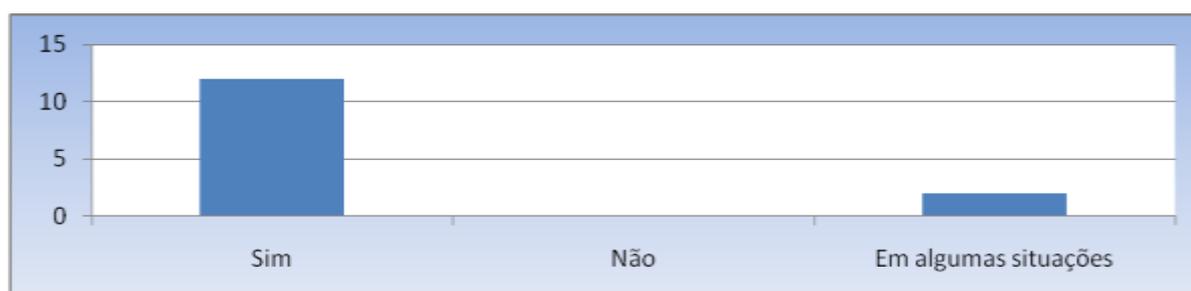
A maioria dos entrevistados 78% – 11 (onze) entrevistados – afirmam haver a possibilidade de algum colaborador que não seja membro da família ocupar um cargo de direção dentro da empresa, o que demonstra reconhecimento da empresa pelo desempenho de seus colaboradores internos. Os outros 22% – 3 (três) entrevistados – que responderam não. Então, sugere-se que a minoria das empresas tende a centralizar os cargos estratégicos da empresa sob o controle de membros da família.

7) Você acha necessário contratar um administrador para dirigir a empresa?



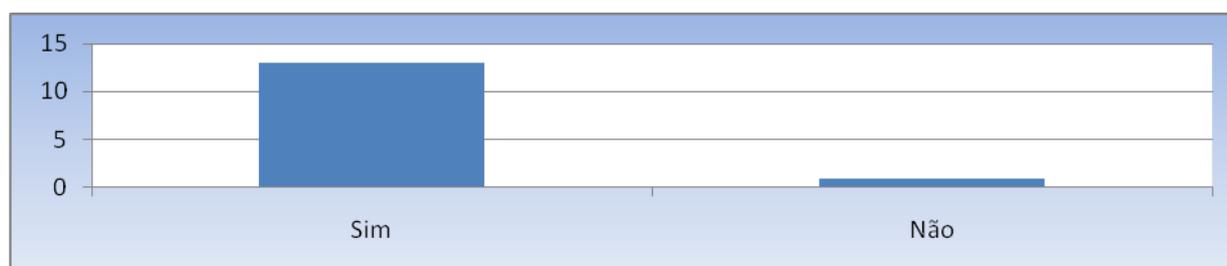
Nesse quesito a maioria dos entrevistados 64% (9 entrevistados) afirmam não ser necessário a contratação de administrador para dirigir a empresa. Apenas 36% (5 entrevistados) afirmam achar necessário tal contratação. Quando confrontamos os dados desse quesito com o quesito anterior, onde a maioria afirmou existir a possibilidade de algum colaborador que não seja membro da família ocupar cargo de direção na empresa, percebemos que há abertura para ascensão de cargos dentro da empresa, porém há um entrave quanto à profissionalização da gestão, tendo em vista que o profissional bacharel em administração é o mais habilitado para gerir empresas.

8) Você aceitaria sugestões de equipes especializadas, como Administradores, Contadores, Auditores para a melhoria da gestão do negócio?



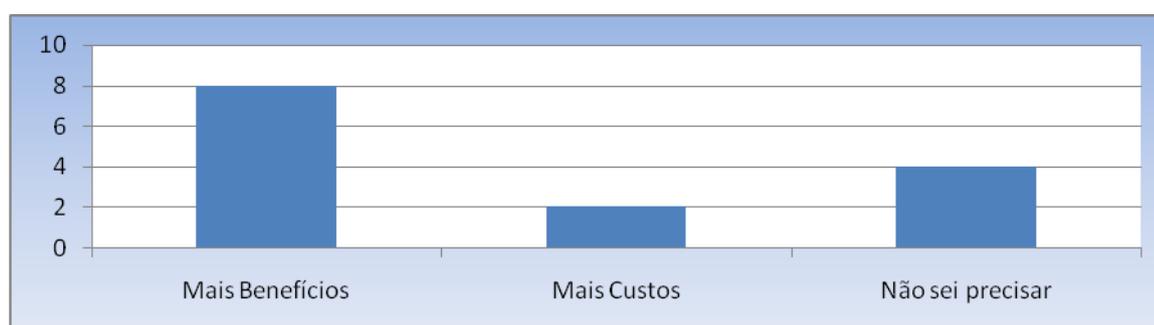
Nesse quesito a maioria dos entrevistados 86% (12 entrevistados) afirmaram que aceitariam sugestões de profissionais especializados. Confrontando com o quesito anterior, percebe-se que como assessoria a ideia é bem aceita, porém para contratação ainda há resistência.

9) Você acha que implantando um modelo de gestão mais transparente, visando uma maior organização e crescimento da empresa teria impacto positivo diante de colaboradores e clientes?



Nesse quesito 93% (13 entrevistados) concordam que uma gestão mais transparente, visando uma maior organização e crescimento da empresa teria impacto positivo diante de colaboradores e clientes. Embora a maioria desconheça o que significa governança corporativa, percebe-se que o principal objetivo buscado pela governança é bem aceito pelos gestores envolvidos na pesquisa.

10) Caso não haja ainda práticas de governança na empresa, você acha que adotá-las traria mais benefícios ou custos?



Nesse quesito 57% (8 entrevistados) disseram haver mais benefícios na adoção de práticas de governança corporativa, 14% (2 entrevistados) disseram que a adoção de práticas de governança acarretariam mais custos e 29% (4 entrevistados) disseram não saber precisar se traria mais benefícios ou custos.

## 8. Conclusão

Após a análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, observa-se que os empreendedores do município de Piracuruca, apesar de já apresentarem um faturamento relevante e atuarem no mercado há mais de dez anos, a minoria apresenta certa resistência à profissionalização das mesmas. Em parte por falta de conhecimento do que significa a Governança Corporativa e dos benefícios que ela pode trazer para o crescimento do negócio. Por outro lado há também a resistência em contratar profissionais de administração para gerir a empresa como uma alternativa de acrescentar mais conhecimento do tema, centralizando assim as decisões sempre em torno do núcleo familiar.

Percebeu-se também que, ao final da pesquisa, essa postura pode ser o entrave para o crescimento e desenvolvimento das empresas no município de Piracuruca-PI. Não poderíamos deixar de falar sobre o efeito disso para a motivação dos colaboradores internos que não vislumbram oportunidades reais de crescimento dentro da empresa. O que pode gerar um fluxo crescente de rotatividade dentro das mesmas.

Apesar desse resultado não ser bastante animador, observamos que outras empresas atuam de forma tímida aplicando alguns dos princípios regidos pela Governança Corporativa. Isso mostra que a realidade sobre a aplicação desses princípios poderá ser diferente com o passar dos anos.

Como sugestão para reverter essa situação, seria necessário um entendimento integral das práticas de governança corporativa através dos acadêmicos dos cursos de bacharelado em administração oferecidos por universidades na cidade de Piracuruca e no entorno. Estas poderiam promover cursos, congressos, seminários e atividades voltados à orientação dos empresários locais no sentido de familiarizá-los com os benefícios que boas práticas de gestão podem trazer para alavancar o desenvolvimento de suas empresas.

## Referências

- ÁLVARES, Elismar; GIACOMETTI, Celso; GUSSO, Eduardo, 2008, *Governança Corporativa: um modelo brasileiro*, São Paulo, Ed. Campus.
- ANTUNES, Claudinei, 2007, *Governança Corporativa, modelo de gestão para a sobrevivência das organizações familiares*, [TCC\_Bacharelado em Administração], Belo Horizonte, FNH.
- BARRETO, Luiz Pondé, 1998, *Educação para o Empreendedorismo*, Núcleo para Estudos do Empreendedorismo, Salvador, Universidade de Salvador.
- CASILLAS, José C.; VÁZQUEZ, Adolfo; DÍAZ, Carmem, 2007, *Gestão da empresa familiar: conceitos, casos e soluções*, São Paulo, Thomson, 270 p.
- DORNELAS, José Carlos Assis, 2014, *Empreendedorismo: transformando idéias em negócios*, 5. Ed., Rio de Janeiro, Empreende / LTC.
- <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=220830> (acessado em 18.07.2014)
- <http://jornaldehoje.com.br/pesquisa-do-sebrae-mostra-que-as-empresas-familiares-sao-90-do-total/> (acessado em 10.07.2014)
- [http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/GEM\\_2013\\_Pesquisa\\_Completa.pdf](http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/GEM_2013_Pesquisa_Completa.pdf) (acessado em 10.07.2014)
- IBGC – Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2009, *Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa*, 4ª edição, São Paulo, IBGC.
- LODI, J. B., 1998, *A empresa familiar*, 5. ed., São Paulo, Pioneira.
- MENDES, Jerônimo, 2010, *Governança Corporativa na empresa familiar*, Disponível em <http://www.jeronimos.com.br/index.php/artigos/pensamento-empendedor/356-governancacorporativa-na-empresa-familiar>.
- OLIVEIRA, Djalma de P. R. de, 2006, *Governança Corporativa na Prática: integrando acionista, conselho de administração*, São Paulo, Atlas.
- ZANELLA, Liane Carly Hermes, 2012, *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*, 2. ed., Florianópolis, Departamento de Ciências da Administração, UFSC.

## La presencia femenina en la política peronista

Maria da Luz Ribeiro da Silva<sup>1</sup>

Orientadora: Margareth Torres de Alencar Costa

### Resumen

Eva Maria Duarte de Perón o Evita, fue la mujer más polémica de Argentina, que mismo muriendo prematuramente, a los 33 años, tornase una de las mujeres de más importante de América Latina y también un mito por la acción benevolente para con su pueblo durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, su marido. El marco teórico que nos dio soporte para la ejecución de la pesquisa fueron: ARRUDA y PILETTI (2001); De CHANCIE (1987); POSSE (1995); MARTÍNEZ (1996) entre otros autores que se hicieron necesarios. Los problemas propuestos para estudio en este artículo es: ¿Sería posible comprobar que Argentina nunca más fue la misma después de Evita Perón? ¿Por qué el pueblo argentino la adoraba? ¿Cuál su importancia para el gobierno de Perón? El objetivo de este estudio es investigar la importancia de Evita Perón para Argentina y el gobierno peronista. La metodología elegida para la consecución de la pesquisa fue la investigación bibliográfica y documental.

### Palavras-clave

Evita. Perón. Mito.

---

<sup>1</sup> Professora de LIBRAS da Prefeitura Municipal de São Paulo (e-mail: [airamdaluz@yahoo.com.br](mailto:airamdaluz@yahoo.com.br))

Laura Torres de Alencar Neta: Professora do quadro efetivo da UESPI e Coordenadora de Tutoria do Curso de Letras Espanhol-EAD ( Laura y [Flavio@yahoo.com.br](mailto:Flavio@yahoo.com.br) )

## Introducción

Eva Maria Duarte de Perón o simplemente Evita cómo ella se presentó a los argentinos, fue una presencia fuerte, o sea, un ícone de valor inestimable en la política peronista, consiguiendo con su carisma, su trabajo y lideranza, mantener el presidente, su marido Juan Domingo Perón, en el poder y el pueblo argentino tenía paz cuando que ella estaba presente en el gobierno de Perón.

Evita tenía total dedicación a los pobres, dando casa a quiénde ella necesitaba, criando hospitales, guardería, escuelas, posibilitando jubilaciones, entre otras ayudas. Por ese trabajo dedicado para el bienestar de los mas necesitados, Evita aún hoy es acordada por su pueblo y considerada una santa, yá para los ricos y oligarcas, ella no pasaba de una prostituta o ramera, una aprovechadora. Esto porque al mismo tiempo que ella trataba los probrecitos con cariño, no tenia el menor recelo de arrojarse por tierra a quiénes se atrevera ir en contra sus ordenes.

