

# Estudos sobre a língua espanhola, seu ensino e suas literaturas no Nordeste brasileiro

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

COLECCIÓN COMPLEMENTOS

| 2018



**Estudos sobre a língua espanhola,  
seu ensino e suas literaturas  
no Nordeste brasileiro**

**Estudios sobre la lengua española,  
su enseñanza y sus literaturas  
en el Nordeste brasileño**



**Colección Complementos  
2018**



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BRASIL  
EMBAJADA DE ESPAÑA

Estudo sobre a língua espanhola, seu estudo e suas literaturas no Nordeste brasileiro = Estudios sobre la lengua española, su enseñanza y sus literaturas en el Nordeste brasileño [livro eletrônico] / [coordenação editorial/coordinación editorial Antoni Lluçh Andrés, Carlos Felipe da Conceição Pinto, Juan Fernández García]. -- Brasília, DF : Consejería de Educación da Embaixada, 2018. -- (Colección complementos) 11,73 Mb ; PDF

Edição bilíngue: português/espanhol.

Bibliografia.

ISBN 978-85-67535-17-3

1. Espanhol - Estudo e ensino 2. Literatura espanhola - Estudo e ensino 3. Linguística aplicada 4. Professores - Formação I. Lluçh Andrés, Antoni. II. Pinto, Carlos Felipe da Conceição. III. Fernández García, Juan. IV. Título: Estudios sobre la lengua española, su enseñanza y sus literaturas en el Nordeste brasileño. V. Série.

18-14842

CDD-460.7



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: mayo de 2018

ISBN: 978-85-67535-17-3

NIPO: 030-18-120-0

Imagen de portada: José Amarante Santos Sobrinho



**Coordinação editorial / Coordinación editorial**

Antoni Lluch Andrés  
Carlos Felipe da Conceição Pinto  
Juan Fernández García

**Apoyo:**



## **Comissão científica / *Comisión científica***

**Profª. Drª. Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Profª. Drª. Adriana Borges**

Universidade do Estado da Bahia

**Profª. Drª. Ana Cristina dos Santos**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**Profª. Drª. Ana Paula Cantarelli**

Fundação Universidade Federal de Rondônia

**Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva**

Universidade Federal da Bahia

**Profª. Drª. Carolina Parrini Ferreira**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Profª. Drª. Catalina Fuentes Rodríguez**

Universidad de Sevilla

**Profª. Drª. Cecilia Aguirre Souza**

Universidade Federal da Bahia

**Profª. Drª. Cleci Regina Bevilacqua**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Prof. Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida**

Universidade Federal de Alfenas

**Profª. Drª. Eliane Gonçalves**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Prof. Dr. Francisco Lima Baca**

Universidade Estadual de Feira de Santana

**Profª. Drª. Janaína Soares Alves**

Universidade de Brasília

**Profª. Drª Livia Márcia Tiba Rádis Baptista**

Universidade Federal da Bahia

**Prof. Dr. Manuel Martí**

Universidad de Alcalá de Henares

**Profª. Drª. Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira**

Universidade do Estado da Bahia

**Profª. Drª. Maria Luiza Ortíz**

Universidade de Brasília

**Profª. Drª. Raquel da Silva Ortega**

Universidade Estadual de Santa Cruz

**Profª. Drª. Samara de Souza Almeida Ruas**

Universidade Federal da Bahia

**Profª. Drª. Sara Belaonia**

Universidade Federal de Goiás

**Profª. Drª. Sara de Paula Lima**

Universidade Federal do Ceará

**Profª. Drª. Suzana Vinícia Mancilla Barreda**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira**

Universidade Federal do Amazonas

# Índice

- 7 / **Apresentação**  
Carlos Felipe da Conceição Pinto

## Lingüística Aplicada y Formación de Profesores

- 11 / **Aprendizaje significativo direccionado al uso de material didáctico convencional.**  
Luciana de Souza Dantas. *UFRN*  
Izabel Souza do Nascimento. *UFRN*
- 22 / **La música: puente entre cultura y enseñanza de lengua española.**  
Yemán Omar Zapata Barbosa. *UEPB*  
Amanda Jéssica Ramos Borges. *UEPB*
- 35 / **Los cómics en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española: la oralidad en la escritura, de la teoría a la práctica.**  
Maria del Rosário de Fátima Rodeiro Claro Teixeira.  
*Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes - Salvador*
- 41 / **O conto e o ensino-aprendizagem do espanhol: o uso do relato breve nas aulas.**  
Ícaro Francisco Campos de Oliveira. *UNEB (Campus I)*  
Patrícia Camila Trajano dos Reis. *UNEB (Campus I)*
- 51 / **O ensino da língua espanhola e o material didático digital: além do livro didático.**  
Laila Samara Matos dos Santos. *UFS/GEMADELA/PIBIX*  
Verônica de Oliveira Santos. *UFS/GEMADELA/PIBIX*
- 60 / **O uso do teatro como ferramenta para o ensino-aprendizagem de ELE.**  
Lincoln de Jesus Pessoa. *UNEB/CAPES*
- 70 / **Reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para surdos.**  
Daiane Leite Chaves Bezerra. *IFMA*
- 77 / **Expresión oral: pseudoactividades en el libro didáctico adoptado para la enseñanza pública de Natal/RN.**  
Thalita Ingrid Alves Nunes. *UFRN*  
Edilena Mendonça Ferreira. *UFRN*
- 84 / **Uso dos memes nas aulas de língua espanhola.**  
Carlos Vinícius Rodrigues Silva. *UFRN/CERES - Currais Novos*  
Tayná dos Santos Mendes. *UFRN/CERES - Currais Novos*  
Nuria María Nieto Núñez. *UFRN/CERES – Currais Novos*
- 91 / **Algunos desafíos en la enseñanza de lenguas extranjeras para sordos.**  
Maxwel Alves da Silva. *UFRN*  
Alexsandro Leocádio da Silva. *UFRN*  
Izabel de Sousa Nascimento. *UFRN*
- 104 / **Multiletramentos e ensino de língua estrangeira: Qual o trato dado ao letramento visual em aulas de Espanhol/LE no Ensino Médio?**  
Tiago Alves Nunes. *UFBA*  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. *UFBA*
- 116 / **El *input* observado desde los estilos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español para alumnos brasileños.**  
Nuria María Nieto Núñez. *UFRN/CERES/DLC*

- 127 / *O facebook* como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de E/LE.  
Erika Cristina dos Santos. *UFS/PIBID*  
Jéssica Saraiva Mello. *UFS/PIBID*
- 135 / As diretrizes curriculares no curso de Letras: uma abordagem na Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.  
Gracielli Fabres de Araújo. *UNEB*

## Estudios Lingüísticos

- 146 / *Entre sintaxis y pragmática*  
Cristina Corral Esteve. *UFPE*
- 154 / El papel de la gramática interiorizada del estudiante brasileño de ele en la adquisición de las construcciones *ci+verbo+sujeto* del español  
Ana Raquel Henriques Silva. *UFCG*  
Secundino Vigón Artos. *UFCG*
- 163 / El problema de las variedades del español americano: la quinta zona lingüística de Henríquez Ureña.  
Sebastian Perichon Stanley. *UFBA*  
Carlos Felipe Pinto. *UFBA*

## Estudios Literarios

- 176 / *Vozes da literatura na Guiné Equatorial: denúncia e compromisso social em Áwala cu Sangui* de Juan Tomás Ávila Laurel.  
Elizabete Serafim de Melo. *UNEB (Campus V)*  
Wodisney Cordeiro dos Santos. *UNEB*
- 186 / *Autobiografía y auto ficción presentes en la obra Platero y yo* de Juan Ramon Jiménez.  
Christiane de Sousa Resende. *UESPI*  
Margareth Torres de Alencar Costa. *UESPI*
- 192 / *A mulher na literatura: uma análise de O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez.  
Larissa Pinheiro Xavier. *IFPB (Campus Cajazeiras)*
- 201 / *La muerte en La Celestina*, de Fernando de Rojas.  
Rúbia Gabrielle Santos Bezerra. *UFRN*  
Samuel Anderson de Oliveira Lima. *UFRN*
- 208 / *Marcas do gênero testemunhal em Quarto de despejo. Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus  
Josiana Silva Santos Borges. *UESC*  
Raquel da Silva Ortega. *UESC*

# Apresentação

O ensino de espanhol no Brasil foi impulsionado muito positivamente a partir dos anos 1990 com a criação do MERCOSUL, bloco econômico da América Latina do qual o Brasil faz parte como um dos principais integrantes e é o único país cuja língua oficial não é o espanhol. Nesse contexto dos anos 1990, foi possível observar uma mudança de perspectiva nos estudos sobre a língua espanhola no Brasil, especialmente posteriormente à tese seminal de Neide González (1994), que mostrou que embora o espanhol e o português sejam línguas aparentadas (hipótese que, apesar de verdadeira, provoca muitos apagamentos históricos das transformações independentes pelas quais cada língua passou), apresentam diferenças cruciais que dificultam a aprendizagem do espanhol por falantes brasileiros e que se veem refletidas na produção dos brasileiros ao falarem espanhol.

A partir dos anos 2000, os cursos de formação de professores de espanhol no Brasil foram se multiplicando, especialmente após o Projeto de Expansão Universitária (REUNI), implementado de maneira muito positiva nos Governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que aumentou consideravelmente o número de vagas dos cursos superiores nas universidades federais bem como ampliou o número de vagas docentes para atender a essa nova demanda estudantil.

A junção dos dois fatores mencionados (a expansão do ensino de espanhol no Brasil aliado ao aumento de vagas discentes e docentes, gerando a criação de novos cursos de formação de professores de espanhol por todo o Brasil) proporcionou uma descentralização do ensino de espanhol no eixo Sul-Sudeste, exigindo que novas perspectivas de estudo e projetos pedagógicos específicos fossem criados para que o ensino de língua espanhola pudesse ser implementado efetivamente nas demais regiões, além daquelas instituições que já possuíam uma tradição consolidada.

O Congresso Nordestino de Espanhol surgiu justamente da necessidade de congregar, em primeira instância, professores, estudantes e pesquisadores da língua espanhola e suas literaturas e culturas que atuam no Nordeste e que pensem essas temáticas considerando a realidade nordestina provocando, em segunda instância, a integração do que se faz regionalmente com o que se faz nacionalmente.

É importante pensar o ensino de espanhol nas realidades nordestinas a partir do que considero o tripé da formação de professores de línguas, que, de maneira bastante simplificada, são “os estudos linguísticos”, “os estudos literários” e “as metodologias do ensino de línguas”.

Do ponto de vista linguístico é importante porque o Brasil não é um país linguisticamente homogêneo, embora possua uma norma padrão comum. No entanto, o que está em jogo na aquisição de segundas línguas não é o referencial normativo, mas sim o conhecimento gramatical intuitivo que o falante tem da sua língua materna. Nesse sentido, se o português brasileiro é uma língua multifacetada, as dificuldades linguísticas do aprendiz de São Paulo podem não ser as do aprendiz do Nordeste e, dentro do Nordeste mesmo, os alunos de diferentes localidades podem apresentar dificuldades diferentes.

Do ponto de vista literário, sendo a literatura integrante da cultura, podem-se observar as diferentes manifestações literárias não canônicas nas diferentes regiões nordestinas, como a literatura de cordel, as literaturas negras, as oralituras bem como outras manifestações culturais específicas de cada lugar, que podem ser de muito proveito no ensino de espanhol quando pensadas a partir de uma perspectiva intercultural para introduzir o estudo das diferentes manifestações literárias e culturais do mundo hispânico.

Do ponto de vista da metodologia do ensino, como os cursos devem ser pensados a partir das realidades dos estudantes, fica ainda mais evidente que é preciso pensar o ensino de espanhol no seu contexto regional específico e, a partir dele, propor políticas educativas que promovam a integração do Nordeste com as demais regiões do país. No entanto, é preciso ter em conta que, embora seja necessária uma integração nacional, o ensino de espanhol no Nordeste precisa de autonomia própria,



considerando suas demandas e necessidades específicas, que são, evidentemente, diferentes das de outras regiões, especificamente as de fronteira com países hispano-americanos.

Como especialista em linguística, ilustrarei o que disse acima a partir de um caso linguístico específico. Na sua tese de doutorado, Rosa Yokota (2009) estuda os complementos verbais acusativos (os chamados complementos diretos). A pesquisadora levanta a hipótese de que encontraria, na produção dos aprendizes brasileiros, casos de *leísmo* (simplicadamente, uso de “le” por “lo”, algo comum não só em algumas variedades europeias, mas também em muitas manifestações em diversas variedades americanas) bem como o uso da forma tônica em vez da forma átona (“vi ella” por “la vi”). A hipótese da pesquisadora não é confirmada e a explicação reside, no meu ponto de vista, em um aspecto central: o *corpus* selecionado para o estudo pela autora, constituído por estudantes universitários da USP, sabidamente aprovados por um dos exames vestibulares mais exigentes do país. Essa característica do *corpus* da pesquisadora se desmembra em outras duas questões: 1) com relação ao *leísmo*, parece que os falantes do sudeste não possuem o “lhe” acusativo, que é encontrado no nordeste brasileiro: “lhe vi”, “lhe convidei” seriam construções produzidas por falantes do Nordeste, mas não por falantes do Sudeste, o que não favoreceria a produção de “le vi” em aprendizes de São Paulo; 2) com relação ao uso do pronome tônico no lugar do pronome átono, a norma padrão da língua portuguesa bane esse uso, exigindo o uso do pronome oblíquo; como os estudantes da USP são altamente treinados na norma padrão, possuindo uma gramática mais distante do vernáculo brasileiro, essas construções como “vi ella” são reprimidas pelo conhecimento gramatical normativo. A questão que pode ser levantada é se aprendizes nordestinos, que possuem “lhe” acusativo, e aprendizes menos treinados com a norma padrão teriam outra produção de espanhol ou se teriam a mesma produção dos aprendizes de São Paulo. A hipótese inicial é que a produção seria diferente já que a língua materna seria também diferente.

A sexta edição do Congresso Nordestino de Espanhol teve explicitamente os interesses mencionados acima, de integração regional e nacional. Contou com a participação de aproximadamente 350 pessoas, entre apresentadores de trabalho e ouvintes, professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais do ensino da língua, tanto do Nordeste como de outras regiões do país.

Esta coletânea que se apresenta reúne uma parte dos trabalhos apresentados no VI Congresso Nordestino de Espanhol, realizado na UFBA, de 25 a 28 de maio de 2016 e conta com 14 artigos na área de linguística aplicada e formação de professores de espanhol, 3 artigos na área de estudos linguísticos hispânicos e 5 artigos na área de literaturas de língua espanhola.

Por fim e não menos importante, é preciso agradecer às diversas pessoas e instituições que fizeram possível a realização do projeto: à Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia, pela acolhida da proposta; à Universidade Federal da Bahia, pelo espaço, pelas acomodações e por diversos recursos que viabilizaram o Congresso; à CAPES, pelo auxílio financeiro disponibilizado; aos palestrantes convidados, que dedicaram parte do seu tempo para compartilhar com todos suas reflexões; aos integrantes da comissão organizadora, queridos amigos, por terem trabalhado arduamente para que o evento acontecesse da melhor forma possível; à Consejería de Educación de la Embajada de España, pelo apoio na realização do evento e na publicação desta coletânea; a todos os participantes que acreditaram que o VI Congresso Nordestino de Espanhol seria um espaço profícuo de discussões e aprendizagem.

Espero que essa agenda de pesquisas sobre a língua espanhola no Nordeste frutifique cada vez mais, que mais pesquisadores, mais professores e mais estudantes se interessem e participem dessa agenda e que, apesar dos tempos políticos difíceis que o ensino de espanhol está vivendo no Brasil, não desanimemos e continuemos trabalhando para formar professores de espanhol críticos, atualizados, que promovam uma educação intercultural e possam ser instrumentos de transformação social.

Carlos Felipe da Conceição Pinto  
Professor Adjunto de Língua Espanhola  
Universidade Federal da Bahia



Lingüística  
Aplicada  
y  
Formación  
de Profesores

# Aprendizaje significativo direccionado al uso de material didáctico convencional

Luciana de Souza Dantas<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Izabel Souza do Nascimento<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## Resumen

Este artículo tiene como principal objetivo hacer un análisis de una unidad didáctica de los libros *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. (2010) y *Síntesis: curso de lengua española*, RODRÍGUEZ (2010), para identificar si proponen tareas significativas para la enseñanza de la Lengua Española. Estos libros fueron elegidos para este análisis porque son utilizados por la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande del Norte. Los análisis serán basados en la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, concepto propuesto por David Ausubel y contemplados en los estudios de Marco Antonio Moreira (2010) como los principales referentes teóricos en la investigación. Y en el segundo momento, tomando los presupuestos de los planes de clase, haremos los análisis en los contenidos y tareas propuestas en los libros *Síntesis* y *Enlaces*, observando si estas tareas son significativas para la enseñanza del español. Nuestra pregunta de investigación es: ¿Podemos utilizar la metodología del aprendizaje significativo con el libro didáctico ya existente en la escuela? Los procedimientos metodológicos serán: a) Estrategias de recopilación de información; y b) Análisis de los fragmentos del libro *Síntesis* y *Enlaces*.

**Palabras clave:** Aprendizaje. Enseñanza. Lengua.

---

<sup>1</sup>Graduada en Letras Lengua Española y Literatura en la UFRN.

<sup>2</sup>Doctora en Letras, profesora adjunta de la UFRN.

## Introducción

Este trabajo tiene como principal objetivo hacer un análisis de una unidad didáctica de los libros *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. (2010) y *Síntesis: curso de lengua española*, RODRÍGUEZ (2010), para identificar ellos proponen tareas significativas. Estos libros fueron elegidos para este análisis porque son utilizados por la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande del Norte.

Nuestra pregunta de investigación es: ¿Podemos utilizar la metodología del aprendizaje significativo con el libro didáctico ya existente en la escuela? Pero antes de contestar a esta pregunta es necesario sabernos que es aprendizaje significativo, pues es a través de esta metodología de enseñanza y aprendizaje que será desarrollada nuestra investigación.

La teoría del aprendizaje significativo es del investigador norteamericano David Paul Ausubel (1918-2008), famoso por proponer este concepto. El aprendizaje significativo es un proceso por el cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. En este proceso la nueva información hará interacciones con una estructura de conocimiento específica, definida por Ausubel como concepto subsumidor, existente en la estructura cognitiva del individuo (MOREIRA, 2001).

La estructura cognitiva es el proceso de formación de conocimientos del individuo, contenido total de ideas y su organización, o sea, son los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, pudiendo estos conocimientos ser aprovechados o no (MOREIRA, 2001).

Sin embargo, el aprendizaje de forma significativa solo puede ocurrir cuando una nueva información tiene alguna interacción con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva. Pero cuando esta nueva información no tiene ninguna relación con la estructura de conocimiento del individuo, el aprendizaje no será significativo, sino mecánico.

Segundo Ausubel, el aprendizaje mecánico es el aprendizaje de nuevas informaciones con poca o ninguna interacción con los conceptos existentes en la estructura cognitiva, donde esta nueva información será olvidada, ya que no tendrá ninguna relación con la estructura cognitiva, mientras el aprendizaje mecánico puede tornarse significativo.

Siendo así, el aprendizaje solo es significativo si el contenido descubierto se relaciona con los conceptos subsumidores relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz (MOREIRA, 2001).

Para hacer nuestros análisis de las unidades didácticas de los libros *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* y *Síntesis: curso de lengua española* utilizaremos como eje el plan de clase del Instituto Ágora, que es un plan cognitivo basado en la teoría ausubeliana de aprendizaje.

## Concepto cognitivista en la perspectiva ausubeliana

El cognitivismo procura describir en líneas generales qué sucede cuando el ser humano se sitúa, organizando su mundo, de manera que diferencie sistemáticamente lo igual de lo diferente (MOREIRA, 2001). La cognición es el proceso a través del cual el mundo del significado se origina.

A medida que un individuo se sitúa en el mundo va a establecer relación de significado con la realidad que se encuentra. Estos significados no serán entidades estáticas, sino puntos de partida para la atribución de otros significados. De esta manera, surge la estructura cognitiva (los primeros significados), constituyéndose en los “puntos básicos de anclaje” de los cuales derivan otros significados (MOREIRA, 2001).

Según Moreira (2001), para Ausubel el aprendizaje significa organización e integración del material en la estructura cognitiva. La estructura cognitiva, a su vez, es entendida como “contenido total de ideas de un cierto individuo y su organización; o contenido y organización de sus ideas en un área particular de conocimientos” (apud MORERA, 2001, p. 14).

La experiencia cognitiva no va a restringirse a la influencia directa de los conceptos ya aprendidos sobre componentes del nuevo aprendizaje, sino abarcará también modificaciones significativas en los atributos relevantes de la estructura cognitiva por el influjo del nuevo material. Esto es, ocurrirá un proceso de interacción por el cual conceptos más relevantes e inclusivos harán

interrelaciones con el nuevo material, funcionando como anclaje. El anclaje a su vez sería una especie de puente, responsable por unir la nueva información con otra ya existente en la estructura cognitiva, abarcando e integrando el material nuevo y al mismo tiempo modificándose en función de este anclaje.

El aprendizaje significativo se desarrolla cuando el material nuevo, idea e información que presentan una estructura lógica, hace interrelación con conceptos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, siendo por ellos asimilados, contribuyendo para su diferenciación, elaboración y estabilidad. Ausubel (MOREIRA, 2001) afirma que esa interacción constituye una experiencia consciente, claramente articulada y precisamente diferenciada, que emerge cuando señales, símbolos, conceptos y proposiciones potencialmente significativos son relacionados con la estructura cognitiva y en ella incorporados.

## Teoría del aprendizaje significativo

Probablemente unas de las ideas más complejas e importantes de la teoría de Ausubel y sus posibles implicaciones en la enseñanza y aprendizaje se resumen en este fragmento:

Si tuviese que reducir toda la psicología educacional a un solo principio, diría el siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. Examine eso y enseñe de acuerdo (AUSUBEL, 1978, apud MOREIRA, 2006).

Según Moreira (2010), el aprendizaje solo es significativo cuando una nueva información tiene significado para el aprendiz a través de una especie de anclaje en los subsumidores relevantes de la estructura cognitiva del individuo. Ausubel define los subsumidores como un concepto, idea, proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de "anclaje" para la nueva información, de modo que esta adquiera significados para el individuo. La estructura cognitiva es formada a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, es cuando el mundo pasa a tener un sentido o significado.