Después de la muerte de Evita, en 1952 a los 33 años de edad, el gobierno de Perón empezó a perder fuerza junto al pueblo y ejército, provocando vários conflictos hasta ser depuesto del cargo en 1956. El ejército tomó el poder, llebando el país al caos y el pueblo al sufrimiento, también formaran vários grupos de guerrillas que hasta hoy pelean entre si por la detención del poder, o sea, después que Evita murió, Argentina transformose en una verdadera confusión, con el ejército retirando Perón del poder, obligando a exilarse en España y el país tornarse un campo de guerra entre civiles y ejército por muchas decadas.

“La presencia femenina en la política Peronista” es un tema que abarca la importancia de la presencia de Eva de Perón dentro del contexto histórico, político y social de Argentina.

La elección del tema fue hecho por el interés de saber y mostrar cómo esa mujer que nació pobre consiguió superar todas las adversidades de la vida y tornase un mito, que mismo después de medio siglo de su muerte, aún es adorada por su pueblo.

Esa investigación se justifica en el sentido de la actualidad del tema y por qué la pesquisa ayudará la comunidad uespiana del curso de Letras Español a añadir conocimiento sobre el tema planteado y porque intentaremos hacer un acercamiento histórico sobre la política peronista que vendrá aclarar las dudas que muchos estudiantes tienen sobre un tema tan interesante en la historia de la política de Argentina.

Los problemas planteados para hacer esa investigación fueron:¿Sería posible comprobar que Argentina nunca más fue la misma después de Evita Perón?¿Por qué el pueblo argentino la adoraba?¿Cuál su importancia para el gobierno de Perón?

La metodología elegida fue la pesquisa bibliográfica y documental.

Perón quedó exilado en la España de 1955 hasta 1973, cuando volvió a su país casado con Isabelita, intenta eleigirse a la presidencia y ganan, siendo él cómo presidente y ella su vice, pero de esta vez en su gobierno no tuvo la misma dedicación a los necesitados cómo en la época de Evita. En 1974 Perón muere y su esposa asume, siendo depuesta por un golpe militar en 1976.

Con todo esto se lleva a creer que quién gobernó verdaderamente el país en el período de 1946 a 1955 no fue Perón y sin su mujer, Evita.

Para comprobar todo eso será hecha una investigación por medio de libros, revistas, periódicos, internet, etc., en vuelta del gobierno peronista y principalmente de la vida de Evita y su participación en la política en el período de 1946 a 1955. En ese sentido la metodología usada será una pesquisa cualitativa porque será necesaria una investigación bibliografica y documental.

### 1. Acercamiento histórico sobre el tema

Argentina a pesar de presentar en su historia una sociedad con gran desarrollo, su pueblo no parecia feliz, por que las riquezas del país concentrabanse en las manos de los empresarios, los pobres permanecian pobres, sin derechos. La política era comandada ora por los oligarcas, ora por el ejército, pero siempre manteniendo una línea de dictadura, opresión y subjugación a los más flacos o a quién atreverse ir contra esa política.

El país estaba una verdadera desorden, envuelta con corrupción, fralde electoral y una politica reaccionária. Ese regiminen político permaneció hasta 1946 cuando Juan Domingo Perón conquistó la presidencia, cambiando toda la historia política del país. Un hombre, que mismo siendo un militar, tenia ideales justicialista y socialista, y una mujer de origen pobre, actriz, una profesión considerada nada digna para la época, ambos eran lideres natos y carismáticos, éste era el perfil del casal Perón, que juntos condujerón Argentina con manos de hierro y sabiduria, haciendo una política más justa para cón los pobres, mismo que para cumplir sus objetivos ellos tubiesen que pasar por arriba de quién se pusiese contra, pués ni Evita ni Perón admitian que alguien criticara sus acciones.

El gobierno de Perón era ejercido con mucho autoritarismo, la censura en esa época fue terrible, llevándolo a comprar o a cerrar todos los medios de comunicación que osaban hablar de malo de ellos (Perón y Evita). Mandaba perseguir, prender o torturar sus opositores, ya Evita no pedía y sí exigía de su marido la disminución de función de aquellos que no los obedecían, era mucho autoritaria en el trato con sus poderosos enemigos y también con los subalternos, por otro lado manifestaba sincero dolor por los sufrimientos de los pobres y de los destituidos. En la verdad, tanto él como ella eran también grandes dictadores.

Evita, hizo con que el gobierno de Perón tuviese una política de auxilio a los desamparados, promoviendo una distribución de renta, estas venidas de las grandes reservas acumuladas durante la segunda Guerra Mundial. Trabajó juntamente con la fundación que llevaba su nombre, para la mejoría de los pobres, construyendo escuelas, hospitales, haciendo donación de casas, insertando las mujeres en el mercado de trabajo, fundó el Partido Peronista Femenino y consagróse con la aprobación del derecho de las mujeres votaren en 1950.

Una de las razones de su extraordinario suceso entre la población, para allá de la política trabajista, era la acción de su mujer, Eva Duarte, Ex-actriz, Evita, cómo era llamada, acostumbraba discursar en los comicios y en la radio, siempre en defensa de los sectores más pobres de la población. Por eso, tornóse conocida cómo la puerta-voz de los descamizados.” (ARRUDA y PILETTI, 2001, p. 415).

Por todas esas contradicciones Evita era amada y odiada por los argentinos; para los pobres ella era una santa y para los ricos, una prostituta. Ella murió a los 33 años víctima de cáncer, tubo su cuerpo robado por el ejército, siendo devuelto para su pueblo 16 años después y hoy es considerada el mayor mito de la historia y política de Argentina que después de medio siglo de su muerte, su presencia aún es muy viva en la memoria de su país.

Evita hacía cuestión que fuera cumplido todos los deseos de su pueblo, del más sencillo al más complejo y los defendía con toda gana.

Con la muerte de Evita, el gobierno de Perón pierde la fuerza. Ya Jonh deChancie: “... el fascino que Perón ejercía sobre las masas empieza a enflaquecer. Surjiran huelga contra la política gubernamental” (DeCHANCIE, 1987, p. 54).

## 2. Evita Perón: la construcción de un mito

María Eva Duarte de Perón o Evita Perón, que tornóse primero-señora de Argentina cuando el general [Juan Domingo Perón](#) fue electo [presidente](#). Hija Juan Duarte y de Juana Ibarguren, nació en Junín, provincia de Buenos Aires, Argentina, en 7 de maio de 1919, pero hay en algunos registros que ella es del pueblo de Los Toldos. Murió en Buenos Aires – Argentina, en 26 de julio de 1952, a los 33 años, de cáncer uterino. Tenía más tres hermanos, Juan o Juancito, Blanca, Elisa y Erminda, todos mayores que ella. Todos ellos fueron registrados por su padre, menos Eva, que no tuvo el reconocimiento de él, que fue inscrita solamente con el nombre de María Eva Ibarguren, y este fato, según algunos historiadores causó una cierta frustración en Eva.

[...] Yo siempre estuve segura de que el hombre quiso durante años a mi madre y que hasta amó a los hijos que fue teniendo ... Menos a mí, que fui la manzana de la discordia. No quiso saber nada de mí. Yo fui el punto final de un amor largo y largamente ocultado. [...] Pero en realidad nunca lo vi o no lo quise ver, lo sacaba a empujones al olvido ... Lo vi sólo cuando muerto. No tengo ora imagen de él que la de muerto. (POSSE, 1995, p. 27).

A los 15 años ella fue morar con su hermano en Buenos Aires con el sueño de ser actriz, saliendo de su casa solamente con unas pocas ropas que su madre le hizo.

### 2.1. LA MUJER

Eva tuvo una vida difícil y sencilla, llegando a pasar hambre y por no tener ni cuerpo que llamase la atención de los hombres, cómo la acusaran muchas veces de pasar por las camas de ellos, mismo sin pruebas, ella tuvo que pelear mucho para conseguir un lugar en el sol. En ese tiempo de miseria ella hizo amistad con un viejo llamado Brunetti, que era un periodista jubilado, en un bar de Maipú Y Lavalle, que un día se dió cuenta que ella pasaba hambre, la invitó a su mesa y pidió café con leche, medialunas y dulce de leche, como se fuere para si mismo para que las otras personas no percebiesen que era para ella y no dejarla constangida. Este amigo no solamente la salvó del hambre muchas veces, como

también la confortaba en la horas difíciles, ella lo encuentra diez años después y intenta ayudarlo, pero él no acepta..

Ella pasaba el día buscando trabajo en radios, revistas e intentando una oportunidad de trabajar en el teatro y cine, teniendo su primer oportunidad concreta en el cine en un papel secundario en la película "Segundos Afuera".

Después de mucha lucha Eva, consiguió tornarse una actriz y locutora de radio famosa, gracias a su carisma y a duras penas, como ella mismo ha dicho: "tuvo que aprender a manejarse en ese mundo sórdido". Ganó mas visión como atriz a partir de la obra "La Señora de Pérez". Daí en delante su vida mudó para mejor, consiguiendo trabajos en el cine, teatro, revistas y en las radios, adónde obtuve mas éxito y creción cómo artista.

Cómo actriz Eva no tenía el menor talento, yá como locutora sabia hacer muy bien el uso de esa habilidad, que la usó con grand maestria en la política.

Evita conoció Perón en 22 de enero de 1944, durante un evento artístico organizado por él, con el objetivo de obtener ayuda para las vitimas del terremoto. En este periodo Perón era Ministro de la Guerra y Jefe de la Secretaría del Trabajo y Provisiones, de este día en delante ellos no se separaran mas, mismo recibiendo fuertes críticas de personas de Ejército y da alta sociedad, él no la dejó.

La pareja Perón vivieron juntos sin casar hasta cuando Juan fue encarcerado por el ejército, en 9 de eoctubre de 1945, siendo que, algunos días después de su libertación (de Perón), él casó con ella, o sea, día 21 de octubre de 1945. Los dos viveron y trabajaran juntos por la misma causa, el bienestar de su pueblo y con esto ellos conquistarón el afecto de los pobres y la ira de los oligarcas.

Evita supo conduzir muy bien, mejor diciendo, con extrema habilidad y dedicación, el cargo que Perón le confió, llegando a superar a todos sus expectativas. Ella se dedicó de cuerpo y alma, tanto que creó la Fundación que levava su nombre.

[...] Hay un sin número de problemas sociales que no están atendidos por ninguna institución. La solución de esos imprevistos fue lo que yo le encargué a Eva. Ella creó la Fundación de Ayuda Social: ayuda, no previsión. [...] Eva se encargó de llevar adelante esa tarea, y hizo muy bien. Pudo capitalizar todo el bien que tenía entre sus manos. (MARTÍNEZ, 1996, p. 50).

María Duarte de Perón no fue solamente la esposa de Perón, ella fue el brazo más fuerte del gobierno, que trabajaba día y noche incesantemente para atender a los pedidos de los pobres. Eva los trataba con respecto y cariño, y exigia tambien la misma dedicación (conducta) de sus auxiliares, llegando hasta mismo a ser una dictadora con sus subalternos, pués aquellos que no querian trabajar derecho ella no tenía el menor recelo de demitir, todos evitavan cometer cualquier error o de atender (tratar) malo a una persona que llegase pidiendo ayuda con miedo de perder su empleo. Su dedicación era tanta, que para ella no tenía ni día ni noche para se resolver alguna solicitud de ayuda. Su trabajo fue de tamaño importancia para el gobierno de Perón, que consiguió ser elector por dos veces, sin embargo, Ella se tornó la mujer mas importante de Argentina y del mundo. Su horario de trabajo iniciaba a las 9 de la mañana e sólo terminaba por vuelta de 2 de la mañana y hacia cuestión de atender a todos personalmente. Mismo estando enferma no se alejó de su función y esto le trajo perjuicio para su salud, su estado sólo se agravó y mas adelante provocando su muerte.

¡Que alguien conceda importancia a tu inexistencia, a tu dolor! ¡Que alguien te mande una carta con membrete oficial! A vuelta de correo. Y sobre todo, Renzi, el milagro: ¡que te digan que sí, que te manden la dentadura postiza o la muleta o la orden de internación o el nombramiento de guardabarrera! ¡Volvés a creer en la vida (y en la política. ¡Que alguna vez el miserable Estado diga sí! [...] La gente se muere por falta de amor. Todos creen que yo hago eso que los técnicos llaman 'asistencialismo', y que tanto desprecian, porque lo ven como la caridad de las millonarias de la Socieddade de Beneficiencia. Pero se equivocan, yo siento amor por ellos y lo entrego. Y esto eslo más revolucionário, esto es 'el escándalo' bíblico. Por que esta sociedad miserable quiere prescindir del amor, [...] (DeCHANCIE, 1987, p. 60 y 61).

Eva organizaba eventos beneficentes para obtener fondos para la fundación, solicitava ayuda de los empresarios, a las veces llegando a forzarlos de alguna forma a hacer doaciones. Y eso era una de las cosa que provocaba la rabia de los oligarcas, allende de no aceptala en medio de la sociedad por su condición de actriz, o sea, de su pasado y ella también ha aprendido a no tener el menor respechos por esa gente.

Unas de las cosas que Evita odiava era la burocracia, por ser algo que impedia que los trabajos fuesen realizados y ella pasava por cima de todos ellas, sea adonde fuese, cuando queria resolver algun problema, especialmente se estuviera relacionado con sus "descamisados".

Cuando estaba próximo de terminar el primer mandato de Perón y él prestes a candidarse al segundo, Eva hizo con que fuera aprobado el derecho de las mujeres votar, siendo que iso era una pelea antigua de ellas, sin embargo cuando eso ocurrió un grupo de feministas de la militancia comunista, como Julieta Lanteri, Carolina Musill, Victoria Ocampo, Alicia Moreau, que defendiam la tese de que la conquista deberia ser historicamente conduzida, sairan por las calles protestando y hablando que no querian más votar, a pesar de eso Perón ganó la elección con ayuda de los votos de las mujeres.

## 2.2. LA ESTRATEGA

Eva, además de ser una mujer carismática era una gran estratega. Cuando Perón fue encarcelado, Evita junto con los obreros organizó una gran manifestación para obligar al ejército a libertalo, iendo a las rádios, a los sindicatos, a las empresas, convocando a su pueblo para protestar contra la prisión de su bienhechor en 13 de octubre de 1943. Hay una cierta controversia con relación a esto, por algunos escritores, profesores y periodicos de aquella época escribieron que fue ella que organizó el manifiesto y que ella se puso a escupir, a vociferar, dominada por un ataque de histeria, insultando al teniente coronel Mittelbach, que havia contratado centenares de camiones y autobus para la marcha en la capital, yá en el libro "La pasión según Eva" de Abel Posse (1995), hay un depoimento de Vera, donde Evita confesa a sua amiga (Vera), que no hizo nada de eso, que fue un fracaso y que en aquél momento queria mismo era sumir y nunca mas aparecer, por sentirse culpada por la situación, por tener pedido a Perón que nombrase a su amigo Nicolini cómo director del correo nacional, achava que los militares querian alcanzar era a ella, pues la sociedad tradicional y hipócrita de aquella época no aceptava el romance de ellos.

[...] Ilusos, los gringos. Fui un fracaso. Más bien un contrapeso que arruinaba a Perón. Incluso un día me puse a hacer las valijas con el propósito de esconderme en un lugar secreto, que yo conozco, en la provincia de Buenos Aires, y quedarme allí, sin volver más al mundo. [...] Era verdad que yo habia pedido el nombreamiento de nuestro amigo Nicolini: ésa fue la gota que colmó el vaso. En Campo de Mayo, donde me odiaban por haber ido con Perón sin esconderme, como las putas que ellos llvaban desde los prostíbulos de San Francisco, [...] Me sentía culpable de la imprudencia. Ya nadie me sacaba de la cabeza que la enemiga era yo. La única. (POSSE, 1995, p. 212 y 213).

Evita fue a gran estratega del gobierno de Perón, ella estava siempre buscando ver se habia alguien intentando conspirar en contra su marido, ponía personas infiltradas en ejército, en las empresas, en todos los lugares posibles donde prodria ocurrir algún ayuntamiento. Organizaba las reuniones, convocava y orientava las personas, buscando siempre saber de todo que estava ocurriendo en cada setor. Esso ocurría hasta mismo algunos días antes de su muerte.

Pero sí, irrisorios mis complotados: el santo de Renzi y sus compañeros suboficiales, por suerte infiltrados en todos los recovecos del Ejército. Pichola Marrone, mi ordenanza en mi despacho de la Fundación, que serve para llevar mensajes. Sara, la manicure. Y mi hermano, Juan, que tiene ya tal fama de irresponsable que es extremadamente útil. [...] Mi barra es casi opereta. Pero los servicios de informaciones y los militares se ocupan sólo de gente seria. No sospecha de ellos. (POSSE, 1995, p. 75).

Perón enseñó todo sobre política para Evita, y ella aprendió también que hasta parece que Eva siempre estuvo inserida en la política, que estudió política o algun tipo de estrategia hace mucho tiempo, tamaño era su habilidad para eso. En muchas ocasiones ni Perón tomaba parte de algunas de sus actividades, o sea, no tomaba conocimiento de eso o en algunos caso solo observava su desarrollo en las reuniones. Tomaba parte de decisiones importantes del gobierno, pues él era un poco indeciso, yá ella era una persona muy decidida. Llevase a cree que era ella quien de verdad mantenía Perón en el gobierno, que ella fue el alicerce de su poder, pués luego después que ella murió, él fue depuesto del cargo. Hasta él asumió la fuerza de ella, cuando dictava sus memorias. Ella fue el alma del Peronismo.

Se, en los años 40, Perón caracterizaba Evita cómo su sombra, el pueblo de Argentina hacia el opuesto. Cómo reina de los descamisados, feminista nata y simbol de bondad, fuerza y pasión, Evita fue el alicerce de Perón y no apenas lo sustentó, pero dictó sus pasos políticos. Una vez, dejó escapar para una amiga: "El enemigo de las oligarquias soy yo, no el general". [...] Dictando las memorias para Tomás Eloy Martínez, Perón sabiamente ha dicho: "Evita irradiaba la fuerza de una catarata. Nin entre los hombres que me secundaran hubo algún que la igualase. (MELLÃO, Gabriela. ZAZ - ISTO É

GENTE – Diversão e Arte – Gente do Século – Evita Perón. [http://www.terra.com.br/istoegente/14/diversaoearte/livro\\_evita.htm](http://www.terra.com.br/istoegente/14/diversaoearte/livro_evita.htm) busca em: 08/06/2007).

### 2.3. EL MITO

Eva tornose para su pueblo no sólo una líder política, una mujer que hacia el bien a todos, pero también una líder espiritual de la nación argentina. Ella fue la referencia confiable de pueblo delante de una sociedad rica y medíocre que sólo pensaban en explotar los más pobres. Toda esa dedicación talvez haya sido por haber sentido en su propia piel lo que es la pobreza, el menosprecio y usó como pudo el poder que pusieran en sus manos a favor de sus “descamisados”. Ella creó hospitales, escuelas, hospicios, hizo doación de casas, aprobaba jubilaciones que se encontraban encajonadas, conseguia lechos en hospitales para personas enfermas, y mucho más. Ella no se preocupava solo com las cosas materiales como también espirituales, como una palabra de conforto y todo cariño posible, o sea, hacia todo lo que su pueblo le pedia o necesitaba. Eva intentaba tornar concreto los sueños de ese pueblo tan sufrido y queria tan poco para vivir o seren felices. Sud acciones eran concreta, no hacia promesas cómo muchos políticos hacen para conseguir votos y esa attitude fue lo que hizo la diferencia entre todos los políticos y la hizo ser adorada y considerada una santa, mismo que la iglesia no la reconozca como tal.

Su cuerpo embalsamado por el doctor Ara, en la verdad marmorificado, fue exhibido a la visitación permanente en lasede del C.G.T. de Buenos Aires, allí expuesto cómo mártir de la clase obrera e inmortal heroína del régimen peronista. Antes, en el día 1º de agosto, en el traslado del esquife, la gente de Buenos Aires, cabisbajos y en lagrimas, ofreceran en las calles y avenidas homenajes sin paralelo en la historia del país. Perón y los peronistas habian hecho una campaña junto del Vaticano para santificala. Mismo vendo fracasar sus esfuerzos ella nunca dejó de ser considerada como la Santa Evita por la mayor parte del pueblo pobre de Argentina.” (SCHILLING, <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/evita2.htm#inicio> busca em: 01/10/06).

Cuando Eva quedó enferma, su pueblo hizo promesas, rezaban día y noche por su salud. Al murir el pueblo quedó desesperado, inconformado. Con su muerte, en 26 de julio de 1952 a las 20h23, con apenas 33 años, día en que ella perdió la pelea contra el cáncer, ellos no solo perdieran su musa inspiradora, como también habían perdido la única persona que verdaderamente hizo algo de bueno por los más necesitados. Ellos quedaranse como huérfanos que han acabado de perder su madre y estaban solos en el mundo, sin dirección. Mientras los “descamisados” lloravan su muerte, los ricos y oligarcas daban gracias al cáncer por haberla sacado de su camino. Su hermano Juan, caiyó en hondo en desespero gritando como se hubiese perdido la razón y algún tiempo después cometió suicidio.

[...] en la noche de 26 de julio, la Cadena Nacional de Radiodifusión anunciaria que ‘a las 20h25 la senhora Eva Perón, jefa espiritual de la Nación’, deja la vida para ‘entrar en la inmortalidad’. Eva, Evita, la ‘santa’, el ‘ángel hermoso’, la ‘prostituta’, acaba de falecer’. Contava apenas 33años. (FERNANDES, Fernando. Quem foi Eva Perón - Evita no Poder. <http://www.constelar.com.br/revista/edicao30/evita6.htm>, visitada dia 01/10/06).

El cuerpo de Eva fue embalsamado y puesto en una cripta con tapa de cristal para quedar expuesto a la visitación pública en la sede da CGT. Para que el pueblo la olvidara y ella no se transformara en mito, Algun tiempo después, cuando Perón fue depuesto, el ejército decide sequestrar su cuerpo y sepultarla en Itália bajo un nombre falso, quedando desaparecido por 16 años. Esa actitud solo hizo con que ocurriera lo que elles (ejército) menos querian, pués con la desaparición se creó una aura de misterio al rededor del desaparecimiento y consequentemente ella transformose en mito, siendo adorada hasta en día de hoy. El cuerpo de Eva fue devuelto a Perón en 1971, en el período en que él vivía en España, adonde permaneció sepultada hasta 1974, cuando fue desplazada de vuelta para la Argentina a pedido de Isabelita, la tercera esposa de Perón, que aprovechó la ocasión y pagó 100.000 pesos al doctor Ara, para que reconstituyera el cuerpo de ella (Evita), antes de ser sepultado novamente en el sepulcro de la familia Duarte.

Su cadáver fue embalsamado por orden de Perón que deseó que fuera la imagen de su mujer, eternalizada en la mente de su gente. Depositado en las jefaturas de la confederación general de los trabajadores (CGT), el cuerpo de Evita fue secuestrado por los militares que habían golpeado abajo Juan Domingo Perón del poder,, en 23 de septiembre de 1955. La intención del nuevo gobernante era extinguir cualquier vestigio del Peronismo y, principalmente, del mito que era Evita. Después de ser llevado a Italia, el cadáver de Evita fue sepultado en Milano con el nombre falso de Maria Maggi de Magistris. El objetivo era que el cuerpo volviera al estado secreto. El misterio, sin embargo, acabó por

ayudar a aumentar la leyenda alrededor de su nombre. Pero después de 16 años, el desaparecimiento sería solucionado y el cuerpo entregado a Perón, en una tentativa de reconciliación entonces del presidente, general Alejandro Lanusse. En la tierra Argentina, Evita fue encajonada en sepultura cristiana, el sepulcro de la familia Duarte (nombre pasado del soltero), en el cementerio de Recoleta, Buenos Aires, 22 de octubre de 1978. El lugar sigue siendo hoy punto de peregrinación de saudositas de 'La Madre de los Descamisados.' (ACEMBRA, s.incep. Sala de Leitura - Histórias: O mistério do Corpo: "O Povo" – Fortaleza–CE–03/08/2002. <http://www.sincep.com.br/?key=a67f096809415ca1c9f112d96d27689b> busca em: 06/06/07)

Evita, la muchacha pobre, que tuvo una ascensión meteórica, una presencia y una muerte prematura, cambió la historia en pocos años como defensora de los pobres. Mismo después de casi medio siglo el pueblo mantiene fotos de ella en las paredes de casa y los jóvenes la consideran como un misto de misterio y de mito.