- 13 -

Cuando ocurre este anclaje en los subsumidores, que a su vez estarán ubicados en la estructura cognitiva del individuo, podemos decir que el aprendizaje fue significativo, ya cuando no ocurre el anclaje en los subsumidores, la información se quedará sin significado, o sea, no tendrá sentido para el aprendiz. De esa manera podemos decir que el aprendizaje fue mecánico, ya que no ocurrieron interacciones con la estructura de conocimientos. El aprendiz puede llegar a reproducir la información, mas después de algunos minutos la olvidará. Pero la información olvidada por el aprendiz puede transformarse en significativa o no. Porque ocurriendo una motivación a través de una nueva información, la información olvidada puede servir de anclaje para la nueva. Entonces si esta interacción llega a ocurrir, la información olvidada pasa a ser significativa.

En contraposición al aprendizaje significativo se encuentra el mecánico (o automático), que según Moreira (2006), son aquellas informaciones nuevas que son aprendidas prácticamente sin interacción con los conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva, o sea, con los conceptos subsumidores específicos. La nueva información será almacenada de forma arbitraria, sin hacer interacciones con los conocimientos ya existentes en la estructura, y por tanto no contribuyendo al aprendizaje.

Ausubel distingue el aprendizaje significativo en tres tipos: **representacional, de conceptos y proposicional** (AUSUBEL, 1978 apud MOREIRA, 2010), pero no iremos a entrar en detalles en este artículo.

## Definiciones acerca de los materiales didácticos

Es importante saber sobre las pocas definiciones existentes acerca de la cuestión: ¿Qué es el material didáctico? Algunos profesores presentan ciertas dificultades en relación a identificar lo que sería un material didáctico (apud VILAÇA, 2009, p.4).

Tomlinson (apud VILAÇA, 2009, p.4) define como material didáctico “cualquier cosa que ayude en la enseñanza de los aprendices de lenguas”. Posteriormente Tomlinson define nuevamente material didáctico, pero esta vez como siendo “cualquier cosa que pueda ser utilizado para facilitar el aprendizaje de una lengua”. De esa manera, en esa última definición se percibe una visión más amplia acerca del material didáctico, como un auxiliador entre el aprendizaje y el alumno y la enseñanza y el profesor.

Salas (2004, p. 2 apud VILAÇA, 2009, p.5), de manera semejante a Tomlinson, define los materiales didácticos como “cualquier cosa empleada por los profesores y alumnos para facilitar el aprendizaje”.

Las definiciones presentadas por Tomlinson ([2001] 2004f: 66 apud VILAÇA, 2009, p.4) y Salas (2004 apud VILAÇA, 2009, p. 5) permites comprender que los libros didácticos, juntamente con los resúmenes, tareas, CD-Roms, videos, CDs, ejercicios fotocopiados por el profesor, entre otras posibilidades, son por tanto formas o modalidades de realización y empleo de materiales didácticos (TOMLINSON, [2001] 2004b; SALAS, 2004 apud VILAÇA, 2009, p.5).

## **Función de los materiales didácticos**

La función básica de un material didáctico es auxiliar el proceso de enseñanza y aprendizaje (DUBIN & OLSHTAIN, 1996; HARMER, 2003; SALAS, 2004; TOMLINSON, [1998] 2004C, TÍLIO, 2008 apud VILAÇA, 2009, p.7).

Refiriéndose al libro didáctico, Conningsworth (1995, p. 7 apud VILAÇA, 2009, p.7) define que el libro didáctico tiene “múltiples funciones”:

- a) Recurso para presentación de materiales (hablados y escritos);
- b) Fuente de actividades para práctica del alumno e interacción comunicativa;
- c) Fuente de referencia para los alumnos sobre gramática, léxico y pronuncia;
- d) Programa de enseñanza;
- e) Recursos para un aprendizaje autodireccionado o trabajo de autoacceso y
- f) Soporte para los profesores que aun necesitan adquirir confianza.

- 14 -

Es importante recordar que no podemos apenas detenernos en el libro didáctico, pues no es la única fuente de conocimiento. Todo material va a presentar limitaciones. De ese modo, los profesores y alumnos no deben pensar que todo el contenido de un curso estará presente en un único libro didáctico. Los profesores y alumnos tienen que buscar siempre en otras fuentes referencias para enriquecer cada vez más sus clases.

Visto que los libros didácticos presentan limitaciones, es común el apoyo de otros materiales, como CD-ROM, ejercicios fotocopiados, videos, canciones, entre otras maneras de complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas (HOLDEN & ROGERS, 2002 apud VILAÇA, 2009, p.8).

## **Planeamientos de clases en el Instituto Ágora**

El Instituto Ágora es un centro de formación para graduandos (futuros profesores) de licenciatura en lenguas extranjeras, en el que estos estudiantes tienen la oportunidad de conocer métodos de enseñanza, desarrollar investigaciones e impartir clases como pasantes para el público interno de la universidad y el externo. Los idiomas ofrecidos en el Instituto Ágora son: Español, Español para fines específicos, Inglés, Inglés para fines académicos, conversación, Francés, Alemán, Hebraico, Libras y Portugués para extranjeros.

Los profesores de Español del Instituto Ágora trabajamos con la metodología del aprendizaje significativo, pero los demás idiomas del Instituto tienen métodos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el profesor orientador de la lengua extranjera específica.

En el Ágora semanalmente hacemos investigaciones sobre el proceso de elaboración de planes de clase siguiendo las orientaciones teóricas de cómo curre el aprendizaje, específicamente el aprendizaje significativo. La elaboración de planes ocurre en encuentros previamente establecidos en

el calendario del Instituto Ágora con todos los profesores de español del instituto en todos los niveles. De ese modo, tenemos condiciones de reproducir un panorama de enseñanza y discutir las estrategias para ser aplicadas en clase del nivel uno hasta el nivel cuatro, incluyendo el Español para Fines Específicos.

En estos encuentros pensamos los planes de acuerdo con el tiempo de clase previsto: dos clases por semana en días alternos, cada clase de una hora y cuarenta minutos o dos clases continuas en sábado.

En el primer momento, consideramos que el estudiante aprende a partir de lo que ya sabe (Ausubel, 2002), entonces es necesario conocerlo y verificar lo que sabe sobre el contenido a ser trabajado. Si se comprueba que el estudiante no conoce lo que nos proponemos enseñar, hay que promover la información necesaria para articularse con el nuevo contenido. Esta parte es más difícil en los primeros días de clase cuando no se tiene ninguna interacción con los estudiantes aún, pero el plan diagnóstico nos ayuda en este proceso.

Empezamos a pensar en las tareas que puedan ofrecer la mayor cantidad de líneas de aprendizaje posible, esto es, tareas que hagan que los estudiantes construyan su aprendizaje asociado a otros conocimientos o a posibilidades de que nuevos conocimientos ocurran.

Las tareas y contenidos son pensados y adecuados siguiendo un modelo de procesamiento de aprendizaje, y obviamente, algunas secuencias pueden ser modificadas siempre que sea necesario.

El plan de clase es desarrollado estructuralmente en una secuencia de líneas y columnas. En la vertical tenemos los elementos inherentes a la actividad de enseñar y en la horizontal tenemos los procedimientos caracterizadores de las tareas, especificándolas de acuerdo con su naturaleza. Como veremos abajo en un cuadro resumen, las líneas y columnas son conectadas formando un continuo en el desarrollo de la clase.

Tema:

Objetivo comunicativo:

- 15 -

Etapa	Tiempo	Contenido gramatical	Contenido lexical	Estrategias	Material	Posibles problemas
Calentamiento						
Explicación						
Actividad controlada						
Actividad libre						
Conversación						

¡Signos!

Competencias: \*Oral #Escrita +Lectura \$Auditiva

Ilustración 01. El modelo de plan de clase.

Ahora podemos especificar cada una de las “etapas” y los elementos del modelo más arriba. El plan de clase empieza con el Tema, esto es muy importante. Las clases en el instituto Ágora Español son temáticas, porque las clases temáticas tienen más significado, pues siendo así tenemos cómo centrarnos en el uso, porque la idea no es estudiar el léxico por el léxico y ni la gramática por la gramática, sino ambos asociados al uso de una situación específica. Luego viene el objetivo comunicativo que estará relacionado con el objetivo que el profesor pretende que sus alumnos logren hasta al final de su clase. Después el plan sigue con las demás etapas que comprende: calentamiento – empezar la clase abriendo las puertas cognitivas de los estudiantes; explicación – la tarea del profesor de explicar el contenido; actividad controlada – generalmente son las actividades mecánicas y que son cerradas en relación a posibilidades de respuestas; actividad libre – son las tareas con variadas formas de contestar, siendo la más significativa; la conversación – la parte específica para



que todos puedan hablar en el grupo, aunque no sea solamente en esta etapa que la conversación deba ocurrir.

En relación a los otros elementos, para cada procedimiento tenemos que controlar el tiempo, especificar los contenidos gramaticales, lexicales y las estrategias minuciosamente. Indicar el material utilizado observando las competencias auditiva, oral, lectora y escrita de cada uno.

Por fin, hay una parte del plan para posibles problemas, esto es, caso el estudiante tenga alguna dificultad en realizar alguna tarea o que esta u otra tarea no logre el éxito esperado.

Es importante tener en cuenta que este modelo es pensado y repensado siempre que se haga necesario, pues por ejemplo, dependiendo del nivel del grupo y del objetivo, la clase puede conducir la conversación tomando un tiempo mucho mayor en el desarrollo de la clase.

Y por último los signos correspondientes a las competencias Oral (\*), Escrita (#), Lectura (+) y Auditiva (\$). En el plan de clase estos signos estarán distribuidos para que el profesor perciba si en su plan las competencias están siendo trabajadas y en qué fase del plan aparecen. No es obligatorio que todos los signos aparezcan en el plan, pero es importante que la mayor cantidad posible de signos esté en el plan, para que exista equilibrio y desarrollo de las cuatro competencias.

## Procedimientos metodológicos

Se ha realizado un análisis de las unidades didácticas de los libros *Síntesis* y *Enlaces* para saber si ellos proponen en sus tareas actividades que sean significativas. En estos análisis utilizamos como eje el plan de clase del Instituto Ágora, que es un plan experimental y que aún sigue en estudio y desarrollo por los pasantes del Instituto. Este plan sigue una línea cognitiva, o sea, centrado en el alumno, su objetivo es convertir las clases en significativas para el aprendiz, donde los contenidos estudiados tendrán usos específicos de acuerdo con la realidad del alumno.

### Análisis de la unidad didáctica del libro *Síntesis*

Inicialmente empezaremos haciendo el análisis de fragmentos del libro didáctico *Síntesis* para saber si propone tareas significativas. El libro está dividido en su sumario por una introducción que luego sigue con los capítulos uno hasta el capítulo cuatro (los capítulos son temáticos), después sigue con dos apartados, el apartado 1 está compuesto de los capítulos cinco hasta el capítulo ocho y el apartado 2 que está compuesto con el glosario, conjugación verbal, bibliografía y sugerencias de lectura y por último índice temático.

La unidad didáctica escogida para el análisis fue el capítulo tres con el título ¿qué hacemos? en el principio del capítulo ya observamos una pregunta vacía, pues esta pregunta no estará vuelta con el contenido trabajado durante la unidad. La idea es que la clase sea temática para facilitar el uso, pero el tema tiene que estar relacionado con el contenido a ser trabajado. Esta unidad didáctica empieza con una tarea de escucha y lectora sobre una charla entre Arturo y Gabriel acerca de horas y rutinas. Luego las tareas prosiguen de forma mecánica, porque después de haber escuchado el diálogo y leído el texto (el texto es sobre el diálogo escuchado), vienen las preguntas automáticas, a pesar de haber una pregunta personal pasando la idea de pregunta libre su contestación es muy cerrada con una sola posibilidad de respuesta imposibilitando al alumno de pensar de forma libre.

**DIÁLOGO**

**PARA OÍR Y COMPRENDER**

1 Escucha la charla entre Arturo y Gabriel y corrige oralmente las afirmaciones:

a. Es la tercera vez que Arturo viaja a Argentina. *Es la segunda vez que Arturo viaja a Argentina.*  
b. Gabriel duerme la siesta después de caminar. *Gabriel duerme la siesta después del almuerzo.*  
c. Arturo recibe a Gabriel en su casa. *Gabriel recibe a Arturo en su casa.*

2 Escucha otra vez y verifica si has corregido bien las frases de la actividad anterior.

Gabriel: Hola, Arturo. ¡Bienvenido a Buenos Aires, compañero!  
Arturo: Muchas gracias por recibirme en tu casa, Gabriel.  
Gabriel: ¡Pero si es un gusto! Es la segunda vez que vienes a Argentina, ¿verdad?  
Arturo: Sí. Creo que la primera vez fue hace cinco años...  
Gabriel: ¿Cuántos días te vas a quedar acá?  
Arturo: Quizá unos diez días, ¿qué te parece?  
Gabriel: Me parece muy bien. ¡Vamos a hacer planes para tus vacaciones!  
Arturo: Entonces, empecemos por los horarios. ¿A qué hora te despiertas normalmente?  
Gabriel: En las vacaciones mi rutina es más o menos así: me despierto a las ocho, desayuno, leo el periódico y salgo a caminar. Vuelvo a las doce, preparo la comida, almuerzo y, enseguida, duermo la siesta. A las cuatro salgo de casa y voy al cine. Después me encuentro con unos amigos y salimos a tomar algo. Ceno a las nueve de la noche y vuelvo a casa. Veo algo en la tele o leo un libro. Y me acuesto alrededor de medianoche.  
Arturo: Vale. Mañana podemos hacer lo mismo...  
Y, después, veremos.  
Gabriel: ¡Estupendo!

Ilustración 02: tarea de escucha y lectora sobre una charla entre Arturo y Gabriel.  
Fuente: *Síntesis: curso de lengua española*, Rodríguez, 44, (2010).

**Ahora habla de ti: Respuestas personales.**

a. ¿A qué hora te despiertas? *Me despierto a las...*  
b. ¿A qué hora desayunas? *Desayuno a las...*  
c. ¿A qué hora empiezan las clases en tu colegio? *Las clases empiezan a las...*  
d. ¿A qué hora empiezas a trabajar? *Empiezo a trabajar a las...*  
e. ¿A qué hora comes? *Como a las...*  
f. ¿A qué hora sales del trabajo / de la escuela? *Salgo del trabajo/de la escuela a las...*  
g. ¿A qué hora vuelves a casa? *Vuelvo a casa a las...*  
h. ¿A qué hora cenas? *Ceno a las...*  
i. ¿A qué hora te duchas? *Me ducho a las...*  
j. ¿A qué hora te acuestas? *Me acuesto a las...*

Ilustración 03: tarea de escucha y lectora sobre una charla entre Arturo y Gabriel.  
Fuente: *Síntesis: curso de lengua española*, Rodríguez, 45, (2010).

- 17 -

Luego en la página 46 hay una tabla (esta tabla tiene que ser rellenada por el alumno) para trabajar los días de la semana y las rutinas. Después en la página 47 viene el contenido gramatical en el que será trabajado el tiempo verbal presente del indicativo; la tarea propuesta es rellenar los espacios vacios con verbos conjugados (tarea mecánica).

Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
<i>desayuno</i>	leo	salgo	trabajo	vuelvo	cenó	me acuesto
desayunas	lees	sales	trabajas	vuelves	cenas	te acuestas
desayuna	lee	sale	trabaja	vuelve	cena	se acuesta
desayunamos	leemos	salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	nos acostamos
desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
desayunan	leen	salen	trabajan	vuelven	cenan	se acuestan

Ilustración 04: Tabla con los verbos en presente del indicativo.  
Fuente: *Síntesis: curso de lengua española*, Rodríguez, 47, (2010).

Es importante recordar que el contenido lexical y gramatical tienen que ser trabajados juntos en un uso específico y no separado como en esta unidad, porque los dos contenidos siendo estudiados juntos en una situación de uso específica es más significativo para el aprendiz.

Fue observado en el análisis de esta unidad que, a pesar de trabajar con las horas y las rutinas, en ningún momento enseña a los alumnos cómo son las horas en español. Otra observación es que, para que el alumno venga a estudiar las horas, es importante que conozca los numerales antes, pero los numerales son vistos al final de la unidad; de esa manera, se dificulta el aprendizaje, pues el alumno necesita de anclajes para la nueva información.

La unidad del libro finaliza con dos tareas, una tiene una propuesta de actividad libre en la que el alumno hablará acerca de la rutina de su compañero y la última es un cuento.

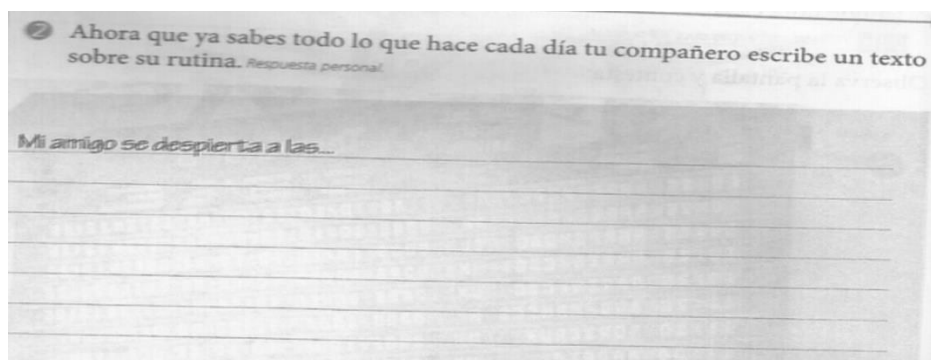


Ilustración 05: Habla de la rutina del compañero.  
Fuente: *Síntesis: curso de lengua española*, Rodríguez, 52, (2010).

En relación a todas las tareas propuestas en la unidad didáctica del libro *Síntesis* el material cumple en parte con actividades significativas; la mayoría de sus tareas son mecánicas, pero el profesor puede hacer que sean significativas. Otro punto importante es que el profesor no necesita seguir el libro página a página ni tampoco pasar los contenidos siguiendo la secuencia que el libro propone.

- 18 -

### Análisis de la unidad didáctica del libro *Enlaces*

El libro *Enlaces* está dividido en su índice por ocho capítulos (los capítulos son temáticos). Cada capítulo sigue una división que son competencias y habilidades; funciones comunicativas; contenidos lingüísticos y géneros discursivos, además de los extras como un poco más de todo; vestibular; te dijo y me dices; glosario y tabla de verbos.

El capítulo elegido para el análisis fue el capítulo cuatro con el título “Bajo diferentes techos”; el tema de la unidad ya nos pasa una idea de lo que tratará la unidad. El capítulo del libro ya empieza con una actividad mecánica en la que los alumnos tendrán que leer un texto y relacionar los tipos de casa de acuerdo con el texto leído.

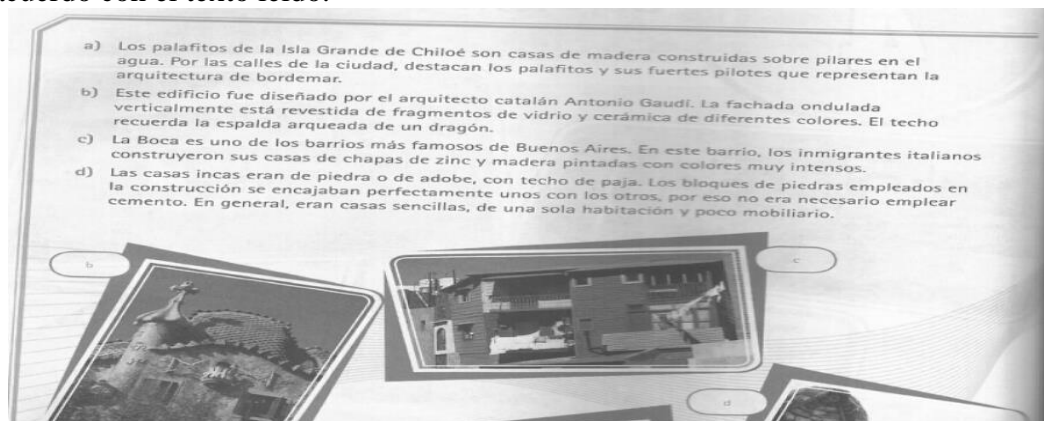


Ilustración 06: Diferentes techos.  
Fuente: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. 62, (2010).

Luego viene una tarea de escucha y una tarea significativa en la página 63, donde propone que el alumno hable acerca de su casa comparando con la casa de la actividad de escucha.

En la página 64 se propone una actividad lexical hablando de las partes de la casa y lo que hay en una casa. En estas tareas se percibió que no hay contenido gramatical, solo el lexical, el léxico por el léxico, y eso no es bueno, pues el alumno necesitará del contenido gramatical para el uso de ese léxico en el habla.



Ilustración 07: Partes de una casa.

Fuente: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. 64, (2010).

Ya casi en el final de la unidad aparecen los contenidos gramaticales, pero son estudiados de forma aislada del léxico en lugar de juntos. Los contenidos gramaticales son los comparativos, superlativos y las ubicaciones y las tareas propuestas para estos contenidos son automáticas y sin un uso específico.

- 19 -

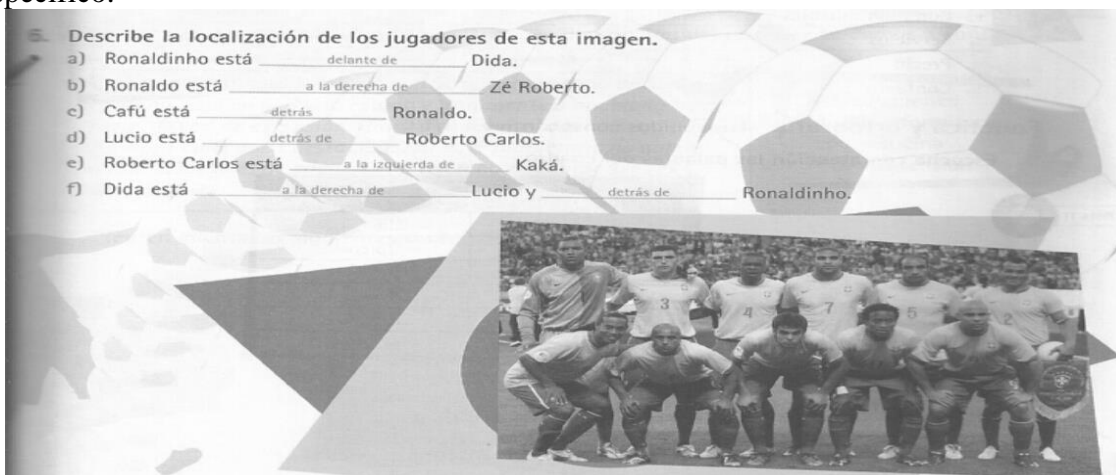


Ilustración 08: Partes de una casa.

Fuente: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. 71, (2010).

En las páginas posteriores son estudiados los géneros anuncio para el alquiler y venta de casas, luego propone tareas significativas en que el alumno será responsable por producir su propio anuncio de alquiler y venta de una casa. La unidad didáctica finaliza con una actividad mecánica para que el alumno rellene los espacios del texto con el léxico y partes de la casa, además del contenido gramatical las direcciones, por más que en esta tarea proponga los dos contenidos gramaticales y lexicales juntos aun es significativa, pues el alumno no es libre para contestar como quiera.

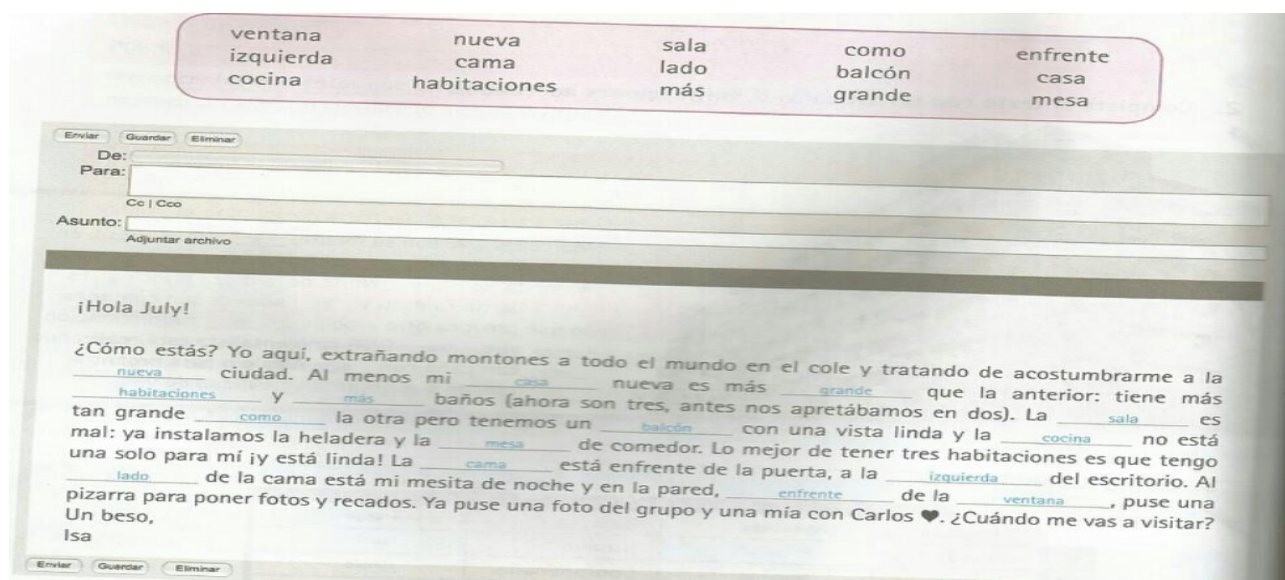


Ilustración 09: Correo electrónico.

Fuente: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, OSMAN et al. 78, (2010).

En esta unidad didáctica el libro *Enlaces* también sigue en partes con actividades significativas, se percibió también que en relación a las tareas propuestas en el libro el alumno tenía antes un anclaje para las nuevas informaciones, pues las tareas siempre eran hechas tomando como eje las introducciones anteriores, porque en relación al libro *Síntesis* eran propuestas tareas sin que el alumno tuviese el conocimiento de tal contenido para contestar las preguntas, de esa manera se detectaron estos fallos en las tareas propuestas por el libro *Síntesis*.

- 20 -

## Algunas consideraciones

En relación al análisis hecho sobre la unidad didáctica del libro *Síntesis* y del libro *Enlaces*, estos pueden en parte ser utilizados como material significativo, pues la idea no es que el profesor tome estos libros didácticos como principal fuente de conocimiento para sus alumnos y tampoco que las unidades sean trabajadas siguiendo una secuencia lógica; la idea es poner significado en los contenidos estudiados. Es importante también que el profesor haga su material significativo, que él haga sus propias tareas teniendo como principal foco al alumno; de ese modo, el profesor tiene que ser activo y dinámico y no meramente un reproductor.

## Referencias

- AUSUBEL, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. España: Paidós, 2002.
- MOREIRA, Marco Antonio. *A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. Elcie F. Salzano Masini, São Paulo- Centauro 2001.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa*. São Paulo: Centauro, 2010. 80p.: il.
- OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. 2.ed. São Paulo: Macmillan, 2010.
- RODRÍGUEZ, Ivan Martín. *Síntesis: curso de lengua española: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades (ISSN-1678-3182), Volume VIII Número XXX Jul-Set 2009.

# La música: puente entre cultura y enseñanza de lengua española

Yemán Omar Zapata Barbosa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Amanda Jéssica Ramos Borges  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## Resumen

Hasta la llegada de los enfoques comunicativos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la inclusión de la cultura en dicho proceso se entendía como un conjunto de conocimientos enciclopédicos, casi sin interés alguno para los estudiantes. Estos conocimientos hacían referencia a personajes relevantes en el campo artístico, económico, científico, como también a monumentos, momentos históricos de los pueblos en que se habla la lengua meta. Esta concepción de cultura ajena al cotidiano de los hablantes no contribuiría en casi nada para que el aprendiz de la lengua consiga interactuar en situaciones comunicativas del día a día. En esa perspectiva, las canciones se presentan como una valiosa herramienta, puesto que son parte de las producciones culturales de la sociedad y al mismo tiempo son formas de expresión de la misma. Las canciones hacen parte de la cultura de los pueblos y reflejan su idiosincrasia, su sentir y su identidad. Es por eso que en el estudio de una lengua extranjera éstas adquieren gran importancia por su potencial lingüístico y cultural. Teniendo en cuenta esas observaciones en el transcurso del trabajo trataremos aspectos relacionados a las canciones y su utilización en la enseñanza de la lengua española, ya que representan uno de los materiales auténticos con el que los alumnos más se identifican, debido al carácter universal y lúdico que poseen. Así mismo, la utilización de canciones en la clase de español crea un ambiente de enseñanza más relajado y más accesible a la adquisición de conocimiento, proporcionando un lenguaje verdadero, sin maquillaje, ya que son elaboradas por nativos para nativos. De esta manera, proponemos una pertinente reflexión sobre la enseñanza de la lengua española y cómo las canciones pueden contribuir a ese proceso sirviendo de puente entre cultura y enseñanza. Por tanto, nos basamos en las ideas propuestas por: Guillén (2004, 2005), Sans (1992), Serrani (2005), entre otros.

**Palabras-clave:** Enseñanza/aprendizaje. Canción. Cultura.

## Introducción

La llegada de los nuevos paradigmas de enseñanza de lengua extranjera, en los que tanto alumnos como profesores son pensados como agentes autónomos críticos y reflexivos, capaces de construir y negociar significados a partir de un proceso interactivo de enseñanza/aprendizaje, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de pensar en nuevas situaciones de enseñanza y repensar el papel no sólo del profesor, sino también del alumno dentro de dicho proceso.

Consecuentemente, esta nueva realidad nos impone sin lugar a dudas un cambio de perfil y reflexión sobre nuestra práctica docente, principalmente cuando se trata de la enseñanza de lengua extranjera y, más específicamente, en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) como es nuestro caso. Así, queda clara para el profesor la necesidad de desarrollar estrategias y buscar recursos que le permitan mejorar su práctica pedagógica y conseguir captar la atención y el interés por parte de los alumnos sin perjudicar elementos fundamentales inherentes al propio aprendizaje como son los componentes socioculturales.

Siendo así, es en este contexto en el que las canciones surgen como posibles herramientas didácticas de gran potencial en las clases de ELE, puesto que vemos en este género un elemento transformador y mediador entre las realidades, sea de la cultura transmisora o de la receptora. Sin embargo, sólo podremos hacer con que el aprendiz establezca una conexión entre lo que se estudia y su realidad, si se utilizan adecuadamente. Cuando nos proponemos trabajar canciones en la clase de español, ponemos a nuestros alumnos en contacto con un vasto mundo lleno de conocimientos referentes a los pueblos hispanos, pues tendrán a disposición costumbres, lenguajes y culturas muchas veces totalmente distintas a la que ellos poseen o conocen y que muchas veces justifican el significado que puede ser negociado en clase de ELE, ya que en ellas encontramos fácilmente elementos que nos muestran otras formas de ser y de estar en el mundo.

Las canciones acompañan al ser humano desde prácticamente el inicio de los tiempos, en todos los ámbitos de su vida en sociedad y bajo diversas formas de expresividad. Por eso, es comprensible que en la educación y en la enseñanza de lenguas se haya convertido en una herramienta cada vez más utilizada, hasta el punto de haberse ganado un lugar dentro del contenido programado del libro didáctico. Es imposible imaginar eventos de la vida en sociedad como fiestas, ceremonias religiosas, actos solemnes, incluso momentos tristes, sin que sean marcados por ella. Así mismo, considerando que la educación hace parte de la vida de los seres humanos, es indiscutible que la música hace parte también de su formación. En este sentido, nuestro trabajo tiene por objetivo crear un espacio de reflexión y discusión acerca de este tema y, al mismo tiempo, hacer una crítica respecto a la utilización que se hace de algunas canciones propuestas en algunos libros didácticos, apuntando elementos socioculturales y buscando superar el abordaje meramente lingüístico contenido en actividades propuestas a partir de ellas.

Por lo tanto, creemos que el uso de las canciones, no sólo nos brinda una gran riqueza en elementos lingüísticos, sino también sociales y culturales e incluso abre un espacio para el tema de la interculturalidad, propiciando el estudio integral de la lengua española y, a su vez, contribuyendo para la formación de un aprendiz crítico y consciente de su realidad y de la realidad de los pueblos hispánicos. En esta perspectiva, creemos también que a través de esta investigación pueden surgir propuestas innovadoras para la enseñanza de lenguas que consideren la dimensión sociocultural e histórica, ampliando de esta forma la visión de mundo tanto del alumno como del profesor

## El componente sociocultural y la enseñanza de lengua española

El estudio de una lengua extranjera no debe limitarse exclusivamente a la explotación de elementos lingüísticos, puesto que existe una estrecha relación entre estos elementos y los culturales, es por eso que considerando que las lenguas son determinadas e influenciadas por los pueblos que las hablan, así como por las condiciones sociales y culturales de los mismos, es inevitable pensar que la cultura de un lugar y la lengua que en él se habla son elementos de un mismo contexto comunicativo. Sobre



eso, discute (Guillén, 2005: 838) “Lengua y Cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural”.

De esta manera, podemos notar que la unidad lengua-cultura se puede percibir por la realidad cultural que identifica a un grupo y que se expresa a través de la lengua, por la forma cómo las personas crean significados aceptables al expresarse y también por la forma cómo las personas se reconocen y reconocen a los otros estableciendo identidades a través de la lengua. Siendo así, entendemos el término cultura como actitudes valores y prácticas compartidas que caracterizan una comunidad. Así mismo, traemos una clasificación de la cultura que creemos que todo profesor de LE debería saber, y que consideramos esencial para el terreno de la enseñanza/aprendizaje de LE y específicamente de la lengua española. Esta clasificación respecto a la cultura es propuesta de la siguiente manera por Miquel y Sans (1992:16). En primer lugar, "cultura con mayúscula", representada por los conocimientos enciclopédicos, sobre arte, literatura, historia etc. (legitimada). En segundo lugar, “cultura a secas” que representa todo el conocimiento que el aprendiz debe saber para interactuar en situaciones comunicativas. Sería todo aquello que se da por sobrentendido por miembros de una determinada cultura, como horarios comerciales, comportamientos y todo lo que es convencionalizado en sociedad. Por último, “cultura con K”, que es la capacidad que tiene el hablante de reconocer los distintos registros y de adaptarse lingüísticamente a cada situación.

Indudablemente, en clase de ELE deben abordarse los tres tipos de cultura, sin embargo, será en la “cultura a secas” en la que se centrará la atención de este trabajo, cuyo conocimiento permitirá al aprendiz de lengua extranjera, comprender la realidad cotidiana de la que forma parte a partir del contacto con la nueva lengua y cultura. Como bien lo afirma Bürmann (2008:302):

Se encuentra allí todo el conocimiento necesario para interpretar los símbolos, las creencias, las presuposiciones; es decir aquellas reglas invisibles que están más allá de las reglas gramaticales que nos indican que lo que decimos es adecuado o no. Este tipo de cultura que compone la competencia sociocultural debe ser la base de enseñanza en clases de lengua extranjera o L2.

- 24 -

De esta manera, una canción que pueda relacionarse a cualquier tipo de cultura puede ser de mucha utilidad por dos aspectos: en primer lugar, lo relacionado a los conocimientos culturales a que el alumno debe tener acceso para tener conciencia del tipo de sociedad en que se desarrolla la lengua. En segundo lugar, lo relacionado con la deconstrucción de estereotipos asociados a una u otra cultura.

Por eso, consideramos la clase de lengua española un lugar de interacción en el que la lengua y la cultura de las sociedades hispánicas representan una unidad. Esta interacción también se da entre las culturas nativa y extranjera en un proceso dialógico, estableciendo una relación intercultural que enriquece el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Si la lengua y la cultura no mantienen relaciones íntimas podrían ocurrir fallos en la comunicación debido a la falta de referencias sociales, culturales e históricas que justifican los significados que la comunicación nos proporciona y que muchas veces no están en su literalidad. Por eso, debemos comprender la enseñanza de lengua desde puntos de vista tanto comunicativos como socioculturales, pues las habilidades de leer, escuchar, hablar y escribir no dispensa los conocimientos que llevan a la comprensión de la dimensión social y cultural inherentes a la lengua, lo que llamamos competencia sociocultural.

En esta perspectiva, queremos resaltar la importancia de la cultura en la enseñanza de E/LE, puesto que, a pesar de las crecientes discusiones sobre su uso en clase, el factor sociocultural y las propuestas interculturales muchas veces son dejadas de lado, creando un abismo entre teoría y práctica. Según (Serrani, 2005:15): “*O componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas de ensino de língua*”. Ante esa afirmación solo queda preguntarnos sobre el lugar que deben ocupar los contenidos socioculturales en clase de E/LE.

Existen varios recursos a través de los cuales podemos explotar los elementos socioculturales, como por ejemplo textos de variados géneros, músicas, entre otros, que incluso son adoptados por la

mayoría de los materiales didácticos. Sin embargo, en este caso nos centraremos exclusivamente en la utilización de las canciones, ya que en las palabras de Lima, Griffe (citado por Gobby, 2001:12) éstas representan una de las más importantes fuentes culturales, ya que pueden dar a conocer elementos históricos de una nación gracias a las representaciones que hacen de las tradiciones, creencias, valores y hábitos de un pueblo y que hacen parte del entorno sociocultural en que fueron creadas.

## Las canciones: puente entre cultura y enseñanza de lengua española

Las canciones reflejan la idiosincrasia, identidad y sentir de un pueblo y por esa razón las relacionamos a determinados acontecimientos de nuestras vidas, sean tristes o alegres, Así mismo, siempre estuvieron ligadas a la transmisión y recepción de informaciones, entonces ¿por qué no hacer de ella una aliada en clase de ELE?

Este género es el resultado de la unión del código lingüístico a la melodía, que en términos generales se define como una composición poética producida con la intención de ser cantada, sin embargo adaptándola al contexto de enseñanza/aprendizaje esta definición se extiende un poco más. Según (Yangüe, 2003:10):

Desde el punto de vista lingüístico son textos breves cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc.

Como podemos observar, la autora resalta el valor didáctico de las canciones, puesto que éstas funcionan como muestras de lengua de fácil acceso a todos los públicos, y a través de ellas se puede abordar una amplia variedad de temas y elaborar también una variedad de actividades para estimular el aprendizaje de la lengua española ejercitando destrezas como la escrita, oral, auditiva o lectora y adquiriendo competencias, entre otras, la sociocultural.

- 25 -

## Las canciones como herramienta didáctica en clases de español

No son pocos los que defienden la utilización de las músicas en la clase de lengua extranjera. Sus textos generalmente son de lenguaje informal y coloquial, son también textos simples, cortos, que contienen repeticiones que favorecen la fijación de estructuras; contienen también una considerable carga emotiva haciendo con que cualquier oyente se pueda identificar con ellas, facilitando así la predisposición al aprendizaje por parte del alumno, por sentirse atraídos y motivados con contenidos que puedan asociar a sus propias experiencias y acontecimientos.

Por eso, quien escucha canciones participa en un proceso activo de construcción y negociación de significados que lo capacita a hacer conexiones entre el contenido de éstas y su universo. Estas producciones pertenecen al campo de la cultura y el arte, consecuentemente están relacionadas con los sentimientos y emociones que no son siempre explicados por la racionalidad.

Así mismo, el carácter lúdico de las canciones representa una ruptura con la rutina tradicional de la clase, trayendo nuevas y diversas posibilidades de interacción entre los alumnos, ya que el aprendizaje se torna placentero puesto que la interacción en clase se da en un clima en el que las sensaciones y emociones se activan aumentando en los estudiantes la capacidad de aprehensión de la lengua, como afirman (Capelusnik y Shulman, 2000:168):

Lo que ha entrado subliminalmente dejará una secuela a nivel interno, sea ésta una imagen, un sonido o una manifestación quinesésica interna: un estremecimiento, una tensión, un placer que les servirán de anclaje, y a los que podrán recurrir en el momento de tratar de recordar algún concepto. Estímulos, sentidos, sentimientos, imágenes, conceptos, ideas, mensajes...todo hace a la riqueza de la canción y vemos en ello una especie de valor agregado.

Por otro lado, las teorías sobre estilos de aprendizaje también son importantes para reforzar el valor de las canciones en la enseñanza de lenguas. Si consideramos las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1993, 2004), veremos que se encuentran reflejadas en la utilización de las canciones en clase, como nos lo explica a continuación:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).

En ese sentido, podemos también destacar a manera de apoyo lo que se propone en algunos documentos oficiales para el uso de canciones en la enseñanza de lenguas, como es el caso del Marco Común Europeo de Referencia, (2002:60) en que se hace mención a la utilización de músicas en el subcapítulo Usos estéticos de la lengua:

...Las actividades estéticas pueden ser de expresión, comprensión, interactivas o de mediación, y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop etc.);
- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.

Ante todo lo expuesto, creemos que existen argumentos convincentes y definidores ante el interrogante sobre el por qué usar canciones en clase. A ese respecto encontramos repuesta de la siguiente manera (Capelusnik y Shulman, 2000:166): “Simplemente porque la sentimos; porque nos ayuda a enseñar y aprender”. En realidad, las canciones activan los mecanismos sensoriales y afectivos que deben ser utilizados para involucrar a los alumnos en las actividades que de ellas podamos extraer con la intención de conseguir una mayor productividad en el aprendizaje. Siendo así la comunicación en clase surgirá naturalmente.

- 26 -

## Las canciones en los libros didácticos: un análisis crítico

Con respecto a las canciones, ya nos fueron presentados argumentos suficientes en este trabajo que demuestran lo mucho que podrían ser útiles en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, y es por esa razón, que ganaron un espacio dentro del contenido programático de los libros didácticos. Sin embargo, debemos tener cuidado en la hora de la elección de una canción, pues la clase debe ser vista como un espacio que propicie el aprendizaje y para tal finalidad creemos interesante incluir la canción como un elemento importante en ese proceso y no como algo para pasar el tiempo. Existe una gran cantidad de canciones en la lengua española que pueden ajustarse a nuestras necesidades educacionales, y para guiarnos en su selección, creemos pertinentes considerar los siguientes criterios propuestos por (Osman & Wellman apud Santos Asensi, 1995:368):

1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
  2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
  3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
  4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
  5. ¿Es útil el vocabulario?
  6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
  7. ¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?
- (Osman & Wellman apud Santos Asensi, 1995:368)

Sin embargo, tratándose de las canciones, no podemos además olvidar su principal característica, referente a la doble faceta que posee, pues presenta elementos poéticos (letra) y musicales (melodía/instrumental); por eso, de acuerdo con Napolitano (2002:97), es importante recordar que “*mesmo que durante a análise, para efeito didático e comunicativo, tenhamos que separar esas duas instâncias, não podemos esquecer de pensá-las em conjunto e complemento*”, de manera que al no considerar esa cualidad, estaremos prácticamente ante un texto cualquiera, la melodía es un rasgo cultural de determinados pueblos y que también aporta significado, de lo contrario tendremos en manos un género seccionado o incompleto.

Considerando los argumentos expuestos anteriormente, a continuación presentaremos cómo son abordadas algunas canciones por algunas colecciones, así como las actividades referentes a éstas. Con esta finalidad elegimos las colecciones de la enseñanza secundaria: “Enlaces” y “Cercanía Joven”. Estos libros fueron contemplados en nuestro estudio por tratarse de libros muy conocidos y utilizados en las escuelas de enseñanza secundaria.

En primer lugar, presentamos el libro *Enlaces* (2013), el cual está dividido en tres volúmenes cada uno perteneciente a cada año de la enseñanza secundaria y que es adoptado por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD); El libro trae como propuesta didáctica contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias de los alumnos, permitiéndoles conocer la lengua y cultura de los pueblos hispanos. De acuerdo con su presentación, el libro (*Enlaces*, 2013:3) propone lo siguiente:

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela; o sea, en todos los ámbitos de la vida en que uno interactúa con los demás. El español cumple un lugar relevante para los brasileños, no solo porque ese “otro” pueden ser los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más variados espacios y continentes, sino porque nuestra identidad se completa en nuestras diferencias y semejanzas.