Mismo después de muertos tanto Evita como Perón no han tenido sosiego, sus cuerpos fueran, además de secuestrados, han tenido parte del cuerpo escuartizado. En Evita fue un dedo, que fue sacado para hacer la pericia y cuando fue devuelto a Perón en España, sin embargo no fue devuelto para ser sepultado con el resto del cuerpo. En el caso de Perón, fueron sus manos que fueran sacadas fuera, así como su gorra y la espada por personas que profanaran su tumulo, en 1987 y que jamás aparecieran. Él ya tuvo su cuerpo sepultamento, tres veces, la última vez fue en 24 de octubre de 2006.

Fue el tercer entierro de Perón, presidente por dos veces (1946-1955 y 1973-1974). Su cuerpo pasó los dos primeros años en la residencia oficial de Olivos. De allá fue llevado para el cementerio La Chacarita por los militares que depusieron su viuda y sucesora, María Estela Martínez, la Isabelita, en 1976. el túmulo fue profanado en 1987 por personas no identificadas. Llevaron la espada, la gorra y las manos del presidente. El rescate de 8 millones de dólares nunca fue pago, y las manos continúan desaparecidos hasta hoy. (TEIXEIRA, Duda. Revista VEJA, ed. Abril, edição 1979 – ano 39, nº 42, 25/10/06, págs. 102 – 104)

Hasta hoy políticos pelean por el derecho del partido peronista, enseñando la fuerza que ellos todavía hoy ejercen en esta gente.

#### 2.4. COMPARACIÓN DE EVITA CON OTRAS MUJERES QUE HICIERON HISTORIA

Marie Curie – nació en 7/11/1867, Varsovia - Polonia, murió en 4/07/1934, Sancellemoz, Francia, de cáncer. Cientista en el campo de la Física y Química, descubridora de los elementos radio y polonio, que más adelante fue usado en raios o radioactividad, y su ayuda en el combate del cáncer. Tuvo una niñez pobre y sin madre, porque murió cuando Marie todavía era muy pequeña. Trabajaba incesantemente y precariamente en beneficio de la ciencia. Trabajó mucho ayudando durante la Primera Guerra Mundial curando los enfermos. Ganó dos Premios Nobel: uno de Física y otro de Química, entre otros premios, teniendo la oportunidad de cambiar de vida y ser una persona rica, pero todo que ganó en premios, fueron investido en títulos de prestamos de la guerra y para su familia (hermanos).

Marie lideraba los empleados, solicitaba el préstamo de coches a particulares para atender a los enfermos, [...] acompañó la equipaje de más de duocientos puestos fijos de raios X en ambulancias y hospitales, adonde más de un millón de heridos fueron atendidos. [...] no se recusaba a hacer ningún trabajo o nunca regañaba o desistía. Soportó las agruras, los riesgos, el cansancio, enfrentando y superando todo sin quejas. Estaba involucrada íntegramente en el sufrimiento causado por la guerra, [...] (CHALITA, 2007, p. 82 y 83).

Marie murió víctima de su propio trabajo, la exposición a las radiaciones del radio X, que le causó una anemia perniciosa fulminante. Exposición esa que sufrió más durante su trabajo en la guerra.

Madre Teresa de Calcutá o Agnes Bojaxiu– 26/08/1910, Skopje – (Albania) Imperio Otomano, murió en 05/09/1997 en Calcutá – India, beatificada en 19/10/2003 y canonización en trámite. Tuvo una vida de pobreza después que su padre murió; a los 12 años entró para la Congregación de la Sagrada Virgen María, en 1931 transformose en hermana Teresa. Después pasó 20 años dedicados al Magisterio, en 1950 empezó a dedicarse a ayudar personas enfermas de lepra y en 1965 fundó la congregación llamada las Misioneras de la Caridad, en la cual se dedicaban enteramente a los pobres, verdaderamente miserables, siendo que fueron fundada varias casas de esa Orden en muchos países.

Todo ese trabajo Madre Teresa dedicaba a Cristo, y hacia cuestión de vivir con los pobres y en la pobreza, para sentir en la piel lo que ellos sentían. Cuando murrió, a los 87 años con problemas cardíacos, millones de personas fueron a prestarle la última homenagen.

Golda Meir – 3/05/1898, Kiev – Ucrania, murrió en 8/12/1978, Jerusalén-Israel, víctima de cáncer. Fue maestra y primera ministra de Israel, de 1969 – 1974, además de ser una de las primeras jefas de gobierno del mundo y gran líder política. Tuvo una niñez y adolescencia de extrema pobreza, peleó mucho por la libertación de su pueblo. Apesar de todo trabajo que hizo por su país, fue duramente criticada y renunció a su cargo.

Golda Meir no fue profeta en su tierra. El [mundo judío](#) y la comunidad internacional la recuerdan como una dirigente carismática y singular; una matrona judía visceral, capaz de sintetizar la más compleja de las situaciones en una frase sencilla y proverbial, con acierto a [yídish](#). En Israel, en cambio, muchos la recuerdan —especialmente la [izquierda](#)— como una mujer terca y obstinada, cuya incapacidad de ver la realidad y su actitud intransigente para con los árabes, devino indefectiblemente en la traumática Guerra de Yom Kipur.

( [http://es.wikipedia.org/wiki/Golda\\_Meir\\_-\\_pesquisa\\_em\\_06/06/07](http://es.wikipedia.org/wiki/Golda_Meir_-_pesquisa_em_06/06/07)).

¿Que hay de común entre Evita y esas mujeres? (Marie Curie, Madre Teresa y Golda Meir):

Todas ellas sentirán en la propia piel lo que es convivir con la pobreza, pasar hambre, vivir sin techo y sin confort, fueran fuertes, pelearan mucho en la vida y conseguirán superarse, alcanzaron sus objetivos e hicieron la diferencia, no solo en su país de origen, pero también en el mundo y algunas de ellas, fueran llamadas de madres y hasta mismo consideradas santas por su pueblo.

#### 2.4.1 Evita x Marie Curie

Pasaran por la pobreza, por el hambre, extrema dedicación al trabajo y por las personas que precisaban de ayuda, fueran mujeres fuertes, bondadosas y murieran de cáncer.

#### 2.4.2. Evita x Madre Teresa

Experiencias con la pobreza en la niñez, el hambre, entrega total al trabajo y extrema dedicación ayuda a los pobres, fueran fuertes, consideradas protectoras y madres de los pobres y gran líderes.

#### 2.4.3. Evita x Golda Meir

También han sufrido una niñez y adolescencia pobre, conocieron mucha hambre en la vida, pelearan y trabajaran mucho por el bienestar de su gente, fueran mujeres fuertes, carismáticas, decididas, muchas veces duras en sus actitudes, pero también benevolentes, llamadas de madre por su gente, protectoras y tornaranse grandes líderes políticas, reconocidas mundialmente. Ambas fueran amadas por unos y odiadas por otros, también murieran víctimas del cáncer.

#### Conclusión

Por todas esas contradicciones Evita era amada y odiada por los argentinos; para los pobres era una santa y para los ricos, una prostituta. Fue la fuerza que mantuvo Perón en el poder. Murió a los 33 años víctima de cáncer, tubo su cuerpo robado por el ejército, siendo devuelto para su pueblo 16 años después y hoy es considerada el mayor mito de la historia política de Argentina. Después de medio siglo de su muerte, su presencia sigue viva en la memoria de su país.

Bibliografía.

- ACEMBRA, sincep. *Sala de Leitura - Histórias: O mistério do Corpo: "O Povo"* – Fortaleza –CE – 03/08/2002, <http://www.sincep.com.br/?key=a67f096809415ca1c9f112d96d27689b>, visitado em: 06/06/07
- ARRUDA, José Jobson de A. & PILETTI, Nelson, 2001, *Toda a história – História Geral e História do Brasil*, 8 ed., Ática.
- CHALITA, Gabriel, 2007, *Mulheres que mudaram o Mundo*, Ed. Especial, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DeCHANCIE, Jonh, 1987, *Os grandes Líderes – Perón*, Nova Cultural.
- FERNANDES, Fernando, *Quem foi Eva Perón - Evita no Poder*, <http://www.constelar.com.br/revista/edicao30/evita6.htm>, visitada dia 01/10/06
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy, 1995-96, *Santa Evita*, Buenos Aires, Planeta, Biblioteca del Sur.
- MELLÃO, Gabriela, *Zaz - Isto é gente – Diversão e Arte – Gente do Século – Evita Perón*, [http://www.terra.com.br/istoegente/14/diversaoearte/livro\\_evita.htm](http://www.terra.com.br/istoegente/14/diversaoearte/livro_evita.htm) busca em: 08/06/2007.
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy, 1996, *Las memorias del general*, Buenos Aires, Planeta, Espejo de la Argentina.
- POSSE, Abel. *La pasión según Eva*, 1995, Barcelona-Espanha, Colección Autores Españoles e Hispanoamericano, Editorial Planeta.
- \_\_\_\_\_, [http://es.wikipedia.org/wiki/Golda\\_Meir](http://es.wikipedia.org/wiki/Golda_Meir) - pesquisa em 06/06/07
- SCHILLING, Voltaire. *História – Mundo: Evita e o Peronismo - A política argentina* <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/evita2.htm#inicio> , busca dia: 01/10/06.
- TEIXEIRA, Duda. *Os três enterros de perón – Internacional*, Revista VEJA, ed. Abril, edição 1979 – ano 39, nº 42, 25/10/06, págs. 102 - 104

## La importancia del texto reflexivo en las clases de español como lengua extranjera

Demócrito de Oliveira Lins  
UESPI

### Resumen

El presente artículo pretende reflexionar sobre la importancia del trabajo con la moral y la ética a través de textos reflexivos en clases de español como lengua extranjera. En un primer momento se presentará datos del aumento de la violencia escolar en Brasil y sus motivos, entre ellos el derrumbe moral y ético de la sociedad que, a su vez, se debe a la falta del trabajo con la moral y ética dentro del ambiente escolar. En un segundo momento se hará un breve repaso de los avances educacionales brasileños, y pese a las controversias, se pondrá, como un gran avance en la educación básica brasileña en los últimos años, la implementación del ENEM<sup>1</sup> para el acceso a un gran número de universidades. Se destacará la forma como se ha venido trabajando la lengua española en dicho examen que ha dejado de cobrar el simple conocimiento memorístico y ha pasado a requerir del alumno habilidades relacionadas con la lectura, comprensión e interpretación de textos; además, se destacará la posibilidad de utilización de este argumento para dar un enfoque mayor al trabajo con textos en clases de español como lengua extranjera. Luego, se mostrará las orientaciones presentes en los textos directivos de la educación brasileña (como los PCNs) en cuanto a la competencia textual, es decir, qué tipos o géneros de textos se nos recomienda que trabajemos. Se verificará que aunque la moral y la ética son mencionadas en dichos textos directivos, no se encuentra claramente en la lista de géneros de texto citada, uno crucial: *el texto reflexivo*. Se entiende aquí por texto reflexivo aquel que hace con que el lector reflexione sobre un(os) valor(es) moral(es) y ético(s). Se mostrará un ejemplo de texto reflexivo, qué contenidos gramaticales se puede trabajar en dicho texto y cómo se puede abordar la comprensión, interpretación y, reflexión de valores moral y éticos.

Finalmente, se mostrará algunos resultados de trabajos hechos con la moral y la ética en el ambiente escolar, entre ellos el de MENIN & ZECHI (2010). Se espera que este trabajo, además de contribuir teóricamente para el desarrollo del tema propuesto, también sea, a la vez, un texto reflexivo. Por tanto, reflexionemos sobre la práctica pedagógica y más específicamente acerca de la importancia que les estamos dando a la moral y ética en nuestras clases, si es que se la estamos dando.

### Palavras-clave

Práctica pedagógica, texto reflexivo, moral y ética.