- 27 -

Por otro lado, con relación a la colección *Cercanía Joven*, también de la enseñanza secundaria, dividido en tres volúmenes, uno para cada año de la enseñanza media, adoptado por el PNLD; presenta como objetivo ofrecer la oportunidad de conocimiento y aproximación al universo hispánico (“cultura, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...”) y de contribuir a la formación crítica y consciente del estudiante; de acuerdo a su propuesta el libro (*Cercanía*, 2013:3) nos indica lo siguiente:

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esa cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Como nuestra intención aquí es mostrar cómo ambos libros didácticos abordan las canciones elegimos una canción de cada colección citada anteriormente para que podamos analizarlas y poder contraponerlas y percibir en qué medida se ajustan a sus propias propuestas. Ambas canciones “Ojalá que llueva café” presentada en *Enlaces* y “Visa para un sueño” presentada en el libro *Cercanía Joven*, comparten coincidentemente la misma autoría, el cantante dominicano Juan Luis Guerra.

La canción “Ojalá que llueva café”, que aparece en el libro *Enlaces 2* (Anexo I) es una de las canciones más conocidas del mundo hispánico, y nos brinda una gran riqueza cultural; sin embargo, creemos que esta riqueza no es explotada adecuadamente, pues en lo que respecta a los elementos socioculturales son prácticamente ignorados, ya que la única actividad propuesta se limita a trabajar los verbos, conjugándolos en el modo subjuntivo y, además, priva a este género de uno de sus elementos primordiales que es la melodía.. En esta canción, muchos elementos socioculturales podrían ser trabajados puesto que ella tiene una esencia social y cultural muy fuerte. La canción trata

de un canto de esperanza dedicada al pueblo de República Dominicana, llegamos a esta conclusión a través de elementos proporcionados por el propio libro, así como la inferencia de que el cantautor es de este país, y de investigaciones realizadas; así mismo, el propio ritmo de la canción ya sería un indicador, pues se trata de un merengue, ritmo original de ese país.

A partir de eso, percibimos que esta canción por un lado refleja, como dicho anteriormente, un canto de esperanza que notamos a partir del título “Ojalá que llueva café” puesto que la palabra ojalá introduce la idea del deseo de tiempos mejores gracias a la explotación del café, también hace referencia en todo momento a la necesidad de tener fe en Dios, esta fe hace parte de la idiosincrasia del pueblo dominicano y queda plasmada en la música con la palabra ojalá, ya que remite al consentimiento dado por Dios (Dios permita o Dios quiera); sin embargo, para que esto ocurra es necesario que exista lluvia, elemento fundamentalmente responsable por la fertilidad de la tierra.

La República Dominicana es un país como muchos de nuestra Latinoamérica, donde la pobreza es parte de su realidad y, además, tiene como una de sus principales actividades la agricultura. El autor hace referencia a esta actividad, así como a la fertilidad promovida por la lluvia, a través de frases metafóricas como: “*Ojalá que llueva café en el campo*”, “*Que caiga un aguacero de yuca y té*,” “*Del Cielo una jarina de queso blanco*” y “*una montaña de berro y miel*” entre otras frases que traen representada una realidad sociocultural de ese país, como consecuencia de un evento de la naturaleza, la falta de lluvia (sequía). Por otro lado, esta canción se presenta también como un lamento, debido a la tristeza proporcionada por la escasez y la pobreza que se acentúa con la falta de lluvias, pues sin ella la tierra no produce y, consecuentemente, la pobreza y la miseria reinan, principalmente para los que de ella dependen. Esto queda expresado por el autor de la siguiente manera: “*pa que en el conuco no se sufra tanto*”, “*pa que en Villa Vásquez oigan este canto*”, “*pa que todos los niños canten en el campo*”, entre otras frases que retratan el sentir del pueblo dominicano por el deseo de que tiempos mejores devuelvan la esperanza.

De esta manera, “Ojalá que llueva café” nos enriquece a todo momento, no sólo presentándonos una realidad hispana, sino también, con un vocabulario rico, específico de la variante caribeña a la que pertenece la República Dominicana. En ese sentido, resaltamos la importancia de las variaciones que la lengua española sufre en los distintos lugares en que se manifiesta, o sea que, dicha lengua, adquiere características del lugar donde se usa, hecho que queda plasmado en la letra de la canción y que representa una muestra auténtica y real que nos ilustra respecto a otras formas de usarla, a ejemplo de palabras como: aguacero (lluvia fuerte), jarina (lluvia ligera), berro (hortaliza utilizada para ensaladas) yuca (tubérculo), pitisalé (carne de cerdo seca), conuco (pedazo de tierra cedida a los pobres por los hacendados), entre otras.

Como podemos notar, existen en la canción elementos que pueden ser explotados, como vocabulario específico agrícola y alimenticio, la realidad social y cultural dominicana, la economía de este país basada en la agricultura, lugares geográficos locales, elementos estos que dan contexto a la situación representada.

Sin embargo, además de lo mencionado anteriormente, podemos también a través de un abordaje intercultural hacer un puente entre la realidad de la República Dominicana y la de la región del nordeste brasileño, visto que la realidad de que trata la música es compartida por ambos países, pudiendo de esta manera activar el conocimiento previo del alumno, motivándolo a conocer una realidad hispana a partir de su propia realidad.

Paralelamente, en la colección Cercanía Joven, libro 1, aparece la canción “Visa para un sueño” (Anexos II y III) también muy conocida y nos trae una realidad en un contexto bien distinto al de la colección Enlaces, y las actividades propuestas relacionadas a ella se aproximan más a lo que se proponen, pues presenta una actividad que aborda elementos socioculturales e incluso, respecto a este género musical, tanto la letra como la melodía son llevados en consideración. Se trata también de un merengue, ritmo típico de la República Dominicana. Es una canción espectacular en la que se aborda la temática de la emigración presente en muchos países, no sólo de Hispanoamérica sino del mundo entero. Trata de una realidad sociocultural, la cual ciudadanos de varios países se ven

obligados a enfrentar debido a la situación de pobreza en que viven, con la esperanza de poder mejorar sus vidas.

En la actividad propuesta a partir de la canción se hace necesario que el alumno active su conocimiento previo para que pueda comprender mejor lo que dice el texto, invitándolo a una reflexión sobre el tema. Trae una realidad que se convierte muchas veces de sueño en pesadilla. No son todos los que consiguen la visa para otros países, teniendo que arriesgarse por la vía ilegal, convirtiéndose muchas veces en clandestinos, desamparados y olvidados lejos de los suyos, muchas veces sin conseguir retornar.

En la secuencia, el autor retrata con lujo de detalles el proceso al que muchos hispanos se someten en busca del “sueño” de conseguir una visa que les permita salir de la situación de pobreza en la que se encuentran. Desde la espera desesperanzada en una fila de una embajada, cuando dice: “*eran las cinco de la mañana, eran las siete de la mañana, eran las nueve de la mañana*”, también retrata el tipo de persona que intenta esa odisea, gente de bajo estatus social, un ciudadano común y que tiene que comprobar residencia fija en su país, condiciones monetarias y que no demuestre interés en ir con la intención de no volver, intentando con documentos fraudulentos comprobar esa supuesta buena situación económica, como lo hacen muchos, eso se refleja de la siguiente manera: “*un seminarista y un obrero, con mil papeles de solvencia que no le dan pa ser sinceros*”, posteriormente habla del precio que cada uno tiene que pagar para conseguir la mencionada visa, representando la embajada en la cual se solicita como un lugar en el que son muertos los sueños de muchas personas: “*uno por uno al matadero*”, muchas veces persuadidas con un formulario como consuelo, que tienen que rellenar, aunque nunca más tengan noticia de él, “*un formulario de consuelo que se derrite en el silencio*”.

En seguida, en la segunda parte de la canción vemos cómo la realidad se agudiza negativamente aún más, pues al no haber conseguido la visa por la vía legal, estas personas se aventuran por la ilegal, aumentando en la mayoría de veces las penurias sufridas, puesto que ellos hacen de este sueño su razón de ser. La necesidad los lleva a realizar grandes sacrificios teniendo que dejar su tierra y su familia en busca de mejores posibilidades de vida, muchas veces pereciendo en el intento de cruzar las fronteras, como acontece por ejemplo, entre México y Estados Unidos o como también ocurre con los balseros cubanos que perecen en el intento de llegar a los Estados Unidos atravesando el mar, y otros que incluso alcanzando sus objetivos nunca más volverán a ver a su familia ni volver a su tierra, esto lo vemos a través de las siguientes frases: “*buscando visa para naufragar, buscando visa carne de la mar, buscando visa para no volver*” expresando así la indignación que se siente ante la realidad vivida en algunos países que los empuja a arriesgarse exponiendo su propia vida y abandonando su terruño. Esta realidad no es exclusiva de los pueblos hispanos pudiendo una vez más involucrar al alumno brasileiro en un intercambio intercultural, activando nuevamente su conocimiento previo y motivándolo a conocer una realidad hispana identificándose con ella, puesto que en Brasil también es algo común, como acontece con los *retirantes* nordestinos que asolados por la pobreza buscan mejorar sus vidas en el sur del país

En suma, a través de estas actividades podemos percibir que los temas de las canciones se relacionan al tratarse de realidades del pueblo de la República Dominicana y que podemos fácilmente relacionarlos con situaciones vividas por gente de otros países, incluso el nuestro (Brasil).

## Conclusión

Las sugerencias presentadas anteriormente dan una pequeña muestra de reflexiones a respecto de factores sociales y culturales que podrían ser explotados teniendo como punto de partida las canciones. Existen varios elementos en el libro didáctico entre los que podemos abordar elementos socioculturales, pero hemos preferido en este trabajo centrarnos exclusivamente en las canciones.

Teniendo en cuenta que, aunque la presentación del libro nos guíe para un enfoque sociocultural, muchas veces en el momento de la actividad la realidad es otra totalmente distinta de lo que es propuesto por los autores. Sin embargo, vemos que las canciones pueden contribuir de

manera significativa a través de datos sociales y culturales contenidos en ellas a la sensibilización y concienciación por parte de los alumnos, sobre la importancia que tienen los pueblos hispanos para nuestro estudio.

De los libros analizados, hemos podido constatar que *Cercanía joven* se aproxima al abordaje comunicativo de enseñanza y propone actividades que abordan aspectos socioculturales. Sin embargo, en *Enlaces* prevalece la idea de enseñanza tradicional basada en el estudio léxico-gramatical y en el distanciamiento entre lengua y cultura. No obstante, creemos que los elementos históricos, sociales y culturales percibidos en las canciones analizadas podrían ser mejor explotadas contribuyendo así a un aprendizaje integral y significativo de la lengua española.

En cuanto a la distancia existente entre la teoría y la práctica, creemos que puede ser minimizada con una propuesta que valore el aspecto sociocultural en las clases de ELE. Al mismo tiempo estamos convencidos sobre la importancia de la intervención del profesor como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando las actividades de manera que integren en el estudio la competencia sociocultural a la lingüística.

## Referencias

- CAPELUSNIK, M. y SHULMAN, L. (2000): “No cantamos la precisa, pero damos la nota”, en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, p. 163-174, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- COIMBRA, L. et al. (2013): *Cercanía joven*, São Paulo: Edições SM.
- GARDNER, H. (1983): *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2005): “Los contenidos culturales”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 835-851.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes–Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2010): *El Español, una lengua viva*, Madrid: Instituto Cervantes.
- MIQUEL, L. (2005) “La subcompetencia sociocultural”, en SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, p. 511 – 532.
- MIQUEL, L. y SANS N. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Cable*, 9, p. 15 -21.
- NAPOLITANO, M. (2002): *História e Música: história popular da música popular*, Belo Horizonte: Autêntica.
- OSMAN, S. et al. (2013): *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, São Paulo: Macmillan do Brasil.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, B. (2005): “Las canciones en la clase de español como lengua extranjera”, en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, p. 806-816. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf) – 31 –  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0804.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf)> [Consultado en 20 abr. 2013].
- SANTOS ASENSI, J. (1995): “Música española contemporánea en el aula de español”, en *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, p. 367-379, disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf)  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0366.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf)> [Consultado en 8 jun. 2011]
- YANGÜE, M.C. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE* (memoria). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.



## ANEXO I

### REPASO 3 - UNIDADES 5 Y 6

4. El cantautor dominicano Juan Luis Guerra lanzó esta canción en 1987 con gran éxito en América Latina. Completa los verbos que faltan usando el subjuntivo.

#### Glosario

jarina: llovizna ligera

pitalé: carne de cerdo secada al sol

mapuey: tubérculo

conuco: pequeña parcela cultivada por campesinos pobres



#### Ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo  
que (caer) caiga un aguacero de yuca y té  
del cielo una jarina de queso blanco  
y al sur una montaña de berro y miel  
ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo  
peinar un alto cerro de trigo y mapuey  
bajar por la colina de arroz graneado  
y continuar el arado con tu querer

Ojalá el otoño en vez de hojas secas  
(pintar) pinte mi cosecha de pitalé

(sembrar) siembre una llanura de batata y  
fresas

ojalá que (llover) llueva café

Pa' que en el conuco  
no se (sufrir) sufra tanto

ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que en Villa Vásquez (oír) oigan este canto

ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que todos los niños

(cantar) canten en el campo

ojalá que (llover) llueva café en el campo

Extraído de <www.letras.mus.br>. Acceso el 16 de abril de 2013


5. Ahora escribe tres deseos para mejorar la sociedad en la que vives. Respuestas personales.

Espero que \_\_\_\_\_

Ojalá que \_\_\_\_\_

Es indispensable \_\_\_\_\_

## ANEXO II

5.  Escucha la siguiente canción cuyo título es “Visa para un sueño”, de Juan Luis Guerra. Luego, haz las actividades que se te proponen:

### Visa para un sueño

Eran las cinco de la mañana  
un seminarista, un obrero  
con mil papeles de solvencia  
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana  
y uno por uno al matadero  
pues cada cual tiene su precio  
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uf!  
un formulario de consuelo  
con una foto dos por cuatro  
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana  
Santo Domingo, ocho de enero  
con la paciencia que se acaba  
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...  
Buscando visa para un sueño  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa de cemento y cal  
y en el asfalto quién me va a encontrar

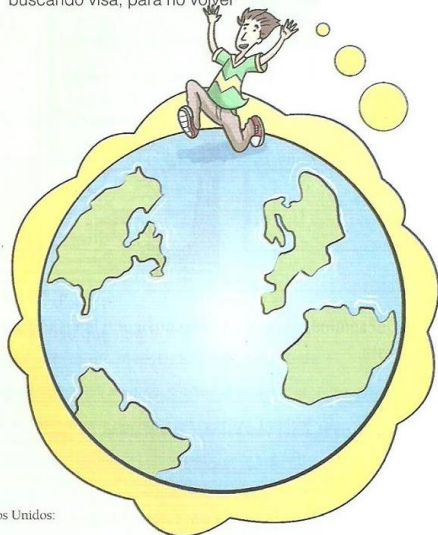
Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa, la razón de ser  
buscando visa para no volver

GUERRA, Juan Luis. Visa para un sueño. Grandes éxitos. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad  
buscando visa, qué rabia me da  
buscando visa, golpe de poder  
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar  
buscando visa, carne de la mar  
buscando visa, la razón de ser  
buscando visa, para no volver



**Juan Luis Guerra (1957)** es un cantautor, y productor dominicano, considerado uno de los principales íconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



El dominicano Juan Luis Guerra en 2012.

### ANEXO III

- a) En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren?  
¿Adónde sueñan ir?

La quieren para salir del país e intentar una vida de sueños en otro lugar. En la letra no se especifica el lugar, pero se puede inferir que es Estados Unidos, pues históricamente muchos hispanos han salido de sus países, muchas veces de manera ilegal (atravesando el mar, el desierto...) para trabajar en ese país.

- b) ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones “Eran las cinco”, “Eran las siete” y “Eran las nueve” en la canción?

Denotan la espera angustiante y agotadora para obtener la visa.

- c) Relee la segunda estrofa y contesta:

- I. ¿Qué significa la palabra **matadero** en el contexto en la canción?

- ( ) Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.  
( x ) Órgano público donde se consigue la visa.

- II. ¿Por qué se usó la palabra **matadero** en lugar de **consulado**?

Porque el objetivo es mostrar que el consulado es un lugar donde mueren los sueños de los que no obtienen la visa.

- d) Al final, ¿el seminarista y el obrero consiguen la visa? Subraya el verso que justifica tu respuesta.

No. No la consiguen. A las nueve de la mañana, después del tiempo de espera, con los documentos en manos, la paciencia se acaba y no hay visa para el sueño.

- e) En la canción, ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?

Atravesar el mar de forma ilegal. Se puede naufragar y morir, convertirse en “carne de la mar”.

- f) ¿Conoces a personas que salieron de Brasil y necesitaron “una visa para un sueño”?

Respuesta personal.

# Los cómics en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española: la oralidad en la escritura, de la teoría a la práctica

Maria del Rosário de Fátima Rodeiro Claro Teixeira  
Colégio Estadual Dep. Manoel Novaes de Salvador

## Resumen

El objetivo del presente artículo es realizar la aplicación de los cómics como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la lengua española, mostrando que la oralidad y la escritura son modalidades lingüísticas que se relacionan entre sí.

Esta investigación se basa en autores, como Marcuschi (2001): transcribir el habla es pasar un texto de su realización sonora a su forma gráfica. Vergueiro (2014) dice que en una historieta los personajes emiten sonidos, ellos no hablan, pero sí tiene la impresión de oírlas en su mente. La semiosis (verbal y visual), que ocurre en los cómics, proporciona esa representación de lo oral en lo escrito. Para Ramos (2015) hay una propensión a ignorar los elementos visuales presentes en las producciones textuales, dando la prioridad sólo a la parte verbal escrita. Es necesario estimular a los estudiantes a leer también las imágenes.

Estudiando lo oral en lo escrito se pueden trabajar las estructuras lingüísticas, las estructuras de organización del texto y los parámetros de la situación de comunicación. Con eso, el estudiante se torna más crítico y seguro en el proceso de comunicación.

**Palabras claves:** Cómics. Oralidad. Escritura.

## Introducción

Este proyecto de investigación plantea la utilización de los cómics como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, mostrando que la oralidad y la escritura son modalidades lingüísticas que se relacionan entre sí y que hay un continuum entre ellos: un género puede ser más o menos próximo a la escrita, o al habla.

El cómic forma parte del componente cultural y tiene una serie de características y una estructura propia, que lo dotan de una autonomía con respecto a otros géneros, y de esta manera, se destaca por sus ventajas en la enseñanza de una lengua. La configuración de las historietas presenta una superposición de palabras e imágenes. Es necesario que el alumno ejerza sus habilidades interpretativas visuales y verbales para que pase a observar la lengua hablada y sus características de una manera más crítica.

El tebeo ofrece la posibilidad del alumno aprender una lengua de forma amena y motivadora, cuya adecuada explotación en el aula permite a los estudiantes un acercamiento eficaz a la lengua y a la cultura, con el fin de incentivar la creatividad y a su vez lograr un aprendizaje significativo. Vergueiro (2014: 7-29) afirma que no faltan motivos para que los profesores utilicen las historietas, porque ellas enriquecen el vocabulario, tienen una gran cantidad de información, obligan al lector a pensar y a imaginar, pueden ser utilizadas en cualquier nivel, con cualquier tema, con cualquier edad.

En este proyecto se busca alcanzar objetivos importantes para el aprendizaje de la lengua española, como observar el análisis ideológico de los cómics; estudiar sus formas y medios de expresión para la creación de una historieta; analizar los resultados desarrollados en el Colegio Estadual Deputado Manoel Novaes en Salvador, de Bahía

## La teoría

Las distintas concepciones teóricas diferencian el lenguaje escrito de la comunicación oral, pero en esta investigación se desea mostrar que los fenómenos oralidad y escritura se caracterizan por la complementariedad y las influencias recíprocas.

Para Luís Antonio Marcuschi (2001: 25-26), la oralidad es una práctica social interactiva con la finalidad de comunicarse, que se presenta de varias formas textuales fundadas en la realidad sonora. La oralidad tiene su característica propia para la producción de la interacción, pues la persona ya sabe una lengua, no trata de aprenderla, y sí, usarla. En la escritura, es importante que ésta sea trabajada en diferentes textos, para que la persona perciba sus diferentes situaciones de uso. Esta interacción (oral y escrito) permite a los estudiantes una conscientización de sus habilidades, estructurando sus propias estrategias de aprendizaje. Según el autor, transcribir el habla es pasar un texto de su realización sonora para su forma gráfica. A esta transformación él denomina de retextualización. Marcuschi admite que la oralidad y la escritura son dos modalidades de uso de una misma lengua y que es imposible de investigarlas sin vincularlas a las prácticas sociales y culturales, y que se debe comprender que el habla y la escritura son actividades comunicativas que representan el uso real de la lengua. Así que, según Marcuschi la escuela no debe abandonar el trabajo con la oralidad. Ella tiene que cuidar tanto de la escritura como de la oralidad. La escuela no precisa enseñar la lengua, y sí, los usos de esta lengua, usos orales y escritos. La escuela no debe preocuparse con todos los géneros textuales, porque es imposible trabajar con todos ellos. Tanto en la modalidad oral, como en la escrita se pueden utilizar todos los registros de la lengua. Ninguno es exclusivo de uno u otro, eso dependerá de la situación comunicativa y de la intención de los hablantes.

Antonio Briz (2005) afirma que en la enseñanza-aprendizaje de lo oral, el objetivo fundamental es el de desarrollar la competencia comunicativa, y ello sólo puede lograrse si los estudiantes, al hablar, además de su conocimiento del código lingüístico, ponen en marcha sus conocimientos pragmáticos, pues la mayor adecuación y eficacia, el mayor o menor éxito conversacional dependen muchas veces de éstos.

Hay pocos estudios sobre la oralidad en los cómics. Preti (1973: 33-41) defiende que ellos son una rica fuente de investigación del habla. Los escritores intentan representar el habla de los personajes en los diálogos de una manera más realista posible.

Cuando se lee una historieta parece que los personajes emiten sonidos. Vergueiro (2014:56) dice que: “Ellos no hablan, pero si tiene la impresión de oírlos en su mente”. La semiosis (verbal y visual), que ocurre en los cómics, proporciona esa representación del oral en lo escrito. La inclusión de las historietas en la clase presenta un amplio abanico de posibilidades de comunicación, incorporando el lenguaje gráfico a los lenguajes orales y escritos.