---

<sup>1</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

No hace falta mostrar a través de datos el aumento de la violencia escolar en Brasil debido a la enorme evidencia con que la encontramos. Sin embargo, para que tengamos una idea, según Araújo y Bomfim (2004)

69,4% dos docentes de uma escola de Teresina afirmaram já ter presenciado atos de violência na escola onde trabalham e 30,6% nunca o fizeram, no entanto, tomaram conhecimento da ocorrência dos referidos atos. (ARAÚJO e BOMFIM, 2004:5-6)

Ya no nos sorprenden titulares periodísticos como este publicado en un periódico virtual el 23/07/2014, “Aluno esfaqueia colega em escola no Jardim Gisela, *dois adolescentes brigaram no banheiro da escola no intervalo e um deles estava armado com uma faca de serra, atingindo o outro adolescente, de 16 anos, nas costas e nas nádegas*”.

Por otro lado, la violencia no se da solo entre estudiantes sino también en el sentido alumno-profesor, como podríamos ver en el cotidiano de las escuelas de Brasil y en inúmeras noticias, que aquí, a modo de ejemplo citamos una publicada por BBC Brasil el 28 de agosto de 2014 que tenía como titular “Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores”, en la que afirmaba que

Uma pesquisa global feita com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos) põe o Brasil no topo de um ranking de violência em escolas. Na enquete da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. (FERNANDES, 2014)

Entre los principales motivos de ese aumento brutal de la violencia escolar es el notable derrumbe moral y ético de nuestra sociedad. Padres no respetan más a hijos, hijos no respetan más a padres. Alumnos no respetan más a profesores ni profesores a alumnos, sobre todo en la educación pública.

Se percibe, de una manera general que, los profesores están descontentos con su profesión, y, por tanto, lo único que hacen es pasar los contenidos del currículo que les ha sido presentado. Asimismo, se observa que la indisciplina impera en los salones de clase, **no hay respeto del alumno con el profesor y este no se preocupa con el alumno**. No se preocupa si está adquiriendo conocimientos o no. (BELOTTI & FARIA, 2010, p. 1, traducción mía, lo destacado es mío)

¿Qué hacer delante de tal realidad como profesor de español como lengua extranjera? ¿Se le incumbe a la escuela el trabajo con la formación moral de los alumnos? Los PCN's (1998, p.51) nos lo responde claramente: “*Aun reconociendo tratarse de una cuestión polémica, la respuesta dada por estos Parámetros Curriculares Nacionales es afirmativa: cabe a la escuela empeñarse en la formación moral de sus alumnos.*” (traducción mía).

El artículo 32 de la ley 9.394/96 afirma que son objetivos de la enseñanza fundamental

la comprensión del ambiente natural y social, del sistema político, de la tecnología, de las artes y de los **valores** en que se fundamenta la sociedad; el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, teniendo en cuenta la adquisición de conocimientos y habilidades y la formación de actitudes y **valores**; El fortalecimiento de los **vínculos de familia**, de los lazos de solidaridad humana y de tolerancia recíproca en que se basa la vida social. (traducción mía, lo destacado es mío)

Según el artículo 35 de la referida ley es finalidad de la enseñanza media “*el perfeccionamiento del alumno como persona humana, incluyendo la **formación ética** y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico*” (traducción mía, lo destacado es mío)

Finalmente, entre las finalidades de la educación superior está “*estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento **reflexivo***” (traducción mía, lo destacado es mío)

Valores, formación ética, reflexivo; palabras presentes en el conocido texto de la conocida LDB que nos hace percibir claramente la preocupación del legislador, en todos los niveles de la educación, con el lado moral de la enseñanza pero parece que los profesores lo hemos olvidado. Estamos demasiado preocupados con el enseñar los contenidos técnicos y nos olvidamos de un punto crucial de la educación: la moral, que según el DRAE<sup>2</sup> es, “*ciencia que trata del bien en general, y de las acciones*

---

<sup>2</sup> Diccionario de la Real Academia Española

*humanas en orden a su bondad o malicia*”, y la ética, que según el mismo diccionario es, “*conjunto de normas morales que rigen la conducta humana*”.

Tendo em conta que a filosofia nasceu na Grécia e que a ética estuda filosoficamente o comportamento moral do ser humano não é difícil entender que os primeiros a construir uma ética foram os gregos, que utilizavam dois termos diferentes para se referir em um caso ao que nós chamamos “ética” e em outro ao que nós chamamos “costume”. França-Tarragó (2002) nos diz que

Por un lado con el término “**éthos**” (con “**ε**”: **épsilon o “é” breve**) designaban a lo que en castellano nos referimos a las costumbres o los hábitos automáticos; mientras que con el vocablo **eéthos** (con “**η**”: **eta o “è” prolongada**) se referían al concepto de “modo de ser”, “carácter” o predisposición permanente para hacer lo bueno. (FRANÇA-TARRAGÓ, 2002)

De fato, a palavra ética provém deste último vocábulo grego (eéthos, com “è” prolongado), embora na origem, o “eéthos” se referia não só à “maneira de ser” mas ao “caráter” – no sentido psicológico que nós damos agora a esta palavra-. Por outro lado Aguilar (2005) nos afirma que “la ética es la reflexión filosófica sobre la moral que a su vez consistiría en los códigos de normas impuestos a una sociedad para regular los comportamientos de los individuos.”

Volviendo a los textos orientadores de la educación brasileña es clara la presencia de la ética ahí, sin embargo, su enseñanza es deficiente y ha sido poco asimilada por las escuelas brasileñas, sobre todo las públicas.

La enseñanza de la Ética como un tema transversal propuesto por los PCNs ha sido, sin embargo, poco asimilado por las escuelas públicas brasileñas y Educación Moral continuó o no dándose de manera expresa y planeada o sucediendo al sabor de preferencias personales de profesores. (MENIN & ZECHI, 2010, p. 2, traducción mía)

La falta de trabajo con la moral, mejor dicho, su falta en la sociedad, es decir, la inmoralidad ha sido motivo de grandes desastres en la historia.

La caída de todos los imperios en la historia, los sumerios, los egipcios, los asirios, babilonios, medos persas, griegos y romanos, ninguno de estos grandes imperios del pasado cayó por una falta; por la pobreza, por la economía, por la falta de educación, por la falta de conocimiento, por la falta de puentes, el factor común denominador que ocasionó la caída de todos los imperios mundiales, haciendo a un lado la Biblia y remontándonos a la historia, fue la **inmoralidad** (ALDUCIN, 2012, lo destacado es mío)

De ahí la importancia del trabajo con la moral y ética en el currículo escolar, que contempla las más distintas ramas de la ciencia. En la escuela se aprende artes, geografía, historia, química, física, matemáticas, biología, filosofía, sociología, portugués, inglés, español, etc. El alumno sale de la escuela con mucho conocimiento técnico y un alto grado cognitivo o, por lo menos, eso es lo que se pretende. Sin embargo, no se enseña cómo utilizar tal conocimiento de modo que no nos sorprende ver personas dichas cultas, con mucho conocimiento técnico, cometiendo los más terribles crímenes por falta de valores morales y éticos. “*La escuela ha absorbido una cantidad enorme de conocimiento. A pesar de tener mucho contenido, enseña poco*” (MENDES, 2007, apud ARANHA, 2007, p. 93) (traducción mía).

Es importante que sigamos enseñando contenidos técnicos, porque así nos exige la ley, o por otro motivo superior, pero lo que no podemos hacer es cruzar los brazos e incluso, a veces, contribuir para la aceleración del derrumbe moral y ético de nuestra sociedad, con actitudes como la de pasar mitad de la clase hablándoles a los alumnos de cómo ha sido el día, y contándoles chistes e incluso siendo motivo de burla, cuando no nos hacemos respetar.

Está en nuestras manos la decisión de dar continuidad al sistema del sistema o ir en contra de él. Está en nuestras manos la decisión de seguir dando las clásicas clases y empezar una de ellas diciendo “*Hoy aprenderemos el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo...*” (el nombre ya asusta al alumno) o cambiar radicalmente nuestra práctica.

Si por falta de recursos o por falta de voluntad política, lo que es cierto es que la educación pública brasileña está mal y, pese a la notable desvalorización del docente, seguimos teniendo algo de respeto en la sociedad y no nos damos cuenta de la importancia que **todavía** tenemos y de la noble función que desempeñamos, y no lo aprovechamos para si no cambiar la realidad de la sociedad en la que vivimos, por lo menos, intentar hacerlo.

Pese a tantos fracasos, un gran avance en la educación básica brasileña en los últimos años ha sido la implementación del ENEM para el acceso a un gran número de universidades, y lo más

importante, es la forma como se ha venido trabajando la lengua española en dicho examen que ha dejado de cobrar el simple conocimiento memorístico y ha pasado a requerir del alumno habilidades relacionadas con la lectura, comprensión e interpretación de textos; y podemos utilizarlos de este elemento para dar un enfoque mayor al trabajo con textos en nuestras clases de español como lengua extranjera.

Con relación a la competencia textual los PCNs (p. 77) afirman que

la escuela debe incorporar en su práctica los géneros, ficcionales o no-ficcionales, que circulan socialmente: en la literatura, el poema, el cuento, el romance, el texto dramático, entre otros; en el periodismo, la nota, la noticia, el reportaje, el artículo de opinión, el editorial, la carta del lector; en las ciencias, el texto expositivo, el verbete, el ensayo; en la publicidad, la propaganda institucional, el anuncio; en el derecho, las leyes, los estatutos, las declaraciones de derechos, entre otros. (traducción mía, lo destacado es mío)

A pesar de la notable preocupación del legislador de la LDB con el lado moral y ético de la enseñanza y, aunque los autores de los PCNs son diferentes de los de la LDB, no se encuentra claramente en la lista de géneros de texto citada, uno crucial: *el texto reflexivo*. Se entiende aquí por texto reflexivo aquel que hace con que el lector reflexione sobre un(os) valor(es) moral(es) y ético(s).

Cuando França-Tarragó (2002) nos ha hablado de moral no ha dicho que se trata de “códigos de normas impuestos a una sociedad para regular los comportamientos de los individuos”. Por otro lado, el Diccionario del Español de México (DEM, 2014) nos dice que *moral* es

Conjunto de **valores**, principios o normas por el que se rigen, sobre la base de la convicción y la obligación personales, las relaciones que los seres humanos establecen entre sí y que permiten juzgar, en relación con el bien y el mal, las distintas formas del comportamiento humano: la moral de la Edad Media, la moral contemporánea, una moral religiosa, una moral atea, una nueva moral (DEM, 2014, lo estacado es mío)

Como hemos visto, o concepto de *moral* está intrínsecamente relacionada al de valores; sin embargo, estos, ¿qué son?

Hay muchas definiciones dictadas ya por pensadores muy antiguos, y por lo que la Historia y las leyendas relatan, aparecen dos posiciones muy fuertes pero antagónicas que se mantienen hasta el día de hoy. Una posición señala que los valores son metas, ideales que puede alcanzar el hombre. Por ejemplo, ser generoso. Pero no una generosidad a tu estilo y conveniencia. (DONOSO, 2001:5)

De acuerdo con la relación de dependencia con el ser humano, la autora citada distingue valores *objetivos* de los *subjetivos*. Los primeros serían aquellos que no dependen del hombre, es decir, son externos a él, y que no están sujetos a la cultura, al tiempo, a la ciencia ni a otras variables, y por lo tanto inmanentes, transcendentales y atemporales, por ejemplo, el amor. Ya los segundos serían los que de acuerdo a su marco de referencia (cultural, edad, sexo, educación, religión, etc.) dependen de la valoración que cada hombre le dé, y que por lo tanto, cambian con la historia y el momento circunstancial. (DONOSO, 2001) Así, podemos imaginar que los valores subjetivos son aquellos decididos por una mayoría, por consenso. No obstante “los valores decididos por una mayoría, son un atentado contra los valores en sí mismos, porque ellos representan un ideal de vida, no una vida medianamente satisfactoria para una mayoría”. (DONOSO, 2001:5)

Por otro lado, Aristóteles decía que “la virtud (o valor) es un punto de equilibrio entre dos extremidades”. Por ejemplo, si pensamos que en un extremo está la omnipotencia y en el otro la debilidad, en el punto medio estaría la fortaleza, que es un valor. Donoso (2001) se dedica a los valores morales y trabaja profundamente los siguientes: la prudencia, la fortaleza, la paciencia, la perseverancia, comprensión o empatía, el respeto, el optimismo, a lealtad, la obediencia, la sinceridad, la responsabilidad, la flexibilidad, la generosidad, la amistad, la simplicidad, la audacia, el orden, el pudor, la laboriosidad, la fraternidad, el patriotismo, la justicia, la temperancia, la fe, la esperanza y el amor.