Para Ramos (2015: 75-76) hay una propensión a ignorar los elementos visuales presentes en las producciones textuales, dando la prioridad solamente a la parte verbal escrita. Es necesario estimular a los estudiantes a leer también las imágenes. Estudiando lo oral en lo escrito se pueden trabajar las estructuras lingüísticas, las estructuras de organización del texto y los parámetros de la situación de comunicación. La lengua hablada ocurre en un proceso de interacción, en el que dos o más personas dialogan. En general se habla cada uno a su vez (turno conversacional o turno de habla) sobre un determinado tema (tópico discursivo). Es importante que el alumno vea en los cómics una reproducción de como él usa la lengua oral y de qué manera una persona es importante en el proceso de interacción. Con eso, el estudiante se torna más crítico y seguro en el proceso de comunicación.

## La práctica

Durante mucho tiempo, la enseñanza del español como LE se ha fijado en la gramática con ejercicios de memorización, o en prácticas de traducción, no utilizándose el lenguaje coloquial que se usa en conversaciones cotidianas. Para poder manejar bien el español, es necesario hacer prácticas, por eso que los cómics son importantes para la práctica del español.

Para trabajar la oralidad en la escritura, se ha elegido los cómics, porque ellos trabajan con los elementos más amplios del diálogo: la capacidad cognitiva y perceptiva, así como la visual. En este trabajo se va a observar los elementos constitutivos de la oralidad, el análisis ideológico de los cómics y el estudio de sus formas y medios de expresión para la creación de historietas, analizando los resultados desarrollados en el Colegio Estadual Deputado Manoel Novaes en Salvador, de Bahía..

El método utilizado es la investigación de campo. Según Gil (2002: 52), la investigación de campo se desarrolla por medio de la observación directa de las actividades. El público destinatario fueron los alumnos de 2º año de Secundaria, entre 14 y 16 años. El estudio duró cinco clases de 50 minutos cada una.

### Primera clase

- 1) Una charla con los alumnos sobre lo que son los cómics y cuáles son sus favoritos.
- 2) Presentación de dos personajes más conocidos en el mundo de los cómics: “Mafalda” de Quino, y “Mónica y sus amigos” de Maurício de Sousa, haciéndose una comparación entre ellos.
- 3) Un análisis de cómo son los personajes de estas dos historietas y las características de cada uno de ellos.

La gran mayoría de las historietas infantiles poseen un ambiente de humor y de aventura, pudiendo ser utilizadas para cualquier edad.

### Segunda clase

Distribución de unos cómics, para que los alumnos mirasen los elementos constitutivos de la oralidad y las estructuras y características de este tipo de género textual: los códigos verbales, como también los no verbales, como:

- a) EL PARALINGÜÍSTICO: formado por cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, como intensidad de la voz, la risa, el llanto, el grito, el estornudo...;
- b) EL QUINÉSICO: que estudia los movimientos y las posturas corporales.
- c) EL PROXÉMICO: que es la distancia de los interlocutores.
- d) LA CRONÉMICA: que estudia la concepción que tiene el tiempo en una cultura dada.
- e) LA TIPOGRAFIA: los tipos de letras.
- f) LA IMAGEN ICÓNICA: la imagen dibujada.
- g) LAS VIÑETAS: líneas que representan un instante de la historieta.
- h) LOS PLANOS: cómo la imagen fue representada.
- i) ÁNGULOS DE VISIBILIDAD: la forma cómo el autor quiere que la escena sea examinada.
- j) LOS BOCADILLOS: es donde está el habla del personaje.
- k) LOS SUBTÍTULOS: es donde se pone el habla del autor.
- l) LAS ONOMATOPEYAS: palabras cuya forma fónica imitan el sonido de aquellos que designan.
- m) LAS INTERJECCIONES: manifiestan impresiones, verbalizan sentimientos o realizan actos de habla apelativos.
- n) LAS METÁFORAS VISUALES: expresan ideas o sentimientos por medio de imágenes.
- o) LOS MARCADORES CONVERSACIONALES: son conectores que aparecen con frecuencia en las conversaciones.

La comprensión de cada uno de estos elementos permitirá la mejor utilización de los cómics en la enseñanza, y posibilitará la elaboración de historietas, aprovechando todo el potencial del lenguaje típico de este medio.

### Las últimas clases

En la tercera, cuarta y quinta clases. Los alumnos se distribuyeron en grupos de hasta cinco personas como máximo, para la producción de historietas.

Según la orientación de Zeni (2015:149-150), con los bocadillos (globos de texto) en blanco, los estudiantes completan y elaboran sus propios diálogos. Así, utilizan todas las características y estructuras de la oralidad en la escritura en lengua española. Después se entrega el cómic original para que ellos hagan una comparación entre los diálogos de la obra original y sus diálogos, levantándose los aspectos de la lengua estudiada. Zine cree que ese tipo de abordaje pone los dos textos en evidencia y provoca la reflexión sobre el lenguaje que los construye.

### Conclusión

La mayoría de los estudiantes logró alcanzar habilidad de síntesis y dominio de la lengua. Hay la necesidad de profundizar los estudios en las onomatopeyas, las interjecciones y los marcadores conversacionales, porque son estructuras exclusivas de cada lengua y muy importantes en la oralidad y que serán estudiados a lo largo del proceso de aprendizaje.

En la actualidad, Internet es una excelente herramienta del aprendizaje de lenguas. La oralidad y la escritura son permeables a la era digital, porque las nuevas TDIC (Tecnología Digital de Información y Comunicación) han proporcionado varios modos de utilizar y expresar la oralidad en el medio digital. Con las TDIC queda más fácil acercar el cómic a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque existe una gran variedad de herramientas atractivas que permiten al alumno crear sus propias historietas y personajes, aproximándolos a su vida diaria y a su cultura.

Se pueden estudiar los cómics de una manera placentera, motivadora, cuya adecuada explotación en el aula pueda permitir a los estudiantes un acercamiento eficaz a la lengua y a la cultura.

No se utilizan los cómics como una distracción o modo lúdico para pasar el tiempo. El profesor debe conocer el lenguaje, las características, el universo y el potencial informativo de este

arte secuencial (Eisner, 2010). El cómic es un buen recurso didáctico para enseñar oralidad y cultura a los alumnos de E/LE. Esta es una muestra del vasto potencial que tienen los cómics en la enseñanza-aprendizaje en la lengua española. Cabe a cada profesor la tarea de saber explotarlos, permitiéndoles alcanzar sus objetivos educativos.



## Referencias bibliográficas

- BRIZ, ANTÓNIO (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/libros.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El español coloquial em la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- EISNER, WILL (2010). *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIL, ANTÔNIO CARLOS (2002). *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Editora Atlas.
- MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO (2002). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOYA, ÁLVARO DE (1970). *Shazam!*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- PRETI, DINO (1973). “Níveis sociolinguísticos e revistas de histórias em quadrinhos”, en Revista de Cultura Vozes: *Panorama da Sociolinguística*, n.8, pp. 33-41.
- RAMOS, PAULO (2006). “É possível ensinar oralidade usando história em quadrinhos?”, en Revista Intercambio: volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- RAMOS, PAULO, VERGUEIRO, WALDOMIRO (2014). *Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- RAMOS, PAULO (2016). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.
- RECTOR, MÔNICA y TRINTA, ALUÍZIO R. (1985). *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- SOUSA, MAURÍCIO
- URBANO, H. . “Marcadores conversacionais”, em PRETI, DINO (org): *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, p. 81-101.
- VERGUEIRO, WALDOMIRO y RAMOS, PAULO (orgs.) (2015). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto.
- ZENI, LIELSON (2015): “Literatura em quadrinhos”, em VERGUEIRO, WALDOMIRO y RAMOS, PAULO (orgs.): *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, p. 149-150.

# O conto e o ensino-aprendizagem do espanhol: o uso do relato breve nas aulas<sup>1</sup>

Ícaro Francisco Campos de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia (Campus I)

Patrícia Camila Trajano dos Reis  
Universidade do Estado da Bahia (Campus I)

## Resumo

O presente trabalho busca evidenciar como o uso dos gêneros literários nas aulas de Espanhol para estudantes brasileiros tem sido considerado eficaz para auxiliá-los a desenvolver as competências linguísticas, pragmáticas e sócio/(inter)culturais. Deste modo, acreditamos que o texto narrativo pode ser um recurso utilizado em sala de aula de modo a fomentar reflexões e discussões sobre diferentes assuntos. Sabemos que há diversos tipos de textos narrativos, que são produzidos e lidos em todo o mundo. Dentre os principais tipos de escritos – mais conhecidos – estão o conto e o romance, os quais são considerados – ao serem abordados em sala de aula – como um incentivo para desenvolver o prazer da leitura, o aumento do vocabulário, atrelado a isso a progressão na escrita e, sobretudo, uma forma de entretenimento. No entanto, ao comparar os dois gêneros narrativos, observamos que há uma vantagem do primeiro em relação ao segundo: o relato breve. Ao contrário do romance, os contos costumam ser mais curtos e não alcançam grande número de páginas, o que possibilita a leitura em sala junto com o grupo de estudantes. Deste modo, cremos que a sua utilização na escola é um recurso eficiente para introduzir este tipo de gênero literário em classe, com vistas a enriquecer e dinamizar as aulas, neste caso em especial, de Espanhol. Considerando os aspectos acima mencionados, nosso objetivo, através deste estudo, é refletir sobre a importância de se trabalhar com a literatura nas aulas de Espanhol para brasileiros. Para alcançar esse fim, apresentamos os resultados alcançados na utilização de contos em sala de aula por meio de relatos das experiências didático-pedagógicas vivenciadas 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 Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). A referida atividade foi aplicada a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 14 e 16 anos, de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Salvador/BA. Como resultados, percebemos que a maioria dos discentes conseguiu ampliar a sua competência leitora, demonstrando interesse pelos contos, o que facilitou o alcance dos objetivos traçados. Como referencial teórico, adotamos os seguintes autores: Garcia e Dolores (2007), Gonçalves (2011), Silva (2016).

**Palavras-Chave:** Literatura de língua espanhola. Contos. Ensino-aprendizagem de ELE. PIBID.

---

<sup>1</sup> Trabalho elaborado sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Mestre Aline Silva Gomes, docente do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## Introdução

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma das experiências vivenciadas pelos estudantes do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB- *Campus I*), bolsistas do subprojeto intitulado “Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas e Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática”. A referida proposta está ligada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como meta incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

Acreditamos que o desenvolvimento deste subprojeto tem sido relevante dentro do contexto educacional da cidade de Salvador/BA, sobretudo, na rede pública de ensino, por diferentes razões: i) a possibilidade de proporcionar aos estudantes da escola parceira o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas em língua espanhola em nível básico; ii) oferece incentivo aos alunos no que se refere ao conhecimento e respeito pelas diferentes variedades linguísticas e culturais do espanhol; iii) possibilita aos alunos o acesso a bens culturais que os auxiliem na capacidade de reflexão no mundo letrado; iv) promove entre os estudantes uma reflexão crítica acerca de diferentes temáticas abordadas, através da leitura de textos de diversas tipologias e de diferentes gêneros textuais; e v) promove em sala de aula a produção de leituras críticas que versem sobre diferentes temáticas abordadas, considerando a intencionalidade de cada discurso;

Este trabalho está estruturado em quatro partes. Nesta seção – Introdução – apresentamos uma visão geral do estudo proposto. Na segunda seção – A utilização dos contos nas aulas de ELE – mencionamos alguns conceitos sobre o gênero literário em questão e discutimos sobre as possibilidades inerentes ao conto e sobre como a sua utilização nas aulas de Espanhol pode contribuir para o aprendizado dos estudantes. Na terceira seção – Por uma Abordagem Intercultural – apresentamos uma breve definição sobre a abordagem adotada durante as aulas, explicando seus princípios básicos. Já na quarta seção – Metodologia e Relato de experiência – discutiremos acerca dos passos dados para a seleção dos contos que foram utilizados nas aulas e apresentamos o resultado de uma das aulas ministradas em uma turma de 7º ano, do ensino básico, na qual atuamos.

Por último, nas considerações finais, enfatizamos a importância da utilização dos contos nas aulas de Espanhol, e explicamos de que maneira a realização desta atividade contribuiu de maneira significativa para nós bolsistas de Iniciação à Docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES).

## A utilização dos contos nas aulas de ELE

O conto é um dos gêneros narrativos mais antigos da história da humanidade. Diferentes pesquisadores como Nádía Gotlib e Julio Cortázar apontam que o gênero origina-se das tradições orais e mais tarde aparece em registro escrito. Atendendo a uma das acepções propostas por Cortázar em seu estudo sobre Poe, “podemos entender o conto como um texto narrativo que tem por finalidade contar um relato.” (GOTLIB, 2006, p. 11). De forma breve e concisa, o conto expressa as complexidades da vida humana, e traz consigo um acervo riquíssimo de questões sociais, políticas, culturais, etc.

Um dos aspectos interessante do conto é o fato de sua pequena extensão colaborar no trabalho em sala de aula. Segundo Silva (2016),

A vantagem de se trabalhar contos é que mesmo considerando que alguns contos tenham mais de 6 ou 10 páginas – os mais longos – a maioria são possíveis de ler-se de uma só vez o que viabiliza sua aplicação em sala de aulas de horários corridos. (SILVA, 2016, p. 5)

Dessa forma, o conto opõe-se pela extensão, quer à novela, quer ao romance e nos apresenta implicações estruturais tais quais: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo; um só conflito o que pode facilitar o seu uso nas aulas de língua estrangeira. Sendo assim, podemos utilizar o conto e aproveitar a riqueza que esse gênero textual consegue nos proporcionar e garantir uma aula mais didática e adaptada às necessidades de aulas com uma carga horária muitas vezes reduzida.

O conjunto existente nesse gênero literário se revela um instrumento enriquecedor que oferece ao professor de língua estrangeira (especificamente o de Espanhol) várias possibilidades para ser explorado durante as aulas, pois além de apresentar uma função reflexiva, pode contribuir para fomentar atividades que auxiliem no desenvolvimento das habilidades da língua estrangeira como nos aponta Gonçalves (2011):

A literatura constitui material motivador, portanto expõe os alunos a temas mais complexos e a inesperados usos da língua, permite o acesso à informação cultural, encoraja a aquisição linguística, expande a consciência metalinguística, desenvolve as capacidades interpretativas e educa globalmente o indivíduo. (GONÇALVES, 2011, p.3).

Sendo assim, o texto literário na sua ramificação de conto apresenta situações reais de comunicação, produzindo, dessa maneira, oportunidades para que os participantes no processo de aprendizagem de uma língua tenham a possibilidade de ter contato com a atmosfera desse idioma, além de dispor de recursos que são essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

No intuito de alcançar mudanças significativas no ensino de línguas estrangeiras, a partir do uso de contos, faz-se necessário levar em consideração a escolha do tema, a estrutura do texto, o nível de competência linguística dos estudantes, a fim de que seja possível despertar o interesse do estudante pela leitura e para que a utilização seja proveitosa. É importante, também, que o professor analise de que maneira poderá utilizar o texto literário para beneficiar o desenvolvimento do estudante na língua estrangeira, pois conforme Albaladejo (2007):

(...) los textos deben ser significativos y motivadores. Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales. (ALBALADEJO, 2007 p.10)<sup>2</sup>

Além destes aspectos, destacamos a necessidade de escolher contos que sejam atrativos para os alunos, de modo a facilitar o seu aprendizado e, conseqüentemente, a alcançar os objetivos desejados. Por último ressaltamos que, ao desenvolver um trabalho em sala de aula utilizando o conto, o professor deve considerar – entre os principais aspectos – a necessidade do aprendiz, a adequação do relato, bem como averiguar se a linguagem é apropriada ou não para o público alvo.

## Por uma abordagem intercultural

Atualmente, nos currículos escolares, é perceptível o surgimento de novas propostas e estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas que buscam integrar no seu sistema de ensino a importância do estudo das culturas e das relações entre elas dentro da sala de aula. Nesse sentido, tomando como base esta nova abordagem, buscamos através da utilização dos contos nas aulas de ELE promover não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas, principalmente, gerar um espaço de encontro, diálogo e reflexão sobre e na língua estrangeira. Essa “nova” proposta é conhecida e denominada como Abordagem intercultural.

Mendes (2008), em seu texto, define a Abordagem Intercultural como:

---

<sup>2</sup> Os textos devem ser significativos e motivadores. Os interesses dos estudantes devem ser levados em conta na hora de selecionar uma obra, de maneira que o conteúdo seja relevante para a experiência e os interesses gerais do estudante. (Tradução nossa).

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, podemos resumir que essa abordagem propõe um trabalho em prol de um ensino-aprendizagem de língua (estrangeira e/ou materna) 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 que o cerca. Por outro lado, Segundo Mendes (2008), 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. Contudo, concordamos com a autora quando esta afirma que uma proposta de ensino intercultural não se constitui uma tarefa fácil.

Para colocar em prática uma abordagem intercultural em sala de aula, não basta apenas definir um planejamento, um conjunto de técnicas, um modo específico de ensinar ou produzir materiais didáticos. Pelo contrário: é preciso buscar o que é mais eficaz, prazeroso e autônomo para a aprendizagem do aluno. Para isso, é necessário valorizar a interação sujeito-mundo cultural diversificado, considerando que o processo de ensino-aprendizagem dependente do contexto.

Sendo assim, para promover esse processo de interação nas aulas de ELE, através da utilização do gênero conto, é preciso ter um cuidado especial no momento de seleção do material que será utilizado nas aulas, tendo em vista as infinitas possibilidades de interação e diálogo cultural presente no texto selecionado. Contudo, é fundamental levar em consideração que durante a caminhada de ensino e aprendizagem pode haver um choque no encontro entre sujeitos-mundos culturais diversos. Nesse processo, a Abordagem Intercultural busca transformar esses supostos conflitos em novas possibilidades. Desse modo, o diálogo entre as diferentes culturas surge como um desafio, uma nova possibilidade, que é a de enxergar o outro com um olhar novo, conciliador, como menciona Mendes (2008):

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, irreduzível que pode mudar a pessoa durante o processo. (MENDES, 2008, p. 71).

Concordamos com a autora quando afirma que, para se promover a difusão da interculturalidade em sala de aula, é preciso transformar o choque e o conflito em aceitação e comunhão, a rejeição em cooperação, o 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 de línguas torne-se mais prazeroso e eficaz.

Em linhas gerais, por meio da Abordagem Intercultural é possível construir, no ambiente escolar, um novo espaço de formação do alunado que vem a ser constituído, sobretudo, pela troca de experiências dos professores e aprendizes, sujeitos-mundos culturais diversos, compostos – em parte– pelas (re)interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem mútua.

## Metodologia e relato de experiência

Nesta seção descrevemos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta, bem como os resultados alcançados com os estudantes através do uso de contos em língua espanhola em sala de aula.

Visando o desenvolvimento de práticas metodológicas e pedagógicas eficazes, buscamos promover nas aulas oportunidades de reflexão com os estudantes por meio de um ensino mais compartilhado, no qual cada participante envolvido no processo é um mediador.

Para iniciar definimos os temas que contribuíram para o levantamento dos contos e, logo em seguida, elaboramos as sequências didáticas que seriam aplicadas. Alguns critérios foram levados em consideração durante o planejamento como, por exemplo, a maneira como o tema era abordado nos contos, bem como a curiosidade que os textos poderiam gerar nos alunos.

Desenvolvemos uma proposta, que teve como tema Roda de Leitura, em uma turma de aproximadamente 20 estudantes do 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 16 anos, no segundo semestre letivo do ano de 2015. Para a realização dessa atividade, selecionamos 10 contos, entre clássicos e contemporâneos. Tendo em vista o curto espaço reservado, será apresentada a seguir apenas uma amostra de uma das aulas ocorridas.

A proposta didática apresentada neste artigo foi desenvolvida com base no conto *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, do escritor Gabriel García Márquez. Nesse texto, o autor sugere reflexões sobre o papel que desempenhamos na sociedade. O objetivo principal da aula foi, em primeiro lugar, fomentar o hábito da leitura de textos literários, além de incentivar em classe uma reflexão sobre os valores e os comportamentos humanos para o desenvolvimento do aprendiz como um agente social.

A aplicação da sequência didática se desenvolveu da seguinte maneira: Para iniciar, fizemos aos alunos algumas perguntas orais como: *¿Qué es el cotilleo? ¿Qué te parece el cotilleo? ¿Conoces a alguien que haya sufrido con este tipo de situación? Cuando alguien te cuenta algo, ¿crees inmediatamente y pasas adelante?* Realizamos essa discussão preliminar, a fim de atrair a atenção dos estudantes para o conto que iriam ler posteriormente. No momento seguinte, os alunos realizaram a leitura do texto, de forma silenciosa. Logo após a leitura individual, explicamos com maiores detalhes a história do conto e esclarecemos as dúvidas.

Como atividade de pós-leitura, desenvolvemos uma reflexão grupal acerca da propagação de informações sem uma base verídica, (um tema bastante presente no conto e presente no dia a dia). Esse momento da aula possibilitou aos estudantes uma reflexão de modo a sensibilizá-los acerca do que de fato pode ocorrer com esse tipo de comportamento.

O trabalho desenvolvido nessa aula gerou um impacto positivo na turma; os alunos se motivaram a participar da discussão e apresentaram suas ideias e comentários sobre o tema abordado no conto. Muitos deles trouxeram experiências pessoais que estavam relacionadas com o texto literário explorado.

Para cada conto utilizado nas aulas foram elaboradas questões que visavam avaliar se os alunos compreendiam os conteúdos apresentados nos textos de maneira explícita, assim como perguntas de reflexão que tinham como meta ir além das informações fornecidas pelos relatos, de acordo com temas abordados.

Durante o desenvolvimento das aulas, foi possível fomentar discussões sobre os assuntos relacionados à inclusão social, sobre as relações interpessoais, e questões de gênero, de modo a estimular aos alunos a pensar sobre assuntos emergentes tão evidentes e discutidos no mundo atual. Tais temas ofereceram aos estudantes um processo de reconhecimento, por abordar assuntos que, de uma forma ou outra, seja no ambiente escolar ou familiar, fazem parte do cotidiano deles, levando-os a refletir sobre as suas próprias atitudes.

A repercussão observada, através das intervenções dos estudantes a respeito dos contos lidos, contribuiu para confirmar que o uso de contos em língua espanhola pode promover resultados positivos em sala de aula.

O material utilizado na aula descrita se encontra nos apêndices.

## Considerações finais

Esperamos que este relato de experiência sirva de estímulo para que os professores de Espanhol para estudantes brasileiros se animem a utilizar essa ferramenta em sala de aula. Com base nas experiências vivenciadas no subprojeto PIBID Letras/Espanhol, confirmamos que o conto pode oferecer ao professor a possibilidade de trabalhar situações comunicativas, de modo a contribuir para o aprimoramento dos estudantes na língua meta.

Inferimos, por meio da nossa experiência, que o conto é uma ferramenta que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois é um excelente mecanismo para que o aluno possa avançar não só no desenvolvimento da competência linguística, mas também no incremento da criatividade.

Percebemos em sala de aula que este gênero literário auxilia na promoção do conhecimento cultural da língua meta e amplia os saberes e valores do estudante. Trata-se de um recurso significativo para as aulas de ELE pela sua fácil aplicação, pelas inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas através dele, além da capacidade de fomentar a discussão de temas universais.

As experiências vivenciadas no cotidiano da escola, as práticas pedagógicas construídas, os materiais didáticos produzidos e as pesquisas realizadas possibilitam um aprimoramento da experiência docente, das técnicas de ensino, o que contribui para a formação de um professor de Espanhol mais qualificado.

Para terminar, é relevante também destacar a importância do Subprojeto PIBID-Letras/Espanhol da UNEB na formação inicial dos professores deste idioma, ao incentivar os discentes a desenvolver diferentes práticas pedagógicas e, conseqüentemente, auxiliar a escola de ensino básico a elevar a qualidade de ensino da disciplina em questão.

## Referência

### **Livro:**

CORTÁZAR, Julio. Valise de Cronópio. Tradução de Davi Arragucci Jr e João Alexandre Barbosa. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

### **Capítulo de livro:**

MENDES, Edleise (2008). Língua, Cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.) Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008.

### **Artigos de revista eletrônica:**

GARCÍA M., Gabriel. Algo muy grave va a suceder en este pueblo. Disponível em: <<http://ciudadseva.com/texto/algo-muy-grave-va-a-suceder-en-este-pueblo/>> Acesso em: 20 de jun. 2015.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura a la clase de ELE: de la teoría a la práctica. Marco ELE. Revista de Didáctica ELE. 2007, nº 55. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 11 jan 2016.

SILVA, Sheila Cristiane de Jesus da. Utilização de contos em aulas de espanhol: uma proposta atual de ensino. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT13/artigo%20em%20pdf.pdf>>. Acesso em: 11 Jan 2016.

### **Teses e Dissertações:**

GONÇALVES, Nuno José da Silva. O conto na aula de Espanhol/Língua Estrangeira: contributos para uma abordagem didática. 2011. 100 f. Dissertação (Ensino do Inglês e do Espanhol) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal. 2011.

- 47 -



## Anexos



PLAN DE CLASE		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>General:</b> Desarrollar la competencia lectora de los estudiantes	
	<b>Específicos:</b> - Reflexionar acerca de los cotilleos; - Conocer la literatura de Gabriel García Márquez;	
CONTENIDOS		
Gramatical	Léxico	Intercultural
Revisión del presente de indicativo	Características Físicas	La presencia de los cotilleos en diferentes culturas
SECUENCIA DIDÁCTICA		
1º momento: - Actividad de Pre calentamiento; - Preguntas de Pre-lectura a partir del título del cuento;  2º momento - Lectura silenciosa del cuento: <i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> - Lectura compartida del cuento: <i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i>  3º momento - Actividad de comprensión textual: preguntas orales de comprensión y reflexión del texto - Revisión del contenido gramatical con ejemplos del texto.		
<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	Pizarra, rotulador, material fotocopiado, diapositivas, cañón	
<b>EVALUACIÓN</b>	Participación en las clases y actividad escrita.	

## Algo muy grave va a suceder en este pueblo

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 19 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:



- "No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo".

El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

- "Te apuesto un peso a que no la haces".

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Y él contesta:

- "Es cierto, pero me he quedado preocupado de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo".

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá, feliz con su peso y le dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto?

-Porque no pudo hacer una carambola sencillísima según el preocupado con la idea de que su mamá amaneció hoy con el presentimiento de que algo muy grave va a suceder en este pueblo. Y su madre le dice:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

Una pariente que estaba oyendo esto va a comprar carne. Ella le dice al carnicero: "Deme un kilo de carne", y en el momento que la está cortando, le dice: "Mejor córteme dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado".

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar un kilo de carne, le dice: "mejor lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas".

Entonces la vieja responde: "Tengo varios hijos, mejor deme cuatro kilos..." Se lleva los cuatro kilos, y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata a otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor de que algo grave va a pasar.

Llega el momento en que todo el mundo en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto a las dos de la tarde alguien dice:

-¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

-¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hace más calor.

-Sí, pero no tanto calor como hoy.

Al pueblo, todos alerta, y a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

"Hay un pajarito en la plaza". Y viene todo el mundo espantado a ver el pajarito.

-Pero señores, dice uno, siempre ha habido pajaritos que bajan aquí.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

"Yo sí soy muy macho - grita uno- Yo me voy". Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde todo el pueblo lo ve.

Hasta que todos dicen: "Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos". Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo. Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice: "Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa", y entonces la incendia y otros incendian también sus casas. Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

*Gabriel García Márquez*

- 50 -

### Glosario

<b>Burles</b> – Brinque	<b>Ha hecho</b> – Fez
<b>Calle</b> – Rua	<b>He Quedado</b> – Fiquei
<b>Carambola</b> - Lance do jo-go de trucos ou bilhar no qual a bola lançada toca a outras duas.	<b>Huyen</b> - Fogem
<b>Carnicero</b> - Açougueiro	<b>Irse</b> - Ir
<b>Deme</b> – Me dê	<b>Oyendo</b> – Ouvindo
<b>Desayuno</b> - Café da manhã	<b>Pajarito</b> - Passarinho
<b>Burles</b> – Brinque	<b>Sin embargo</b> – No entanto

# O ensino da língua espanhola e o material didático digital: além do livro didático

Laila Samara Matos dos Santos  
UFS/GEMADELA/PIBIX

Verônica de Oliveira Santos  
UFS/GEMADELA/PIBIX

## Resumo

O livro didático foi considerado fundamental para o ensino e ao longo do tempo passou por diversas transformações até chegar ao ponto de incluir atividades digitais como acompanhante, no caso das línguas estrangeiras. No ano de 2016, em que cada aluno possui um aparelho celular e várias redes sociais, surge o questionamento de como adequar o ensino a essa nova perspectiva, a “era digital”. Sabendo que nos dias de hoje, em muitos casos, as aulas tradicionais podem não chamar a atenção dos alunos e não trazer resultados significativos. Esse trabalho tem o propósito de fazer uma análise sobre os recursos tecnológicos que estão à disposição dos docentes para auxílio do ensino de língua, no caso a estrangeira, o espanhol. Nessa perspectiva de educação a elaboração de material didático para o ensino de língua estrangeira e a formação de professores apresentam e propõem modos de utilização das TIC, levando a uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens do seu uso. Objetivase a inclusão das tecnologias para a elaboração de material didático digital e a sua integração no processo de letramento no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional (E/LE/LA). Tomando como base a nossa experiência como assistentes do curso “Compreensão Leitora em Língua Espanhola” produto do projeto de extensão do PIBIX intitulado “As tecnologias para a prática educacional do espanhol como língua adicional para o ensino médio” da Universidade Federal de Sergipe, propomos uma análise dos materiais produzidos para o curso baseados nos pressupostos de LEFFA (2001), PARAQUETT (2010), PAIVA (2002), OCEM (2006), entre outros. Os resultados observados nas práticas da modalidade à distância foram considerados positivos, tanto na elaboração quanto na execução das práticas pedagógicas propostas. Pode-se comprovar que a elaboração de material didático digital utilizado foi disponibilizado e adaptado para outras realidades pedagógicas, funcionando para dar continuidade aos cursos presenciais e também no ensino médio de colégios estaduais de Aracaju-Sergipe.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira. Espanhol. Material didático. Educação a Distância.

## Introdução

### As Novas Tecnologias ao alcance de todos

Com o passar dos anos as práticas pedagógicas foram se adaptando as tecnologias, e o que antes era dado com livro impresso, giz e quadro negro, hoje é dado com o auxílio das tecnologias e vem surtindo efeitos, considerados bons ou até mesmo ruins para alguns. A educação à distância usada desde os anos 70 aqui no Brasil, sempre foi questionada por muitos, uma vez que existem dúvidas em relação a sua eficácia, porém com o advento da Era digital a partir dos anos 2000, as NTICs começaram a fazer parte cada vez mais do cotidiano das pessoas e principalmente do professor, alguns desses questionamentos começaram a ser solucionados e alguns professores começaram a exercer o papel de buscar inovações para o regimento de suas classes, ao ver que elas oferecem um infinito de possibilidades as quais eles podem disfrutar sem nenhum medo.

A inclusão desses recursos tecnológicos na educação trouxe para o ensino, ferramentas que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que tudo que for encontrado nesse meio seja transformado em material didático digital autêntico e inovador.

A Web 2.0 é considerada pelos especialistas da área de tecnologias da informação (TI) uma atitude e não uma tecnologia. Essa ideia está ligada ao estímulo à participação dos usuários, por meio de aplicações abertas e serviços. Com o surgimento da Web 2.0, está ocorrendo uma convergência de mídias e de participação mais ativa dos cidadãos, pois um dos seus princípios baseia-se na “inteligência coletiva” (LÉVY, 1998: 127).

Todas essas transformações significativas na maneira em que se usam as tecnologias atualmente são consideradas vestígios da Web 2.0, que possibilitou à rede de internet uma navegação precisa em espaços virtuais dinâmicos e interativos para a busca de informações e materiais. Hoje não é mais possível imaginar um ambiente de aprendizagem sem o auxílio das NTics, passou-se a utilizar materiais didáticos na própria rede denominados materiais didáticos digitais, os quais nos permitem utilizar variados gêneros textuais em inúmeros suportes como: site, blog, web site, jogos, etc..., com isso o professor pode adequar e utilizar esses recursos de acordo com as necessidades do grupo o qual pretende aplicar o material didático digital. Por trás da inovação existem também vários questionamentos, muitos deles de professores que não veem sentido em utilizar os recursos digitais ou até mesmo não se sentem seguros e hábeis para lidar com eles.

Ao contrário dos aprendizes do século XXI, definidos como nativos digitais<sup>1</sup>, os professores dessa era se sentem, muitas vezes, ameaçados pelas TIC e, por isso, passam a integrar projetos de formação continuada, na tentativa de suprir lacunas deixadas pela formação universitária no que diz respeito especificamente a práticas de letramento digital. ( MARZARI; LEFFA, 2013,p.3)

Esse fato que evidencia que na sua formação muitas vezes o professor que critica ou se sente inseguro em utilizar as TICs não teve contato com a leitura e escrita mediada pelo computador, porém esse é um problema que com letramento digital pode ser facilmente solucionado, pois o mundo tecnológico exige que quem utiliza as suas ferramentas seja capaz de reconhecer, criar e saber os códigos necessários para a execução das mesmas em qualquer âmbito digital.

Há alguns aspectos que precisam ser considerados com cautela quando se propõe a elaboração de uma atividade para ser executada no computador. O primeiro é a necessidade de resolver a tensão que se cria entre os recursos oferecidos pela máquina e as limitações que a mesma máquina impõe, ou seja, os recursos que o computador oferece precisam ser usados da maneira mais adequada possível para que as limitações sejam compensadas. ( LEFFA, 2006: 212)

Sabemos que por mais que queiramos ou que haja a necessidade de adicionar as tecnologias no ambiente de aprendizagem, existem vários fatores para que esse feito não seja concretizado, principalmente em escolas da rede pública; salas de aula desprovidas de mecanismos como;

computador, caixas de som, e até mesmo internet, somando esses problemas a mais alguns que existem, o professor sente-se desmotivado para trabalhar com materiais didáticos digitais na sala de aula, porém os que possuem todos os recursos percebem que quando levam algo inovador e que esteja inserido no mundo do aluno, o aprendizado pode se tornar eficaz e significante. “Uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta”. (PAIVA,2002 apud Dell et al .,1997,p.7).

## O estudo realizado

Não podemos duvidar de que é difícil, ou se não raro, encontrar algum aluno que não seja adepto as tecnologias, isso se comprova facilmente quando encontramos na sala de aula alunos com celulares em mãos, tablets, notebooks o que para alguns professores é motivo de problema, para outros pode ser motivo de solução, se a tecnologia seduz o aluno, por que não adapta-las e integra-las como parte do aprendizado?

Tendo em vista essa solução para os problemas na aceitação dos recursos digitais na sala de aula como forma de aprimoramento do material digital, e tentando colocá-la em prática, foi criado por iniciativa da Professora Mestre Valéria Jane Siqueira Loureiro, um Projeto de Iniciação Científica (PIBIX), intitulado “As tecnologias para a prática educacional do espanhol como língua adicional para o ensino médio”, que teve o intuito de levar as tecnologias para a sala de aula, além de criação de material didático digital para servir de auxílio nas salas de aula para o professor.

É certo que o ambiente de aprendizagem deve ser atrativo e estimulante para o aluno, como podemos fazer com que o aluno da era digital sintam-se atraído por nossas práticas pedagógicas? Utilizando as mesmas para a execução das nossas atividades, não é uma tarefa fácil, sabendo que existem diversos fatores para que esse objetivo não seja concluído, como a dificuldade no manuseio, a falta de recursos digitais, falta de interesse e a distração que é um dos fatores, se não o principal fator que faz com que o uso das tecnologias na sala de aula não seja efetivado com sucesso.

Sabendo da existência desses fatores e outros que existem não somente na sala de aula, como também no ensino EAD, foram pensadas maneiras para que esse mal não atingisse os cursos de língua espanhola nos quais fomos ministrantes e elaboradoras de material didático digital junto com todo o grupo de extensão. Primeiramente foram feitas reuniões para leitura e estudo de textos específicos para contribuir na nossa fundamentação teórica, uma vez lidos os textos, havia uma discussão para colocarmos nossos pontos convergentes e divergentes em foco, isso contribuía para o enriquecimento acadêmico e também como facilitador de ações ao encontramos circunstâncias adversas ao que tínhamos lido ou visto nas reuniões quinzenais mediadas pela professora Valéria Jane Loureiro.

Com os textos dos teóricos lidos e discutidos nas reuniões, nós alunos e ministrantes dos cursos fomos divididos em dois grupos; os que ministrariam o Curso Básico de Língua Espanhola e os que ministrariam o Compreensão Leitora em Língua Espanhola, sabendo que esse artigo enfatiza o segundo curso, que foi ofertado para estudantes da Universidade Federal de Sergipe, e se tratou de um curso de espanhol que tinha como objetivo principal desenvolver estratégias de leitura que ajudassem aos alunos na compreensão de textos escritos ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas do espanhol e também no auxílio da familiarização das diferentes variedades da língua espanhola no mundo.

## Curso de compreensão leitora em língua espanhola

O curso foi promovido pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) juntamente com o Centro de Ciências Humanas (CECH), foi realizado na modalidade à distância, com atividades avaliativas semanais postadas na plataforma *Moodle* e foi ofertado para os estudantes da Universidade Federal de Sergipe de qualquer área de atuação. A elaboração das atividades eram em duplas ou trios, A dupla da semana se responsabilizava em elaborar as atividades, porém o grupo todo trabalhava em conjunto, caso a dupla da semana tivesse

dificuldades na elaboração todos se ajudavam até chegar a um senso comum. A correção era individual, cada moderador ficava responsável pela correção e *feedback* de 10 alunos inscritos no curso.

As atividades foram elaboradas primeiramente visando à funcionalidade dos gêneros textuais utilizados nas mesmas, os gêneros textuais eram escolhidos com cautela, porém o que foi levado em consideração foram os aspectos típicos de uma atividade de compreensão leitora, como os elementos primordiais do entendimento de um gênero textual, o que contribuiu para o enriquecimento e aprimoramento das práticas cognitivas, fazendo com que o aluno fosse capaz de se locomover linguisticamente ao ler um texto, além de facilitar o aprendizado da língua espanhola por meio da leitura e redação de textos direcionados as diversas áreas de conhecimento.

As atividades desenvolvidas eram compostas por diversos gêneros textuais que sempre dialogavam com a realidade vivida pelos alunos, os materiais utilizados foram textos jornalísticos, argumentativos, receitas, narrativas; tiras cômicas e imagens.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

CURSO DE ESPANHOL INSTRUMENTAL  
Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola

- 54 -

## ALUNA 1

### Texto I

#### **Campeonato de Tango porteño: los detalles para disfrutar del show**

Fiesta del 2 x 4. Desde hoy hasta el 10 de mayo, cada noche habrá una competencia en una milonga distinta en busca de los mejores bailarines. A partir de hoy, la música que define a Buenos Aires llenará más que nunca los salones porteños. La Ciudad vivirá el arranque de una nueva edición del Campeonato de Baile, una competencia que recorrerá cada noche una milonga distinta, en busca de los mejores bailarines. Las categorías serán "Vals", "Milonga", "Tango de pista", "Senior" y "Milongueros del Mundo". Podrán participar todos aquellos que residan en la Ciudad y sean mayores de 18 años. Las rondas clasificatorias comenzarán hoy, a partir de las 21, en La Viruta de Palermo, Armenia 1366. Y se extenderán hasta el 7 de mayo. Las semifinales de "Vals" y "Milonga" se harán el 8 de mayo en La Baldosa de Flores, Ramón L. Falcón 2750. En tanto, las de "Tango de pista" y "Milongueros del mundo" tendrán lugar el 9 de mayo en la Asociación Club Pedro Echagüe, Portela 836. Como ya es tradición, la final de cada categoría se hará el 10 de mayo en la Usina del Arte. Allí los participantes buscarán un lugar en la final del tan esperado Mundial de Baile, a realizarse en agosto. Para asistir a la Usina del Arte las entradas se entregarán el 8 de mayo en la Casa de la Cultura, Avenida de Mayo 575, de 12 a 16. Para mayor información sobre la inscripción, los interesados pueden comunicarse al 0800 333 7848 o ingresar a <http://festivales.buenosaires.gov.ar>. Los cupos de cada categoría son limitados, la inscripción es gratuita.

Disponível em:

[http://www.clarin.com/ciudades/Arranca-Campeonato-Baile-Ciudad\\_0\\_1347465493.html](http://www.clarin.com/ciudades/Arranca-Campeonato-Baile-Ciudad_0_1347465493.html)

Accedido el: 01/05/2015

## Actividad I

### 1- *¿Cuál es el tema del texto I?*

R: O assunto do texto é a divulgação de um campeonato de dança que acontecerá em Buenos Aires.

### 2- *¿Qué es necesario para participar del campeonato?*

R: Para participar do campeonato é necessário residir na cidade e ser maior de 18 anos.

### 3- *¿Cuáles serán las categorías del campeonato?*

R: As categorias do campeonato são: valsa de salão, tango de pista, mundial sênior de salão.

### 4- *¿Dónde y cuándo será la final de cada categoría?*

R: A grande final será no Baile Mundial que será realizado em agosto.

## Texto II

Argentina.gob.ar

Información

Cultura

Música

El Rock, iniciada la década del 60, la Argentina fue sacudida musicalmente por el fenómeno "beatle" y algunos grupos locales procedieron a imitarlos. Sin embargo, hubo talentos que encontraron su expresión propia. El éxito de ventas del primer LP de rock nacional grabado por Los Gatos, dio cuenta de que ya había en el país un público para el género y con Almendra y Manal, quedó configurada a comienzos de los 70 la trilogía fundacional. A esta etapa pertenece también el dúo Sui Géneris, que impuso sus temas acústicos, hoy verdaderos clásicos. El segundo momento se caracteriza especialmente porque el género se convierte en un espacio urbano de resistencia al autoritarismo dictatorial. La máquina de hacer pájaros, Serú Girán, León Gieco y el regreso de los grupos fundacionales son hitos de esta etapa que culminó en un fortalecimiento del rock a partir de la guerra de Malvinas (1982), cuando la dictadura militar prohibió la difusión de música en inglés. Al mismo tiempo, aparecieron nuevas figuras que concitaron gran aceptación. El retorno a la democracia se vio acompañado del regreso de músicos del exilio o del surgimiento de grupos que aportaron un estiloailable. En la década del 90 el género abarcó propuestas variadas: el rock puro, el pop, el punk, el metal, el rap. Actualmente ya ha incorporado el ska, el reggae y otras especies, con las connotaciones temáticas que diferencian tales vertientes entre sí.

Disponible en: <http://www.argentina.gob.ar/informacion/cultura/107-m%C3%BAsica.php>

Accedido el: 01/05/15

- 55 -

## Actividad II

### 1- *¿Qué grupo musical grabó el primer LP de rock nacional argentino?*

R: O grupo musical que gravou o primeiro LP de rock nacional argentino foi os Los Gatos.

### 2- *¿Cómo se caracteriza el segundo momento del rock nacional argentino?*

R: O segundo momento do rock se caracteriza especialmente porque o gênero toma conta do espaço urbano, enfrentando a resistência e autoritarismo da ditadura.

### 3- *¿Qué sucedió con el rock en la década de 90?*

R: Na década de 90 foram incluídas várias propostas de gêneros como: o puro rock, o pop, o punk, o metal e o rap.



## ALUNA 2

### Texto 1

#### Fiestas Juninas del Nordeste de Brasil encantan a los turistas



Todos los meses de junio, Brasil se prepara para las celebraciones de los santos más populares del país: San Antonio, San Juan y San Pedro. Tradicionalmente durante este mes se realizan las “Fiestas Juninas” en todo el país, destacando dos grupos: las fiestas de la región nordeste y las del Brasil pueblerino. Dichos festejos se caracterizan por sus comidas y ropas típicas, fogatas, música popular y juegos, de acuerdo a cada región. Las fiestas conmemorativas del mes de junio tienen su origen en Europa, específicamente en Portugal y ocurren seis meses antes de la Navidad, de acuerdo con el cómputo romano que procedía de atrás hacia adelante a partir de los primeros días del mes siguiente. El objetivo es festejar varios acontecimientos en conjunto: el 13 de junio se celebra el día de San Antonio, conocido como el „santo casamentero”, el 24 de junio el nacimiento de San Juan, profeta que bautizó a Jesucristo y el 29 de junio se agradece a San Pedro por las lluvias caídas. Estas grandes fiestas multiculturales reúnen a toda la comunidad y a un gran número de turistas, y es muy común que los participantes se disfrazen de aldeanos, los hombres con camisas de cuadros, pantalones cosidos con telas coloridas y sombreros de paja, y las mujeres con alegres vestidos de algodón estampado. En lo que concierne a la música y los instrumentos utilizados, como el ukelele, acordeón, triángulo, reco-reco (instrumento cuyo sonido es producido por raspado) se basan en la música popular y folclórica portuguesa que fue traída a Brasil por los colonos e inmigrantes.