Aquí nos cabe un interrogante: En cuanto a la escuela, ¿cuáles valores deben ser trabajados?

Para Tillman (2001), los valores que deben ser enseñados por la escuela a sus alumnos son los siguientes: paz, respeto, amor, tolerancia, felicidad, responsabilidad, cooperación, humildad, honestidad, simplicidad, libertad y unión. Sin embargo, Antunes (2010) en uno de sus libros más recientes nos da otra lista de valores. En esta lista tenemos la honestidad, el valor, la amistad, el respeto, la libertad, la creatividad, la autoestima, la bondad, la confianza, diligencia, fuerza de

voluntad, la lealtad, el optimismo, la responsabilidad, la paciencia y la sinceridad. (PEREIRA, 2010, p. 21).

Los PCNs (BRASIL, 1998) apuntan el respeto, el diálogo, la justicia y la solidaridad como valores del tema transversal ética.

Lógicamente que estas no son listas cerradas, o sea, el profesor tiene total libertad para agregarle un valor que le parezca interesante a la lista. Además, es importante adaptar los valores a la realidad de los alumnos, es decir, el profesor debe verificar a través de métodos de evaluación, los valores más deficientes en un determinado grupo de alumnos y trabajarlos.

A modo de ejemplo leamos el siguiente texto reflexivo:

Un maestro oriental que vio como un alacrán se estaba ahogando, decidió sacarlo del agua, pero cuando lo hizo, el alacrán lo picó. Por la reacción al dolor, el maestro lo soltó, y el animal cayó al agua y de nuevo estaba ahogándose. El maestro intentó sacarlo otra vez, y otra vez el alacrán lo picó. Alguien que había observado todo, se acercó al maestro y le dijo:

"Perdone, ¡pero usted es terco! ¿No entiende que cada vez que intente sacarlo del agua lo picará?"

El maestro respondió: "La naturaleza del alacrán es picar, y eso no va a cambiar la mía, que es ayudar".

Y entonces, ayudándose de una hoja, el maestro sacó al animalito del agua y le salvó la vida.

En este texto se podrá trabajar asuntos como el pretérito indefinido, tanto de verbos regulares (vio, decidió, picó, soltó, cayó, intentó, se acercó, respondió, sacó, salvó) como de verbos irregulares (hizo, dijo); el uso y la referencia de los pronombres complemento (*lo hizo* ["lo" se refiere al hecho de sacar el alacrán del agua], *lo picó* [aquí, "lo" se refiere al maestro oriental], *lo soltó* [aquí, "lo" se refiere al alacrán], *intentó sacarlo* ["lo" se refiere al alacrán], *le dijo* [aquí, "le" se refiere al maestro oriental], *le salvó la vida* [aquí, "le" se refiere al alacrán], etc.); perífrasis "estar + gerundio" (*estaba ahogando, estaba ahogándose*); el uso del "el" delante de sustantivo femenino singular (*sacarlo del agua, cayó al agua*); las contracciones y combinaciones (*sacarlo del agua, reacción al dolor, cayó al agua, se acercó al maestro, naturaleza del alacrán, sacó al animalito del agua*); heterogénicos (*al dolor*), etc. Es decir, se podrá trabajar los contenidos que, supuestamente, exige el currículo pero al final se podrá comentar algo relacionado a la moral y la ética. Tras la lectura, se podrá preguntar a los alumnos qué es lo que sucedió (literalmente) en esta breve historia, y aquí, se estará trabajando la comprensión. Luego se entraría al campo de la interpretación preguntándoles a los alumnos qué lección se puede sacar de la historia y, aunque de manera superficial, se estaría trabajando la solidaridad, valor sugerido por los PCNs.

No creamos que trabajos como este darán resultados a corto plazo porque así no será. Hace falta tener paciencia para poder ver los resultados que, como el caminar de una tortuga, paulatinamente, van sucediendo. Resultados como los encontrados por MENIN & ZECHI (2010, p. 7): mayor preservación y cuidado con la escuela, concienciación de derechos y deberes, alumnos actuando como líderes de grupo, y mayor interés por la vida escolar, e incluso, por los estudios.

Se espera que este artículo, además de contribuir teóricamente para el desarrollo del tema propuesto, también sea un texto reflexivo. Por tanto, reflexionemos sobre la práctica pedagógica y más específicamente acerca de la importancia que les estamos dando a la moral y ética en nuestras clases, si es que se la estamos dando. Todavía es tiempo.

Bibliografía

- AGUILAR, María del Carmen Rodríguez, *Sobre moral y ética*, Revista Digital Universitaria, 10 de marzo de 2005, Volumen 6, Número 3, ISSN: 1067-6079, Disponível em [http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art19/mar\\_art19.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art19/mar_art19.pdf), acesso 27 de setembro de 2014.
- ALDUCIN, Armando, *La política y la biblia*, [Filme-vídeo] (55 min), Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=Vplg29nl6fl> >, Acessado el 27 de agosto de 2012.
- ARISTÓTELES, 1952, *Moral, a Nicómaco*, Espasa-Calpe, Argentina.
- ANTUNES, Celso, 2010, “Trabalhando Valores em Atitudes nas séries iniciais: para crianças de seis a dez anos de idade”, Petrópolis, RJ, Vozes, In: PEREIRA, Nainde Sacramento Leal, *Ensino de valores no ensino fundamental: um desafio para o século XXI*, Cachoeira, Bahia, 2010, p 21. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/imagens/pos\\_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf](http://www.adventista.edu.br/imagens/pos_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf), Acessado el 27 de agosto de 2012.
- ARAÚJO, Vilma Dias de & BOMFIM, Maria do Carmo Alves do, A violência nas escolas públicas noturnas do “Grande Dirceu” no imaginário de professoras e professores”, Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.7/GT7\\_3\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.7/GT7_3_2004.pdf), Acessado el 27 de agosto de 2012.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de, “Relação Professor/Aluno”, Revista Eletrônica *Saberes da Educação*, Volume 1, nº 1, 2010, Disponível em < <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf> >, Acessado el 26 de agosto de 2012.
- BRASIL, LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm), Acessado el 26 de agosto de 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, 2000, *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, MEC, Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> >, Acessado el 27 de agosto de 2012.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética / Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, 1998, 146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>, Acessado el 27 de agosto de 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, “Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais”, Brasília, DF, MEC/SEF, 1998, In MÜLLER, Adriana & ALENCAR, Helouisa Moulin de, *Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola*, Educ. Pesqui. vol.38 no. 2, São Paulo, Abr./June 2012, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200012&script=sci_arttext), Acessado el 27 de agosto de 2012.
- COLEGIO DE MÉXICO, 2014, *Diccionario del Español de México*, Disponível em: < <http://dem.colmex.mx/> >, acessado em 25 de julho de 2014.
- DONOSO, Nina María Bravo. *Valores humanos: por la senda de una ética cotidiana*. RIL Impresores, Santiago de Chile, 2001.
- FERNANDES, Daniela, *Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores*, BBC Brasil, 28 de agosto de 2014, [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_ocde\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw.shtml), Data de acesso: 13/09/2014
- FILHO, Luciano Mendes de Farias, In: ARANHA, A. *O que as escolas precisam aprender*, Revista Época, São Paulo, n. 466, p. 90-98, 23 abr. 2007, Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR77082-6014,00.html>, Acessado el 26 de agosto de 2012.
- ISTOÉ, São Paulo, n.1926, Setembro 2006, p. 22.
- MENIN, M. S. D. ; ZECHI, J. A. M., *Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças*, Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/direitos-humanos/encontro/TRABALHOS/Trabalhos%20Completos%20Rodrigo/PDF/m08.pdf>, Acessado el 27 de agosto de 2012.
- PEREIRA, Nainde Sacramento Leal, *Ensino de valores no ensino fundamental: um desafio para o século XXI*, Cachoeira, Bahia, 2010, p 21. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/imagens/pos\\_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf](http://www.adventista.edu.br/imagens/pos_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf), Acessado el 27 de agosto de 2012
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Real Academia Española*, Vigésima segunda edición. Disponível em: < <http://www.rae.es/drae/> >, Acessado el 27 de agosto de 2012.
- TILLMAN, Diane, 2001, *Atividades com Valores para Estudantes de 7 a 14 anos*, Programa Vivendo Valores na Educação. Tradução Sandra Costa, Editora Brahma Kumaris, São Paulo, In: PEREIRA, Nainde

V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol - Teresina - Piauí - Brasil

Sacramento Leal, *Ensino de valores no ensino fundamental: um desafio para o século XX*, Cachoeira, Bahia, 2010, p 21. Disponible em: [http://www.adventista.edu.br/imagens/pos\\_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf](http://www.adventista.edu.br/imagens/pos_graduacao/files/Monografia%20de%20Nainde%20Sacramento%20Leal%20Pereira.pdf), Accedido el 27 de agosto de 2012.

## Letras español: presencial y EAD

Edna Maria Ximenes de Aragão<sup>1</sup>  
SEDUC-PI

Gilmara Oliveira de Carvalho<sup>2</sup>  
SEDUC-PI

Co-Autora: Aline Cristiane Morais de Souza Soares<sup>3</sup>  
IFPI

### Resumen

Esta pesquisa tiene por finalidad hacer un estudio de la enseñanza de la lengua española en un curso de graduación en la modalidad de educación a distancia y en la presencial, analizando las ventajas y los obstáculos que los alumnos enfrentaron. Para eso la metodología utilizada, fue estudio bibliográfico y la aplicación de cuestionario a alumnos de estas dos modalidades. Es notorio que, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, la educación a distancia viene ganando cada vez más adeptos y se destaca en el mundo actual, dando oportunidad a aquellos que soñaban en tener acceso a un curso superior, más que las adversidades no permitían que su sueño tornarse realidad. La lengua española surge en este contexto como una obligatoriedad para la enseñanza media y debido a eso se exige un número mayor de profesores con formación en esta área para suplir la necesidad de la enseñanza de esta lengua ,que pasó a ser oferta obligatoria a más o menos dos años. Así conocer quien son las personas que buscan esta graduación a través de estas modalidades de enseñanza, cuales son las mayores dificultades enfrentadas por ellas, o que ellas piensan con relación al mercado de trabajo y cuál el nivel de satisfacción con relación al tipo de modalidad escogida, son algunos dos cuestionamientos hechos, con el objetivo de que se perciba cuales los puntos más relevantes y cuáles son los que merecen más atención en este asunto.

### Palavras-clave

Enseñanza; Lengua Española; Educación a distancia y presencial.

### Resumo

Esta pesquisa tem por finalidade fazer um estudo do ensino da língua espanhola no curso de graduação na modalidade de educação à distância e na presencial, analisando as vantagens e os obstáculos que os alunos enfrentaram. Para isso a metodologia utilizada, foi a aplicação de questionário a alunos destas duas modalidades. É notório que, com o advento das novas tecnologias, a educação a distancia vem ganhando cada vez mais adeptos e se destaca no mundo atual, dando oportunidade àqueles que sonhavam em ter acesso a um curso superior, mas que as adversidades não permitiam que seu sonho tornasse realidade. A língua espanhola surge neste contexto como uma obrigatoriedade para o ensino médio e devido a isso se exige um numero maior de professores com graduação nesta área para suprir a necessidade do ensino desta língua, que passou a ser ofertado a mais ou menos dois anos. Assim conhecer quem são as pessoas que buscam esta graduação através destas modalidades de ensino, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por elas, o que elas pensam com relação ao mercado de trabalho e qual o nível de satisfação com relação ao tipo de modalidade escolhida, são alguns dos questionamentos feitos com o objetivo de que se percebam quais os pontos mais relevantes e quais são os que merecem mais atenção neste assunto.

### Palavras chave

Ensino; Língua Espanhola; Educação à distância e presencial.

---

<sup>1</sup> Graduada del curso de Letras Español - UESPI, edna\_ximenes@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada del curso de Letras Español- UESPI, carvalhogil20@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada del Curso de Letras Español- UESPI, Especialización en Lenguas Española – UESPI, gildoxa@hotmail.com

## 1. Introdução

Atualmente, a modalidade de la enseñanza a distancia está destacándose así como la enseñanza presencial. Siendo que la primera, profesores y alumnos están separados físicamente e inter ligados por medio de las tecnologías de información y comunicación (TIC's). Mientras, que en la modalidad presencial no hay una separación física y el aprendizaje ocurre de forma convencional.

Debido a incesante busca por nuevos conocimientos y la necesidad de la sociedad como un todo de educarse, especializarse, fue percibido a necesidad de democratizar el acceso a la educación. Sabiendo de todas las dificultades las instituciones de ensino visionaron a EaD como una realidad capaz de promover la integración de la enseñanza-aprendizaje, pesquisa, tecnología y formación profesional y educacional. Ya la presencial, es un sistema tradicional, que no dispensa la presencia del profesor y alumnos, es caracterizado por poseer, clases físicas, donde las tecnologías utilizadas sirven de apoyo para docentes y discentes.

En este sentido, fue desarrollado un trabajo de pesquisa que mensura la calidad de la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera española en la modalidad a distancia versus la enseñanza de la lengua extranjera española en la modalidad presencial de la clase del 8º período de la Universidad Estatal de Piauí (UESPI) en Teresina versus la turma de 8º período de la Universidad Estatal de Piauí (UESPI) en la modalidad a distancia de Campo Maior.

## 2. Historia de la EAD en Brasil

La historia de la EAD está dividida en tres momentos: inicial, intermediaria y otro más moderno. La fase inicial es marcada por las escuelas internacionales (1904) seguida por la Radio Sociedad del Rio de Janeiro (1923); El instituto monitor (1939) y el Instituto Universal Brasileño (1941) si encuadran en la fase moderna, citan se tres organizaciones que influenciaron la EAD en el Brasil de forma decisiva: la Asociación Brasileña de Teleducación- ABT, el Instituto de Pesquisas Espaciales Avanzadas: IPAE y la Asociación Brasileña de Educación a Distancia - ABED.

Pero, fue a partir de los años 90, que la educación a la distancia empieza a ser más idealizada en el contexto de los Proyectos Pedagógicos Nacionales, teniendo más destaque en el escenario educacional. Siendo que los primeros proyectos fueran relacionados con la televisión.

En 1996, con la nueva Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional (LDB) la Educación a Distancia es incluida en la legislación educacional, siendo reconocida como una modalidad de educación como está descrito en el artículo 80 de la referida ley:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: portal. mec.gov.br /arquivos/pdf/ldb.pdf)

Apenas en febrero de 1998 las iniciativas de la Educación a la distancia son normatizadas por el artículo 2º del Decreto 2 494/98 que dice:

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidas por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (DECRETO 2494/98 Art.2º).

Siendo que en 2001 los Planos Nacionales de Educación (PNE) pasaron a entender esta modalidad como estrategia de democratización del acceso a la educación, específicamente aquella de

nivel superior, bien como de la mejoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como demuestra el texto de lo referido plano, a seguir:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. [...] Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição de prioridades educacionais. (FUNADESP, 2005, p. 33)

En este sentido, la EAD en Brasil, presenta progresos muy significativos, con eso el país tiene la ventaja, de utilizar esta posibilidad, para formar profesores en varias áreas, especialmente, en la lengua extranjera española.

Así, el Ministerio de la Educación-(MEC) estableció referencias de calidad de EAD para autorización de cursos de graduación a distancia, buscando asegurar que las instituciones trabajen continuamente visando las mejorías en la creación, perfeccionamiento y divulgación de conocimientos culturales, tecnológico y profesionales, que contribuirán para superar los problemas regionales, nacionales e internacionales y para el desarrollo sustentable de los seres humanos, sin exclusiones, en las comunidades y ambientes en que viven.

Como las Instituciones de Enseñanza Superior si abrieron, sin miedo o discriminación, para la EAD, acredita se que la misma calidad de los cursos por ellas ofrecidos presencialmente venga a beneficiar un contingente hasta ahora imposibilitado de tener acceso a la universidad.

### 3. Análisis de los cuestionarios aplicados

En la tentativa de buscar informaciones que comprueben que la EAD puede ofrecer la misma calidad que la enseñanza presencial, fue realizado una colecta de datos, a través de una pesquisa cuantitativa, tanto para la enseñanza presencial cuanto para la EAD, con el objetivo de responder el siguiente cuestionamiento: ¿Será que la enseñanza-aprendizaje en la modalidad presencial es más provechosa que la enseñanza a distancia?

Esa pesquisa fue realizada con aplicación de cuestionarios del tipo cerrado para alumnos y ex alumnos de la Universidad Estatal de Piauí (UESPI) Campus Torquato Neto en Teresina – Pi y para alumnos del Polo Héroe de Jenipapo en Campo Maior-Pi, del curso de Licenciatura Plena en Letras Español. Los alumnos fueron bastante receptivos en responder el cuestionario. El análisis de los cuestionarios es demostrado a seguir:

Fue realizada la siguiente pregunta ¿Cuál la modalidad de enseñanza?

Tabla 1.Cuestión 1

MODALIDAD DE ENSEÑANZA	
Presencial	Distancia(EAD)
47,6%	96,55%

Fuente: Datos de la Pesquisa

Como los datos muestran, de los alumnos cuestionados los 47, 6% son de la enseñanza presencial y los 96,55% de la EAD. Eso demuestra la evolución de los números de alumnos inscritos en el curso de letras español en la modalidad EAD. Es posible constatar un crecimiento significativo, lo que porcentualmente es un dato relevante para la pesquisa que fue desarrollada. A respecto de eso, Maia y Mattar (2007) dice que:

O crescimento do mercado de educação a distância (EaD) é explosivo no Brasil e no Mundo. Dados estão disponíveis por toda parte: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância, de empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado, de artigos e publicações sobre EaD, crescem as tecnologias disponíveis, e assim por diante.(MAIA y MATTAR, 2007,p.8)

Cuestionados sobre su edad, tanto presencial como a distancia, las respuestas fueron:

Tabla 2. Cuestión 2

	EDAD DE LOS ALUMNOS	
	PRESENCIAL	DISTANCIA
Menos de 20 años	0%	0%
21 a 25 años	75%	14%
26 a 30 años	19%	36%
Más de 31 años	6%	50%

Fuente: Datos de la pesquisa

Cuanto a la edad en la EAD la mayoría de los alumnos poseen más de 31 años. Son profesionales que están en plena capacidad productiva y optan por esta modalidad de enseñanza para aumentaren o profundizar sus conocimientos. Seguidos por los que están en una faja etaria de 26 a 30 años que son 36% y 14% son los que están entre 21 a 25 años. Mientras que en la enseñanza presencial los porcentuales mayores están con las personas de 21 a 25 años, que son jóvenes con más disponibilidad de frecuentar un curso presencial y que están se preparando para el mercado de trabajo. Gilbert, apud Palloff y Pratt (2004) diz que:

O aluno on-line “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. (GILBERT, APUD PALLOFF Y PRATT, 2004, pag.74)

Cuanto a los motivos que llevaron para a escoja de esta modalidad (EAD), en este caso la modalidad presencial no precisó contestar, las respuestas obtenidas fueron como presenta la tabla 3 a seguir:

Tabla 3. Cuestión 3

MOTIVOS QUE LLEVARON USTED A ESCOJA DE ESTA MODALIDAD (EAD)		
	SÍ	NO
Por indisponibilidad de tiempo para frecuentar un curso regular de enseñanza.	54%	46%
Por no conseguir aprobación en un curso presencial	0%	100%
Bajo costo financiero	29%	71%
Menor frecuencia de encuentros presenciales	43%	57%

Fuente: Datos de la pesquisa

De los alumnos cuestionados los 54% contestaron que uno de los principales motivos para escoger esta modalidad fue indisponibilidad de tiempo para frecuentar un curso regular de enseñanza, para ellos no conseguir aprobación en un curso presencial, no está entre los motivos para escoja de esta modalidad. Apenas los 29% escogieron esta modalidad por el bajo costo financiero y otros 43% apuntaron como motivo menor frecuencia de encuentros presenciales.

Conforme la tabla 4, donde fue preguntado cuales las razones que llevaron en consideración para escoger el curso Letras Español:

Tabla 4. Cuestión 4

RAZONES QUE LLEVARON PARA ESCOJA DEL CURSO LETRAS ESPAÑOL				
	PRESENCIAL		DISTANCIA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Relación con el trabajo actual	25%	75%	21%	79%
Aptitud personal	81%	19%	50%	50%
Prestigio socioeconómico	19%	81%	29%	71%
Oportunidad en el mercado de trabajo	63%	37%	64%	36%
Baja concurrencia por vagas	13%	87%	32%	68%

Fuente: Datos de la pesquisa

Observase en los cuestionarios aplicados que la mayoría de los alumnos de la enseñanza presencial ingresaron en el curso por aptitud personal que son 81% mientras que en la EAD son 50%, motivados por oportunidades en el mercado de trabajo son 63% y en la EAD son 64% de los cuestionados, otros 25% consideraron como motivo relación con el trabajo actual, donde son apenas 21% en la EAD, los 19% de los alumnos de la enseñanza presencial optaron por el curso de letras español por ofrecer prestigio económico, y en la EAD son 29 % con el mismo motivo. Además de eso, la baja concurrencia por vagas ocupa 13% de los alumnos de la enseñanza regular versus 32% de la EAD.

Con relación a algunos de estos motivos, Cruz (2001), dice que:

...] no território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área. (CRUZ, 2001, p. 14).

Cuanto la relación EAD versus enseñanza presencial, fue cuestionado a los estudiantes se concordaban que la primera modalidad presentada prepara el alumno tan bien como la enseñanza regular y las respuestas obtenidas están en la tabla 5 a seguir:

Tabla 5. Cuestión 5

CON RELACIÓN A EAD X ENSEÑANZA PRESENCIAL, LA PRIMERA MODALIDAD PRESENTADA PREPARA EL ALUMNO TAN BIEN COMO LA ENSEÑANZA REGULAR		
	SÍ	NO
PRESENCIAL	38%	56%
DISTANCIA	89%	11%

Fuente: Datos de la pesquisa

Comparando los porcentuales, los 38% de la enseñanza presencial concuerdan que a EAD prepara el alumno da misma forma que la enseñanza regular contra los 56% que no acreditan en esta posibilidad. Del otro lado, 89% de los alumnos de la enseñanza a distancia acreditan que la enseñanza ofrecida por la EAD prepara los alumnos de la misma manera que a presencial y solo 11% discuerdan de esta afirmativa. A este respecto, Santos; Radike (2005) afirma que:

[na EAD] o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias, segundo seu estilo de pensamento. Professores (as) e aluno (as) desenvolvem ações em parceria, por meio da cooperação e da interação com o contexto, com o meio e com a cultura circundante (SANTOS; RADIKE, 2005, p. 328).

Diferentemente del alumno de la enseñanza presencial, que tiene el profesor a su lado, que cuenta con todo un ambiente a su alrededor, el alumno que opta por la EAD, posee algunas características propias como autonomía y el auto aprendizaje, en este el alumno haz su horario de estudio, haciendo su controle y el profesor tiene el papel de motivalo.

Tabla 6. Cuestión 6.

DE LAS DIFICULTADES PRESENTADAS A SEGUIR, ¿CUÁL(ES) USTED PRESENTÓ O PRESENTA DURANTE EL CURSO?				
	PRESENCIAL		DISTANCIA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Ortografía y gramática	31%	69%	43%	57%
Pronuncia	38%	62%	36%	64%
Interacciones y trabajos en grupos	25%	75%	18%	82%
Exceso de contenido y dificultades en las actividades propuestas en la plataforma	-	-	46%	54%

Falta de empeño de los tutores	-	-	18%	82%
Locomoción hasta la universidad	13%	87%	25%	75%

Fuente: Datos de la pesquisa

Las dificultades: Exceso de contenido y dificultades en las actividades propuestas en la plataforma y falta de empeño de los tutores son exclusivas para la modalidad a distancia. Analizando los datos, percibirse que los 38% de los alumnos presenciales apuntaron la pronuncia como dificultad presentada durante el curso, otros 31% optaron por la ortografía y gramática, 25% indicaron las interacciones y trabajos en grupos y apenas 13% escogieron la locomoción hasta la universidad.