Disponibile en:

<http://lifestyle.americaeconomia.com/articulos/fiestas-juninas-del-nordeste-de-brasil-encantan-los-turistas>.

Accedido el 18/06/2015 as 18:42

#### 1 – *¿Cuáles son los santos más populares en Brasil?*

Santo Antônio, São João e São Pedro.

#### 2 - *¿En el mes de junio en Brasil qué fiesta se conmemora?*

Se comemoram as "Festas Juninas".

#### 3 – *¿Dónde tuvo origen las “fiestas juninas”?*

As festas juninas tiveram origem na Europa, mais especificamente em Portugal.

#### 4 – *¿Cuáles son los objetivos de estos festejos?*

O objetivo dessa festa é comemorar vários acontecimentos em conjunto. No dia 13 se celebra a festa de Santo Antônio, conhecido como “santo casamenteiro”. No dia 24, comemoramos o dia do profeta que batizou a Jesus Cristo conhecido como São João. E no dia 29 de junho, é o dia de agradecer a São Pedro pelas chuvas que caíram.

#### 5 – *¿Crees que esas fiestas reúnen muchos turistas? Comenta por qué.*

Sim. Como as festas são tradicionais no país muitos turistas, tanto de outras regiões do Brasil como de outros países, vêm para a região Nordeste, que é onde essas festas são mais intensas. Os turistas

se sentem convidados a participar desse festejo já que nessa celebração é possível conhecer muito da nossa cultura, tradição e comidas típicas, além de estarem envolvidos para dançar o forró.

## Texto 2

### Comidas típicas



El maíz es el gran protagonista de las *Festas Juninas*, en todo tipo de platos típicos, desde postres y dulces hasta bocadillos salados y guisados, entre ellos la *pamonha* (similar a los tamales o humitas) y la *canjica* (postre similar al flan).

### Receta fácil de Canjica “light”

- 1 taza de harina de maíz
- 1 cuchara sopera de coco ralado
- 1 cucharadita de adulcorante en polvo
- 1/4 cucharadita de sal
- 300 ml de leche descremada

– 57 –

Disuelva la harina de maíz en la leche, agregue los demás ingredientes en una olla a fuego lento revolviendo continuamente hasta que quede una consistencia similar a la del flan. Retire del fuego, coloque en un recipiente de vidrio o pocillos individuales y deje enfriar. Espolvoree con canela en polvo. Son 6 porciones de 66 calorías cada una.

Disponible en: <https://brasilenespanol.wordpress.com/2010/06/07/comienzan-las-festas-juninas/>.

Accedido el 18/06/2015.

**1 – De acuerdo con el texto, ¿cuál es el gran ingrediente que compone las comidas típicas de las “fiestas juninas”?**

O milho.

**2 – ¿Cuáles son los platos típicos de la “fiesta junina” que conoce?**

Pamonha, canjica, mungunzá, bolo de macaxeira, bolo de milho, arroz doce, milho cozido e cuscuz.

**3 – En la receta de “canjica” light, ¿cuáles son los ingredientes que son usadas para su preparación?**

Farinha de milho, coco ralado, adoçante em pó, sal e leite desnatado.

**4 – ¿Cuántas porciones obtenemos con esa receta?**

Essa receita rende 6 porções de 66 calorías cada uma.

**5 – ¿Qué tienen los dos textos en común? Coméntalo**

Os dois textos tratam dos festejos juninos. No primeiro trata de como acontece a festa e suas características. Já no segundo texto, encontramos uma receita de um prato típico que é a canjica (ainda que numa versão light, que não é tão comum de se encontrar).

Como podemos observar, as atividades eram simples e realistas dotadas de gêneros textuais, sempre dialogavam com o mundo em que vivemos, para que assim ocorresse a familiarização com o tema que posteriormente seria um facilitador de aprendizagem para o aluno, sendo assim o ensino da língua além do livro didático neste curso se mostrou significativo, pois além de trabalhar dessa forma os materiais usados eram originais e extraídos da internet. Com a finalização do Curso de Compreensão Leitora de Língua Espanhola, foi observado o quanto é fundamental levar o ensino de uma língua além do livro didático, uma vez que o livro didático não pode ser totalmente descartado, pois ele também é fonte de conhecimento, ele pode fazer parte da realidade do aluno também, porém com o amplo conteúdo digital que a internet nos disponibiliza as vantagens que esse recurso tecnológico nos traz são claramente perceptíveis. Como resultado negativo o *feedback* nas primeiras atividades não foi obtido, pois houve muitas reclamações em relação ao manuseio da plataforma, além do prazo de envio das atividades não serem respeitados por alguns alunos, o elevado grau de desistência e a falta de entendimento em muitos casos do que era solicitado pelo tutor também. Os resultados positivos foram percebidos depois que houve o letramento digital, assim as atividades foram respondidas com facilidade, com isso o índice de criticidade e aprendizagem foi satisfatório, isso foi evidenciado com as notas dos alunos e aprovação da grande maioria no final do curso. De acordo com os materiais didáticos digitais elaborados ao decorrer do curso de compreensão leitora, percebeu-se a importância da utilização dos mesmos uma vez que estamos diante da era digital, e o ensino da língua espanhola por esse meio é como uma ponte que une as situações reais do cotidiano dos alunos a uma aprendizagem significativa. Sendo assim, é importante que o professor tenha ciência de que o uso das tecnologias para o ensino não é apenas uma alternativa e sim uma necessidade, não só de adequação da realidade como também uma fonte de elaboração de material didático dentro de um mundo cheio de possibilidades que é a internet.

## Referências bibliográficas

### Artigo de revista

*Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2014.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson. . *O letramento digital no processo de formação de professores de língua*. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 2, p.3-3, 2013.

PAIVA, Jacinta. *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*, 2002.

### Capítulo de livro

*A interação na aprendizagem das línguas* / [Organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006. 254 p. 1. Língua – estudo e ensino. 2. Lingüística Aplicada. I. Leffa, Vilson J. [org.].

BARROS, Cristiano Silva de; Costa, Elzimar Goettenauer de Marins.1. *Coleção Explorando o ensino: Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, 2010.p.88-91

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 537 p.

### Documentos oficiais

BRASIL MEC/SEEB. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.

Orientações curriculares para o ensino médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.

# O uso do teatro como ferramenta para o ensino-aprendizagem de ELE

Lincoln de Jesus Pessoa

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAPES) <sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho visa apresentar os resultados de uma atividade teatral desenvolvida em sala de aula pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade do Estado da Bahia, (UNEB), bolsistas do subprojeto “Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática”. O subprojeto em questão está ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid-UNEB), financiado pela CAPES. Nosso objetivo é discutir sobre uso do teatro como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem nas aulas de Espanhol em escolas públicas da educação básica. Partimos do pressuposto de que o teatro – utilizado de maneira adequada – pode servir como um instrumento potencializador para auxiliar os estudantes a desenvolver as competências linguísticas, pragmáticas e sócio(inter) culturais. Salientamos também que, no contexto atual, é preciso repensar a educação por meandros que se distanciem do modelo tradicional de ensino de língua, a fim de conseguir a atenção e o interesse dos alunos, evitando que estes abandonem a sala de aula, por meio da evasão escolar. A utilização do teatro nas aulas de Espanhol pode contribuir para fomentar reflexões e discussões sobre temas atuais, que fazem parte do contexto em que os alunos estão inseridos, auxiliando na formação de indivíduos mais críticos. A proposta elaborada – montagem de uma peça teatral com base em um texto da literatura colombiana – foi desenvolvida em uma turma do 9º ano, com alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada na cidade do Salvador/BA. Como resultado das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, observamos que houve o despertar dos estudantes pela arte de atuar, do mesmo modo que obtivemos um aumento significativo no uso da língua espanhola dentro dos limites da escola, bem como o aumento do respeito às diferenças interpessoais existente na comunidade escolar onde atuamos. Os avanços ocorridos no ensino-aprendizagem da língua meta facilitaram para que alcançássemos os objetivos traçados, dentre eles, a montagem do espetáculo baseado em um texto trabalhado em sala, onde os próprios alunos foram os protagonistas. Como referencial teórico, adotamos autores como Brasil (1997-1998), Martín (2014), Mendes (2008), Navarro (2007-2006).

**Palavras-chave:** Teatro. Ensino-aprendizagem de ELE. Proposta didática.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, estudante do 8º semestre do Curso de Letras/Espanhol da UNEB- *Campus I*, e bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Pibid-Letras/Espanhol.

## Introdução

Apresentamos neste artigo o resultado de uma das ações desenvolvidas pelo subprojeto intitulado “Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática” (doravante Pibid/Espanhol), que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O referido subprojeto é desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas, que está alocado no Departamento de Ciências Humanas (DCH I) da UNEB- *Campus I*, na cidade de Salvador/BA.

O objetivo principal do subprojeto consiste na elaboração e no exercício de práticas pedagógicas que visem o crescimento profissional e pessoal dos discentes (licenciandos), da supervisora (professora da Educação Básica) e da coordenadora (professora do Ensino Superior), tendo em vista a ação ativa e reflexiva destes no ambiente escolar, de forma a estreitar cada vez mais as relações entre a Educação 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 proporcionar aos estudantes da escola parceira a oportunidade de desenvolver competências e habilidades linguísticas em espanhol; incentivar entre os alunos o conhecimento e o respeito pelas diferentes variedades linguísticas e culturais do espanhol; possibilitar aos alunos o acesso a bens culturais que os auxiliem na capacidade de reflexão no mundo letrado; promover entre os alunos uma reflexão crítica acerca de diferentes temáticas abordadas, através da leitura de textos de diversas tipologias e de diferentes gêneros textuais; promover a produção de leituras críticas que versem sobre diferentes temáticas abordadas, considerando a intencionalidade de cada discurso; e incentivar a escola parceira no que tange à oferta de ensino do Espanhol na rede pública municipal em Salvador, pois a presença dessa disciplina no currículo das escolas soteropolitanas é ainda muito restrita, e obviamente tende a tornar-se pior com a revogação da Lei nº 11.161, de 2005, e com aprovação da Medida Provisória nº 746, de 2016, que se refere ao Ensino Médio.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Nesta seção – Introdução, contextualizamos o trabalho proposto. Na seção II – Competência e Abordagem Intercultural – discorremos de forma breve acerca da abordagem que utilizamos, apresentando conceitos e pontuando os principais princípios dessa abordagem. Na seção III – O teatro no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola – esclarecemos a escolha do termo teatro, e expomos sobre a importância e os benefícios deste para os alunos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Na seção IV – Metodologia e resultados alcançados – explicamos o passo a passo do processo, que vai desde a aplicação de uma Roda de Leitura à apresentação de uma peça teatral em língua espanhola realizada pelos alunos e discorremos sobre os resultados alcançados com a atividade proposta.

Por último, na seção V – Considerações finais – destacamos a importância do referido subprojeto na nossa formação acadêmica e pontuamos, grosso modo, sobre o que consideramos preciso para o desenvolvimento do trabalho com o teatro em sala de aula de Língua Espanhola.

## Competência e abordagem intercultural

O conceito de competência que nos interessa neste trabalho é o de competência intercultural, definida aqui como:

Uma competência que permite ao aluno desempenhar o papel de mediador entre as duas culturas e usar o idioma objeto de estudo como língua de contato com pessoas que a tem como sua primeira língua<sup>2</sup>. (AMNON, 1991, apud BENITO, [s/d]: 495-496) (*Tradução nossa*)

<sup>2</sup> Una competencia que permite al alumno desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua.

Portanto, para ser considerado um competente intercultural na língua estudada, o aluno necessita reconhecer e compreender situações culturais tanto de cunho explícito quanto implícito, além de lograr colocar-se numa posição de empatia e de respeito pela cultura do outro. Ou melhor, para expandir a sua competência intercultural o aprendiz necessita desenvolver a sua consciência intercultural, sendo, portanto, esta que dá ao aluno:

O conhecimento, a percepção e a compreensão da relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade estudada” (semelhanças e diferenças) produzindo uma consciência intercultural, que inclui, naturalmente, a consciência da diversidade regional e social nos dois mundos [...]³. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 101) (*Tradução nossa*)

Desse modo, ao expandir sua consciência intercultural, o aluno passa do nível monocultural, no qual observa a cultura estrangeira interpretando-a pelo viés da sua cultura, ao nível intercultural, no qual já adquiriu maturidade suficiente para intermediar um diálogo entre a sua cultura e a cultura estrangeira. Ou seja, ao alcançar o nível intercultural, o aprendiz passa a ter, segundo o Marco Comum Europeu de Referências do conselho da Europa:

A capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a cultura estrangeira; maior sensibilidade cultural e capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas; capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira, e abordar os maus entendidos interculturais e situações conflituosas com eficácia; capacidade de superar relações estereotipadas⁴. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 101) (*Tradução nossa*)

No que se refere à Abordagem Intercultural, abordagem que utilizamos no nosso processo de ensino-aprendizagem, Mendes conceitua-a 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: 61).

Conforme a autora supracitada para que medremos uma proposta de trabalho cujo objetivo seja atingir a abordagem intercultural, faz-se de suma importância a valorização da interação do sujeito e dos mundos culturais diversificados, assim como, trabalhar dentro de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, para que dessa maneira a língua aprendida tenha e faça sentido ao aprendiz.

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 de aprendizes e constituído, em parte, pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo. No entanto, para que isso aconteça necessitamos labutar em prol de um ensino-aprendizagem que vise à integração social e cultural em sala de aula, assim como ao diálogo entre diferentes culturas, no intuito de construir uma prática pedagógica mais sensível, respeitosa e produtiva.

A Abordagem Intercultural, de acordo a Mendes (2008), é regida por três princípios centrais distintos, mas que se completam. A autora ainda afirma que só com a utilização conjunta dos três princípios pode-se ser e atuar de forma intercultural.

<sup>3</sup> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos [...]

<sup>4</sup> La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

O primeiro princípio, a saber, refere-se ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo a nossa volta. Desse modo, cada participante envolvido é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e de agir e do outro com quem está dialogando, com a finalidade de poder compreender e compartilhar um mesmo mundo cultural e simbólico, porém, sem perder a sua identidade.

O segundo princípio correlaciona-se, de acordo com Mendes (2008), com o modo como nós compartilhamos nossas experiências e nos posicionamos no mundo. Assim, 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 incorporar conhecimentos da língua alvo.

O terceiro e último princípio refere-se ao modo como nós interagimos, isto é, como nos relacionamos e como dialogamos com o outro, fazendo, dessa forma, que em sala de aula, professores e estudantes interajam e construam seus conhecimentos juntos.

Por fim, a autora referenciada destaca que esses três princípios norteadores funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural, a qual possui, portanto, algumas características fundamentais tais quais: i) a língua-linguagem como instrumento social de interação e de inserção do sujeito no mundo; ii) o foco no sentido, isso é, no uso comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturais formais; iii) a seleção e a produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e nas necessidades dos aprendizes; iv) a integração de competências, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e de habilidades que o aluno adquire ao longo de sua aprendizagem; v) o diálogo entre culturas, que se refere aos aspectos linguísticos, socioculturais, afetivos, cognitivos que caracterizam o uso da linguagem; vi) a ação de professores e de 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.

Podemos ainda destacar que tanto a competência intercultural quanto a abordagem intercultural têm como foco principal desenvolver a interculturalidade no aluno, entendida como:

A interação entre várias identidades culturais, pertençam elas à mesma nacionalidade ou não, permitindo o enriquecimento mútuo. Esta interação implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas, e pressupõe atitudes de tolerância, respeito, e de exercício responsável da cidadania não só nacional como internacional, na resolução e mediação de possíveis conflitos que possam surgir. (BRANCO, 2011: 28)

## O teatro no ensino-aprendizagem de línguas

O teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo da área cognitiva e também afetiva do ser humano. (CAVASSINI, 2008: 41).

Aliar, por conseguinte, o teatro à educação é um dos caminhos possíveis rumo a uma prática pedagógica que vise à liberdade crítica e criativa de atores sociais (alunos), preparando-os não meramente para a decodificação de códigos gramaticais e matemáticos, mas, sobretudo, para atuarem de forma culturalmente sensível e reflexiva nos contextos sociais em que estão/estarão inseridos.

Usar as técnicas da arte teatral na educação e mais precisamente no ensino-aprendizagem de línguas, aqui em particular a Língua Espanhola, tem sido amplamente aceito como uma proposta pedagógica que contribui para a potencialização da aprendizagem do aluno, fazendo-o viver de modo mais intenso o conteúdo desenvolvido, uma vez que os alunos se deparam em sala de aula com uma aprendizagem interdisciplinar, a qual, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua



Estrangeira (BRASIL, 1998), ajuda no desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e das habilidades analíticas necessárias para a solução de problemas, por parte dos aprendizes.

É válido destacarmos, aqui, que o termo teatro é uma derivação da palavra grega *theatrón* cujo significado, grosso modo, é lugar de onde se vê. A origem do teatro, segundo Berthold (2001: 1), “é tão velha quanto a humanidade, existindo formas primitivas desde os primórdios do homem”. No entanto, para nós, ocidentais, o teatro aflorou na Grécia antiga há pouco mais de 2.500 anos, fruto dos ditirambos dionisíacos.

Em geral o teatro age no aluno pelo viés de duas perspectivas: a individual e a coletiva, dando ao discente não apenas noções de como lidar com as diferenças existentes nos meios sociais e culturais, mas também lhe ajudando na construção de sua autonomia, como descrito abaixo:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997: 58).

No concernente à nossa proposta de ensino-aprendizagem, existem autores como Magariño (1996), Navarro (2006/2007), Martín (2013), entre outros, que defendem a distinção entre os termos “teatro e jogos dramáticos”. Respectivamente, o primeiro estaria ligado ao ato de uma representação pensada para ser vista por um público, enquanto o segundo estaria relacionado com a questão de um fazer e um realizar que centram suas atenções no processo de desenvolvimento da capacidade comunicativa, não pensando, portanto, na construção de um produto final como o primeiro.

Pela questão exposta acima, faz-se essencial afirmarmos que, neste artigo, usaremos a nomenclatura teatro para representar os dois termos citados anteriormente, uma vez que entendemos os jogos dramáticos como um dos aspectos que compõem o teatro. Ou seja, os jogos dramáticos são partes de um todo chamado teatro mesmo quando usados de forma isolada no ensino-aprendizagem ou em qualquer outra área.

Ademais, não compactuarmos com a ideia fechada e ultrapassada de que o teatro é apenas a construção de um produto. Na verdade o teatro também sempre foi processo. Por tal entendimento, pedimos ao leitor que entenda o termo jogos dramáticos, utilizado pelos autores citados, como parte integrante da nomenclatura teatro, a fim de evitar uma dessemelhança da qual não compartilhamos e que não é objeto de pesquisa no presente artigo.

Desse modo, frisamos que o teatro precisa ser visto pela sociedade como um fenômeno pessoal e social cuja união com a educação e o ensino-aprendizagem de línguas pode levar, não apenas os alunos, mas também os professores a se descobrirem e se desenvolverem como pessoas e como profissionais tanto no âmbito individual quanto no coletivo como defendem os autores a seguir:

Referimo-nos ao teatro como um fenômeno pessoal e social. Ucar (1992) explica que é um fenômeno pessoal ao ser um elemento apropriado para o descobrimento, desenvolvimento e crescimento da própria pessoa. E é também social, pois o ato teatral é, antes de tudo, um ato de comunicação, no qual um grupo de pessoas compartilha uma determinada realidade em um dado momento do espaço e do tempo. Os dois aspectos se sobrepõem dentro do teatro podendo resultar um valioso elemento de dinamização e progresso humano<sup>5</sup>. (NÚÑEZ CUBERO e NAVARRO, 2007: p. 227) (*Tradução nossa*)

Para Fernández (1997) o jogo é a capacidade que todo ser humano tem de experimentar e apropriar-se do que lhe rodeia de forma prazerosa. Ou seja, é um mecanismo de aprendizagem que integra uma via de conexão com a realidade e a cultura, na qual nos encontramos inseridos. Sendo

<sup>5</sup> Nos referimos al teatro como un fenómeno personal y social. Ucar (1992) explica que es un fenómeno personal al ser un elemento apropiado para el descubrimiento, desarrollo y crecimiento de la propia persona. Y lo es también social pues el acto teatral es, ante todo, un acto de comunicación, mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y del tiempo. Los dos aspectos se solapan dentro del teatro y para ambos puede resultar un valioso elemento de dinamización y progreso humano.

assim, o uso do teatro, nas aulas de Língua Espanhola, vai contra o ato de ensinar a língua fora do seu(s) contexto(s) de uso comunicativo.

O uso do teatro no ensino-aprendizagem da língua espanhola, ajuda, portanto, no crescimento individual e coletivo dos alunos, assim como ajuda o aluno a perder ou a diminuir a timidez de se expor na língua meta. E o teatro ajuda porque aprender uma língua é nada mais nada menos que um ato performático que abriga sob si a *mimésis* que todo falante de uma segunda língua “deseja” aprimorar.

Martín (2014), no seu artigo intitulado *El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera*, afirma que os jogos dramáticos -teatro- pode(m) medrar capacidades essenciais para que o aprendiz possa comunicar-se de modo cabal na língua aprendida.