Sobre el término "Pronuncia", Guerrero (2010) asigna que:

La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector. (GUERRERO, 2010, p.3)

Ya los alumnos de la EAD, 46% afirman que una de las mayores dificultades es el exceso de contenido en la plataforma, seguidos por dificultades en la ortografía y gramática con 43%, otros 36% apuntaron la pronuncia, 25% la locomoción hasta la universidad, visto que viven en otras ciudades, 18% consideraran interacciones y trabajos en grupos y otros 18 % indicaron la falta de empeño de los tutores.

Cuanto la preparación que tendrían para el mercado de trabajo al término de su curso, las respuestas están presentadas en la tabla abajo:

Tabla 7. Cuestión 7

AL TÉRMINO DEL CURSO, ESTARÁN BIEN PREPARADOS PARA EL MERCADO DE TRABAJO EN SU ÁREA		
	SÍ	NO
PRESENCIAL	88%	12%
DISTANCIA	50%	50%

Fuente: Datos de la pesquisa

Considerando los resultados obtenidos en que los 12% de la enseñanza presencial contestaron que no se sienten bien preparados para el mercado de trabajo al término del curso y en la EAD este número crece para 50%, los motivos llevados en consideración para los porcentuales, están de acuerdo como presenta la tabla 7.1

Tabla 7.1.

MOTIVOS LLEVADOS EN CUENTA CASO LA RESPUESTA SEA NEGATIVA				
	PRESENCIAL		DISTANCIA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Falta física de profesores	13%	87%	4%	96%
Falta de recursos comunicativos tecnológicos avanzados	13%	87% no contestaron	14%	86%
Contenido del curso sin interés para el alumno, así como la metodología utilizada por el tutor/profesor en las clases	13%	87% no contestaron	11%	89%
Desmotivación propia	13%	87% no contestaron	11%	89%
Falta de conocimiento suficiente en el área	13%	87% no contestaron	11%	89%

Fuente: Datos de la pesquisa

Al analizar los motivos apuntados arriba percibirse que la enseñanza presencial presenta un porcentual de 13% para cada motivo. Mientras que la EAD, enumera como principal la falta de recursos comunicativos tecnológicos avanzados de los cuales están 14% de los alumnos cuestionados, seguidos por otros 11% para los contenidos y metodología utilizada en clase, desmotivación propia y por último la falta de conocimiento en el área. Y apenas los 4% indicaron la falta física de profesores.

Sobre los recursos comunicativos tecnológicos avanzados, Almeida (2002) afirma que:

O advento das tecnologias de informação e comunicação – TIC’S trouxe novas perspectivas para a educação a distância. Foram muitas as inovações, tais quais, facilidades de design e produção sofisticados, rápida emissão e distribuição de conteúdos, interação com informações, recursos e pessoas, bem como à flexibilidade do tempo e à quebra de barreiras espaciais. Vale ressaltar, que mesmo sendo fornecido material relevante para o aprendizado, esse se dá de forma autônoma; as informações podem ser adquiridas de forma livre, de maneiras distintas, desenvolvendo ações, refletindo em conjunto e desenvolvendo a inter-aprendizagem (ALMEIDA, 2002, p.1).

En seguida fue preguntado se en la visión de ellos, el curso de graduación presencial es más cualificado que la enseñanza a distancia, y de acuerdo con la tabla 8, los 63% de los alumnos presenciales contestaron que Sí contra 37% que No. En cuanto que 25% de la EAD, concordaron que la enseñanza presencial es más cualificado que la distancia versus 75% que discuerdan de esto. La calidad exigida actualmente por los referenciales, busca orientar la formación, manutención de los cursos además de sus prácticas pedagógicas garantiendo así la enseñanza de formación del ser humano como un todo.

Esto quiere decir que, el alumno de EAD por ser más consciente de la necesidad de estudio, busca realizarlo con más horas de dedicación.

Tabla 8. Cuestión 8

LA ENSEÑANZA PRESENCIAL ES MÁS CUALIFICADO QUE A DISTANCIA

	SÍ	NO
PRESENCIAL	63%	37%
DISTANCIA	25%	75%

Fuente: Datos de la pesquisa

La calidad de la graduación a distancia requiere planeamiento cuidadoso así como en el presencial, un acompañamiento diferenciado en cuanto el curso ocurre y deben ser considerados algunos elementos que auxilian a agregar calidad al proyecto, tales como: perfil docente, proporción de alumnos/tutor, modelaje del ambiente virtual, interactividades, material didáctico, laboratorios virtuales, laboratorios didácticos presenciales, evaluación, equipo de apoyo, encuentros presenciales, pasantía de docencia, biblioteca digital, biblioteca presencial y laboratorio de informática (NETTO, GIRAFFA y FARIA, 2010)

Conforme la tabla 9 abajo que presenta los porcentuales de alumnos cuanto al prejuicio por hacer un curso a distancia. Esta pregunta fue hecha solamente para la EAD. Vean:

Tabla 9. Cuestión 9

SUFRIÓ ALGÚN TIPO DE DISCRIMINACIÓN POR SER ALUMNO DE CURSO SUPERIOR EN LA MODALIDAD EAD

SÍ	NO
18%	82%

Fuente: Datos de la pesquisa

Analizando estos datos, apenas 18% de los alumnos afirmaron que ya sufrieron algún tipo de discriminación. Pues, a pesar de la expansión de la EAD, la modalidad aunque es vista con prejuicio y asociada a la baja calidad de la enseñanza o al atributo de un curso sin validez. Conforme apunta Kenski (2011):

Isso ocorre, principalmente, por causa do medo infundado – o mito de que o computador vai substituir o professor – e o desconhecimento. Não se exclui também novas posturas e passar a ter um comportamento de permanente atualização profissional. Por outro lado, projetos ruins, a ênfase demasiada aos aspectos tecnológicos e aos conteúdos e o fracasso de algumas iniciativas equivocadas,

contribuem para ampliar este preconceito e o estigma de EAD como um ensino de segunda categoria. (KENSKI, 2011. <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm>. Acceso en: 25 Julio. 2013).

Los estudiantes de la EAD, fueron cuestionados, si el mercado de trabajo los absorberían sin hacer diferencia de alguien que tenga en su formación un curso superior en la modalidad presencial y las respuestas están en la tabla a seguir:

Tabla 10. Cuestión 10

EL MERCADO DE TRABAJO LO ABSORBERÁ SIN HACER DIFERENCIA DE ALGUIEN QUE TENGA EN SU FORMACIÓN UN CURSO SUPERIOR EN LA MODALIDAD PRESENCIAL

SÍ	NO
50%	50%

Fuente: Datos de la pesquisa

De acuerdo con las respuestas, 50% de los alumnos consideran que el mercado de trabajo hará diferencia entre las modalidades de enseñanza y otros 50% afirman que no tendrá diferencia alguna. A este respecto, Preti (1996) dice que:

A eficácia da Educação a Distância está, hoje, inegavelmente comprovada, o que não significa falta de questionamentos e estudos contínuos sobre essa modalidade. Há uma significativa produção internacional que aponta aspectos positivos e negativos referentes ao sistema. O importante é que se conceba a Educação a Distância como um sistema que pode possibilitar atendimento de qualidade, acesso ao ensino de 3º grau, além de se constituir em forma de democratização do saber. Em muitos países já ganhou seu espaço de atuação, reconhecida pela sua qualidade e inovações metodológicas e considerada como a educação do futuro, da sociedade mediatizada pelos processos informativos. (PRETI, 1996 p.20)

Conforme los datos obtenidos y las palabras de Preti (1996) los 50% que no acreditan que el mercado de trabajo no hará diferencia entre las modalidades de la enseñanza son aquellos que poseen dificultades en estudiar solo, en cuestionar e interaccionar con los profesores, en seguir orientaciones, posiblemente tendrán mucha dificultad en aprender a distancia, y podrán decir que no están aptos para el mercado de trabajo porque no tienen conocimiento suficiente en el área. Los estudiantes de la EAD, deben entender que estamos caminando cada vez más para una sociedad en la cual el sistema educacional tradicional, no tiene más espacio dando lugar a sistemas flexibles y directamente ligados a los intereses individuales de quién quiere aprender. Ese tipo de propuesta educacional, que cuenta con la autonomía del alumno y exige del profesor un constante perfeccionamiento y mucha creatividad, debe hacer parte de las prácticas, tanto presenciales cuanto a distancia.

#### 4. Conclusión

A partir del análisis de este trabajo las personas pasarán a tener otro pensamiento con relación a la educación a distancia y presencial, con foque en el curso de Letras Español en estas dos modalidades en la UESPI visionando sus ventajas y desventajas.

En este sentido el trabajo muestra la importancia de analizarse la metodología utilizada, el desarrollo de las actividades propuestas, principalmente en la EAD, con el objetivo de hacer de la educación a distancia parte realmente integrante de los proyectos educacionales y no algo aislado, que tiene que vivir comprobando, para todos, que la calidad de su enseñanza no es distinta de la modalidad presencial y sí compatible a ella.

A fin de valorar la modalidad de educación a la distancia cabe destacar la importante contribución que viene trayendo para ampliar, en calidad y en cantidad, las oportunidades educacionales que abarcan aquellos que quieren adquirir más conocimiento y que no tendrían tiempo.

Hay que considerar que las dos modalidades son desarrolladas basadas en normas de la institución de enseñanza con la aprobación del ministerio de la educación – MEC, pero sus prácticas deben ser repensadas, para que no exista más ninguna distinción entre los alumnos de estas dos modalidades.

En esa perspectiva se espera que este trabajo sirva de instrumento durante el análisis de todo el proceso que envuelve la EAD y la educación presencial, visando contribuir para mejoría de la calidad de

la enseñanza, donde las turmas futuras no vivan las mismas experiencias y creen otros conceptos distintos de aquel que fue construido al término de este curso.

Bibliografía

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de 2002, "Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: 6. *Congreso Ibero-americano de Informática na Educação*, Congreso IE-2002, Vigo, Espanha. 6., Congreso Ibero-americano de Informática na Educação, Congreso IE-2002. Vigo, ES: Martín Llamas Nistal et al.
- CRUZ, M. L. O. B., 2001, *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol* (Tese de doutorado), Campinas, SP, UNICAMP / IEL.
- GUERRERO, Agustín Iruela, *¿Qué es pronunciación?* Revista reDELE, nº 9, Disponível em: [http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo\\_Iruela.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf), Acessado em: 15 de Julio 2013.
- KENSKI, Vani Moreir, *Um Novo Tempo para a Educação*, Disponível em: <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm>, Acessado em: 25 de Julio de 2013.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,. Disponível em: portal.mec.gov.br /arquivos/pdf/ldb.pdf.
- MAIA, C. e MATTAR, J., 2007, *ABC da EaD: educação a distância hoje*, São Paulo, Pearson Prentice Hall.
- MEC, *Regulamentação da EAD no Brasil*, disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf, Acessado em 20 de Julio de 2013.
- MENDONÇA, Alzino Furtado de et al., 2003, *Metodologia Científica: guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*, Goiânia, Faculdades Alves Faria.
- NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia, M. M.; FARIA, Elaine Turk, 2010, *Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 145 p.
- PALLOF, Rena M. PRATT, Keith, 2004, *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudante on-line*, Tradução Vinícius Figueira, Porto Alegre, Artmed.
- PARTICULAR (FUNADESP) , 2005, *Legislação e normas da educação a distância no Brasil*, Brasília, Funadep (Série Documentos/ set.2005).
- PRETI, Orestes, 1996, "Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada", In: PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*, Cuiabá, UFMT/NEAD.
- SANTOS, B. S. dos; RADIKE, M. L., 2005, "Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente", In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe M. SCHLÜNZEN JR., Klaus (orgs.), *Inclusão digital: tecendo redes afetivo-cognitivas*, Rio de Janeiro, DP&A p. 327-343.

## REALIZAÇÃO:



UESPI

**NEAD**  
Núcleo de Estudos em Espanhol



## APOIO:

**APEEPI**  
ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES  
DE ESPANHOL DO PIAUÍ

**PREX**  
**UESPI**





CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BRASIL  
EMBAJADA DE ESPAÑA