O uso do jogo dramático no ensino de línguas estrangeiras tem como missão o desenvolvimento das capacidades intelectuais, linguísticas, afetivas, sociais etc., que todo estudante precisa adquirir para alcançar uma comunicação plena com os demais habitantes<sup>6</sup>. (MARTÍN, 2014: 274) (*Tradução nossa*)

Ainda de acordo com Martín (2014) a utilização dos jogos dramáticos -teatro- nas aulas de Língua Espanhola denota algumas características que, em geral, facilitam e promovem melhoria das turmas dentro e fora da sala de aula. Com isso, o autor supramencionado, defende que o uso dos jogos dramáticos-teatro: i) gera atitudes positivas em relação à matéria e aumenta a motivação, ou seja, a prática com o teatro, em geral, ajuda a quebrar a monotonia do dia a dia, gerando, desse modo, um ambiente propício à participação afetiva e motivacional dos aprendizes; ii) cria uma dinâmica eficaz de grupo, isto é, o teatro é uma atividade que une pessoas em prol de um objetivo harmonioso; iii) colabora na melhora da expressão oral, uma vez que os exercícios orais desenvolvidos no teatro ajudam a sanar dificuldades, como, por exemplo, na articulação de palavras; iv) auxilia no desenvolvimento do conhecimento intercultural; logo podemos explorar com o teatro questões culturais e sociais importantes em diversos contextos, analisando, inclusive, a nossa postura diante dessas questões; v) desenvolve os mecanismos cognitivos, possibilitando trabalhar a memória, a observação e a concentração que são habilidades básicas na aprendizagem de uma língua etc.

Navarro (2006/2007) argumenta que:

A prática dramática favorece por sua vez a comunicação interpessoal e intergrupar, [...] A criança, quando atua por meio do jogo dramático, não reproduz a realidade, mas sim a reconstrói a partir do seu entendimento e vivências; desperta a importância do corpo como instrumento de expressão no espaço e no tempo; ajuda a desbloquear inibições, traumas e pressões da vida cotidiana; permite pensar em grupo sobre situações comuns; aumenta a capacidade de observação e escuta e a interdependência entre todos<sup>7</sup>. (NAVARRO, 2006/2007: 165-166) (*Tradução nossa*)

Devemos desse modo, levar em consideração que o ato de exercer o ensino-aprendizagem pelo viés do teatro nos permite maior concentração no estudante como um todo. Por conseguinte, trabalhar com o teatro na sala de aula permite-nos lidar com as experiências múltiplas dos aprendizes, visto que o teatro proporciona: o autoconhecimento, o lidar melhor com as pressões e as situações conflituosas, o respeito ao próximo, o trabalho em grupo etc., procedimentos básicos e essenciais nos dias de hoje na formação pessoal e profissional do ser humano.

<sup>6</sup> El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como misión el desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que todo estudiante ha de tener para alcanzar una comunicación plena con los demás hablantes.

<sup>7</sup> La práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupar, [...] El niño cuando actúa a través del juego dramático, no reproduce la realidad, sino que la reconstruye a partir de su entendimiento y vivencias; despierta la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayuda a desbloquear inhibiciones, traumas y presiones que lo rodean en la vida cotidiana; permite pensar en grupo sobre situaciones comunes; aumenta la capacidad de observación y escucha y la interdependencia entre todos.

## Metodologia e resultados alcançados

Nesta seção descrevemos as etapas percorridas com vistas a alcançar o nosso objetivo, a montagem de uma peça teatral em língua espanhola, tendo como agentes protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes do Ensino Fundamental II, que cursavam o 9º ano.

A proposta levada aos alunos, no primeiro semestre de 2015, foi a realização de uma Roda de Leitura cuja cúspide seria a apresentação teatral de um dos textos lidos e debatidos em sala de aula no decorrer da segunda e da terceira unidade letiva.

Os nossos objetivos com a Roda de Leitura consistiam em: i) desenvolver nos alunos a competência leitora em língua espanhola, buscando, dessa forma, aprimorar a competência leitora na língua portuguesa (língua materna deles); ii) pôr os aprendizes como agentes principais do processo de ensino-aprendizagem; iii) levar para os estudantes uma forma descontraída de se aprender a língua espanhola; e, iv) dar possibilidades aos alunos de usarem oralmente a língua aprendida em sala de aula.

Quando decidimos trabalhar com a Roda de Leitura, no começo de 2015, começamos a levantar possíveis textos literários e não literários (em língua espanhola), de diversos gêneros para ser levados à sala de aula. Textos que deveriam ter alguma relação com a vida dos nossos alunos, que se aproximassem de alguma maneira das realidades vividas por eles.

Ao definirmos os textos, onze no total, realizamos o levantamento de materiais de apoio como vídeos e áudios em língua portuguesa e em língua espanhola para auxiliar no entendimento dos textos selecionados, e depois iniciamos o planejamento das aulas, discutindo em grupo, semanalmente, as características e as adequações de cada texto, com base na Abordagem Intercultural<sup>8</sup>.

As atividades em sala de aula foram divididas em cinco etapas, para que assim a proposta alcançasse êxito no seu desenrolar. Na primeira etapa, trabalhamos a leitura dos textos selecionados e realizamos debates acerca dos temas abordados. Na segunda, selecionamos, em conjunto, ou seja, docentes e discentes, o texto que montaríamos como exercício cênico. O texto eleito foi o conto *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, do autor colombiano, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura no ano de 1982, Gabriel García Márquez.

Na terceira etapa, cumpriu-se o período dos ensaios, dos jogos dramáticos e da confecção de cenários, figurinos, adereços etc. Na quarta etapa, etapa que consideramos como a mais desafiadora de todo processo, apresentamos a peça teatral, em língua espanhola, no Auditório Jurandyr Oliveira, localizado na UNEB -Campus I, para a comunidade escolar e universitária.

Por fim, na quinta e última etapa, aplicamos um questionário de avaliação, composto por 10 perguntas abertas, no qual os aprendizes avaliaram se a experiência vivida por eles foi ou não significativa, no que tange ao seu desenvolvimento de aprendizagem da língua espanhola, e educacional.

No que diz respeito à montagem da peça teatral, tivemos um total de doze ensaios, de 100 minutos cada, que foram divididos da seguinte forma: i) dois ensaios para realização de leituras brancas<sup>9</sup> do texto e a divisão dos personagens; ii) dois ensaios focados na leitura dramática, na construção de entonações e de pausas e na correção de pontuações etc.; iii) quatro ensaios para aplicações de jogos dramáticos, de exercícios corporais/vocais e de leituras dramáticas; iv) três ensaios para marcações, ou seja, para levantamento da peça; e v) um ensaio geral para os ajustes finais da apresentação.

Destacamos que a apresentação da peça aconteceu no dia 23 de novembro de 2015, fazendo parte da programação de uma mostra cênica cultural, a qual contou com oito apresentações de teatro, dança e poesia, todas protagonizadas pelos alunos da escola parceira. A mostra foi elaborada por nós (bolsistas de Iniciação à Docência), junto com a Coordenadora e Supervisora do subprojeto

<sup>8</sup> Adequar um texto com bases interculturais é calcá-lo nas premissas de uma pedagogia crítica-reflexiva, tornando-o culturalmente sensível para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

<sup>9</sup> Leitura branca é termo dado às primeiras leituras feitas de um texto teatral, isto é, uma leitura de reconhecimento do texto que será montado.

Pibid/Espanhol, e do professor de Artes da unidade escolar que usou o tempo destinado as suas aulas para confeccionar, junto com os alunos, os cenários, os figurinos e os adereços cênicos que seriam usados nas cenas, o que tornou o projeto interdisciplinar, e, portanto, mais rico.

## Resultados

Como resultado, podemos observar, no decorrer da atividade na unidade escolar, o crescente interesse dos alunos pelos textos apresentados em cada aula, além do crescente uso da língua espanhola dentro do âmbito escolar. Crescente esta, da língua espanhola, que se deu, principalmente, quando se iniciou as atividades teatrais para a montagem do texto selecionado, visto que os alunos passaram a ter um contato maior com a língua estudada, de modo que começaram a se interessar mais pelo idioma.

Podemos também pontuar que a utilização do teatro em sala de aula permitiu que os alunos percebessem o quanto eles podem ser autônomos no seu processo de ensino-aprendizagem, já que muitos deles passaram a buscar formas estratégicas para desempenhar o seu personagem dentro da peça, isto é, os alunos por conta própria buscaram, por exemplo, sinônimos para palavras que eles tinham dificuldades de pronunciar, passaram a ouvir em casa, por meio da *internet*, canções em espanhol, a assistir vídeos no *youtube* etc., com intuito de ter um contato maior com a pronúncia da língua espanhola e com suas variações. Essas ações, com certeza, fizeram com que os alunos aprendessem de forma mais produtiva a língua ensinada.

Contudo, ressaltamos que, em hipótese alguma, durante todo o processo de montagem, cobramos de forma rígida dos estudantes uma pronúncia igual ou parecida com a de um nativo da língua espanhola, nem postura de atores ou algo parecido. Antes deixamos bem claro que o objetivo da atividade era proporcionar-lhes a oportunidade de uso da língua aprendida, e que, portanto, não estávamos avaliando o uso adequado desta, mas sim a evolução deles na língua.

Acreditamos que se fez necessário deixar essas informações claras aos estudantes para que, desta maneira, eles não se sentissem pressionados, tímidos, e até mesmo incapazes de realizar a atividade proposta.

Podemos afirmar ainda que, a partir do trabalho desenvolvido com o teatro, os alunos desfrutaram de uma prática educativa fora dos modelos estanques de ensino de línguas com os quais estavam acostumados, assim como podemos, por meio dessa prática, notar que os discentes ficaram mais motivados a participar das atividades propostas em sala de aula.

Para terminar, sinalizamos que o trabalho com o teatro pôde, entre outras coisas, proporcionar aos alunos da escola parceira o aflorar das suas autonomias, a construção de um diálogo entre as culturas, principalmente, entre as culturas deles próprios em sala de aula e a emersão da autoconfiança deles etc.

## Considerações finais

Em primeiro lugar, pontuamos a importância do subprojeto “Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática”, na nossa formação, visto que vem proporcionando-nos oportunidades de estabelecermos conexões entre a teoria e a prática (práxis) e possibilitando-nos fazer reflexões com base no que aprendemos na universidade e o que de fato acontece na sala de aula ao desenvolvermos práticas pedagógicas na escola parceira.

Evidenciamos ainda que, apesar de não ser considerado estágio, iniciação científica ou extensão, o Pibid tem se mostrado um programa de alta eficiência para os alunos das licenciaturas, uma vez que nos prepara para o estágio, pela vivência que nós adquirimos de sala de aula, propicia-nos o desenvolvimento da pesquisa científica, pois nós, bolsistas, produzimos artigos, resumos expandidos, resumos, participamos de eventos acadêmicos (Seminário, Congressos) etc., e nos faz intermediar diálogos entre a Universidade e a Sociedade. Ou seja, apesar de não ser entendido como estágio, iniciação científica e extensão, o Pibid produz os três, e o faz, dentro da realidade sociocultural da unidade escolar.

No que se refere à união do teatro ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, salientamos que, essa prática não visa a enaltecer somente a questão cultural da língua meta e da materna, mas também trabalhar com questões linguísticas.

Para finalizar, enfatizamos que, para lidar com o teatro em sala de aula, os professores não necessitam de técnicas profundas acerca dele, uma vez que a ideia central não é formar atores/atrizes, mas sim levar para sala de aula outras possibilidades de ensino-aprendizagem que possam auxiliar no desenvolvimento educacional e pessoal dos estudantes, e, principalmente, para inserir a questão cultural em sala de aula de modo reflexivo, entre outras incontáveis demandas.

## Referências

### Livros

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

### Capítulos de livros

MAGARIÑO, C. Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: la caracterización y la improvisación. In: Rafael Ruiz Álvarez (Coord.) Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral. Universidad de Granada. 1996. Pág. 153-170.

MENDES, Edleise (2008). Língua, Cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.) Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008. Pág. 57-77

### Artigos de revista impressa

FERNÁNDEZ, S. (1997). Aprender como juego: Juegos para aprender español, en Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE. Revista Carabela nº 41. Madrid: SGEL.

### Artigos de revista eletrônica

CAVASSINI, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. R.cient./FAB, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

MARTÍN, Boquete G. El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. Universidad de Alcalá. 2014. Pág. 267-283.

NAVARRO, M. R. Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. Disponível em:

<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>.

Acessado em 14 fev. 2017.

NÚÑEZ CUBERO, L.; NAVARRO, M. R. Dramatización y educación: aspectos teóricos. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3262/3288>. Acessado em 14 fev. 2017.

### Teses e dissertações

BRANCO, Diana M. S. A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. 2011. 140 f. Dissertação – Universidade Aberta. Lisboa. 2011.

### Documentos oficiais

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acessado em 14 fev. 2017.

# Reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para surdos

Daiane Leite Chaves Bezerra<sup>1</sup>  
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

## Resumo

A comunicação é parte essencial da vida humana. A partir dela o homem pode registrar o que conhece e traduzir o que sente. Da comunicação surge a linguagem e suas estruturas linguísticas. Entretanto, nem todas as pessoas têm a habilidade da linguagem oral e, desta forma, estão impedidas de desenvolver a habilidade da fala. As línguas de sinais são utilizadas para facilitar a comunicação destas pessoas, as que possuem deficiências auditivas. No Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – é uma alternativa para diminuir a perda de comunicação entre estas pessoas. Na Espanha, por exemplo, faz-se uso da Língua de Sinais Espanhola – LSE – que é distinta da LIBRAS. Desta forma, o surdo brasileiro que quer ou necessita aprender o espanhol como língua estrangeira não consegue estreitar a aprendizagem da língua meta a partir da LSE, pois não a conhece. Deve fazer uma ponte entre a língua de sinais brasileira (língua materna) e a língua meta (língua estrangeira). Para isso, é necessário que se utilize da língua portuguesa como instrumento de aprendizagem, colocando-a como a segunda língua na instrução dos alunos. Este trabalho pretende fazer uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira para surdos utilizando como meio de aprendizagem a língua portuguesa. Para isso se fez uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de língua de sinais, baseando-se principalmente nos seguintes autores: GESSER (2007), ROCHA (2014) e SOUSA (2008). Pode-se observar que o professor de língua estrangeira deve inteirar-se da língua de sinais brasileira - LIBRAS; além de utilizar-se da língua portuguesa para melhoria no ensino-aprendizagem de alunos surdos.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua de Sinais. Língua Estrangeira.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol-UESPI, especialista em Língua Espanhola com Docência Superior-FAEME, professora EBTT do Instituto Federal do Maranhão.

## Introdução

O homem usa a linguagem não só para se comunicar, mas também para estruturar seu pensamento, traduzir o que sente e registrar o que conhece. A partir da linguagem, o ser humano ingressa na cultura, integra e participa de um universo no qual a linguagem é mediadora e para isso utiliza-se da fala. Entretanto, em alguns casos é impossível desenvolver esta habilidade e, conseqüentemente, ocorre a falta de comunicação nas relações humanas.

O surgimento das línguas de sinais fez com que as pessoas que não conseguem desenvolver a habilidade da fala estejam inseridas no processo comunicativo. De acordo com Rogers Rocha (2014), cada país tem a sua língua de sinais, que são diferentes umas das outras e independentes das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países. No Brasil, por exemplo, tem-se constituída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua natural da comunidade surda; na Espanha, a Língua de Sinais Espanhola; em Portugal, a Portuguesa; nos Estados Unidos, a Americana e, assim, sucessivamente. Ou seja: da mesma forma que as línguas orais-auditivas, não existe unidade entre as línguas viseoespaciais.

Embora haja o acesso às línguas de sinais, nem todos os ouvintes se sentem estimulados a compreendê-las e, por isso, a comunicação costuma acontecer em grupos: ouvinte-ouvinte, surdo-surdo; poucas vezes se percebe a interação surdo-ouvinte, inclusive nas escolas. Desta forma, a comunidade escolar surda necessita de instrumentos de acesso para a aprendizagem das línguas orais. Daí vem o desenvolvimento de carreiras profissionais que estão voltadas a isto, como o professor, o intérprete ou o tradutor de língua de sinais.

Para os surdos brasileiros a dificuldade cresce ainda mais ao tentar aprender um novo idioma, já que precisa saber o português<sup>2</sup> para que haja uma ponte entre a LIBRAS e a língua meta<sup>3</sup>. Este trabalho realizou uma pesquisa histórica da língua de sinais como suporte para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos surdos. A primeira parte apresenta o contexto da língua de sinais no Brasil e no mundo. A segunda, traz um levantamento de informações acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira. A última etapa considera o desafio do professor ao dar aulas de espanhol para alunos surdos.

- 71 -

## A língua de sinais no Brasil

Até o século XIV, a educação era direito exclusivo de ouvintes e falantes. Os surdos eram vistos como pessoas sem inteligência, inválidas e deveriam ser sacrificados. No século XIV, o advogado e escritor Bartollo della Marca d'Ancona foi o primeiro a possibilitar a aprendizagem de surdos através de sinais ou da língua oral. Pouco tempo depois, o médico italiano Girolano Cardano afirmou que os surdos poderiam ser ensinados.

No século XVI surge o primeiro professor de surdos da história: o monge espanhol Pedro Ponce de León. Ele ensinava a falar, ler e escrever por meio de um alfabeto manual no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. A principal preocupação e objetivo era ensinar a língua oral aos surdos, fazer com que eles falassem. Até aqui, a língua de sinais não estava reconhecida como um sistema linguístico legítimo.

O século XVIII trouxe a nova concepção de considerar que os surdos tinham uma língua. O francês Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional para Surdomudos<sup>4</sup> em Paris em 1760 que deu a todos o direito à educação, independentemente de sua classe social.

A constante evolução de conceitos referentes a esta língua originou na difusão de três correntes de ensino definidos à língua de sinais: o oralismo, a comunicação total e a abordagem bilíngüe.

<sup>2</sup> Neste trabalho se entende que o português é a segunda língua (L2) e a LIBRAS como a língua materna (LM) da comunidade surda brasileira.

<sup>3</sup> Língua meta ou terceira será considerada como a língua estrangeira – neste trabalho, o espanhol.

<sup>4</sup> *Institution Nationale des Sourds-Muets*.



O oralismo, criado por Samuel Heinicke, propõe a utilização exclusiva da língua oral, “com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte” (SOUSA, 2008, p. 26). Não se admite o uso de sinais para aprender a falar. Com este método, contudo, a maioria dos surdos continua iletrada e poucos desenvolviam habilidades orais. Já a comunicação total prevê o uso de “todas as formas de comunicação possíveis para o ensino de surdos (mímica, língua de sinais, alfabeto digital, fala, aparelhos de ampliação sonora e outros)” (SOUSA, 2008, p. 29). Também afirma o bimodalismo: o uso concomitante de sinais e linguagem oral. Segundo Auderi Gesser (2009, p. 33), “a língua de sinais [é vista] como um meio para atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral” e serve como amálgama entre sinais e fala. Este tipo de aprendizagem, entretanto, faz com que o aluno surdo não tenha acesso a nenhuma das línguas de forma plena. Por fim, a abordagem bilíngue para surdos originou uma nova concepção: a de que se deve utilizar a língua de sinais e a língua oral em momentos diferentes, não simultâneos, dependendo da necessidade comunicativa do falante. Desta maneira os surdos passam a compartilhar língua e cultura próprias e passa-se a perceber a surdez como uma diferença cultural, uma nova forma de apreender o mundo.

No Brasil, a década de 1980 trouxe a abordagem bilíngue como principal método de ensino para surdos. Isto também fez com que surgissem os movimentos pela oficialização da LIBRAS como língua materna da comunidade surda brasileira.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436 de 2002 e regulamentada através do Decreto nº 5.626 de 2005. Assim, conforme a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

O Decreto nº 5.626 de 2005 regulamentou esta lei incluindo um componente curricular obrigatório, qual seja, a LIBRAS como disciplina nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional. Além disso, especifica o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, e como deve ser a formação do professor e do instrutor de LIBRAS para que possam atuar em cursos e eventos. O decreto ressalta também o direito à saúde e o papel do poder público e das empresas concessionárias de serviço público que devem capacitar parte de seus funcionários para usar e interpretar LIBRAS, proporcionando o melhor atendimento a todos.

Desta forma se pode perceber a verdadeira inclusão de pessoas com necessidades auditivas na sociedade brasileira. O poder público passa a legislar sobre a importância do acesso do surdo à língua de sinais. Isso requer o ensino e formação de profissionais para esse fim específico.

## Espanhol como língua estrangeira no Brasil

De acordo com Reatto e Bissaco (2007, p. 2), a língua espanhola teve sua influência enquanto idioma falado no Brasil nos últimos cento e vinte anos, além da atuação jesuítica na alfabetização em português e espanhol nos séculos XVI e XVII. No período de 1888 a 1930, mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras do Sul e Sudeste. Na Espanha ocorriam fortes crises econômicas desde o século XIX.

A ocupação intensa destas terras, todavia, deixou expressa mais de seus costumes que de sua língua. Isso fez com que se desse lugar às línguas vivas estrangeiras: o francês, o inglês e o alemão (REATTO e BISSACO, 2007, p. 2).

No governo de Getúlio Vargas, a reforma do sistema educacional brasileiro instituiu pela primeira vez o ensino desses três idiomas como línguas estrangeiras. Segundo Rogers Rocha (2014), a falta de professores capacitados e habilitados gerou as primeiras dificuldades de aprendizagem.

Uma nova reforma do ensino, ocorrida em 1940, ressaltou a importância do latim, francês e inglês como línguas clássicas e modernas para o Ensino Fundamental; e do francês, inglês e espanhol no Ensino Médio. Era a primeira vez que a língua espanhola ganhava espaço no sistema educacional brasileiro, mas esta medida resvalou em alterações e perdeu sua efetividade (MACHADO *et all*, 2007 *apud* ROCHA, 2014, p. 17-18).

A partir daí as várias tentativas de incluir a língua espanhola na matriz curricular do ensino brasileiro não foram aceitas. De 1956 a 2001, as quinze tentativas de implantação da lei sofreram problemas logísticos, escassez de recursos humanos e didáticos, além das pressões de americanos, italianos e franceses. (GUELLI, 2005 *apud* REATTO E BISSACO, 2007, p. 3).

Para piorar a situação do espanhol, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1961, tirou do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de ensinar uma língua estrangeira, deixando os estados encarregados de optar por incluí-la nos currículos. Este cenário continuou até os anos 1980 quando alguns estados brasileiros, principalmente da região Sudeste, criaram os primeiros centros de língua estrangeira moderna ou centros de estudo de línguas.

Com a publicação da Lei nº 9394 de 1996, o ensino de línguas torna-se obrigatório a partir da 5ª série. No nível médio foi incluída uma língua estrangeira de caráter obrigatório escolhida pela comunidade e uma segunda língua estrangeira de matrícula facultativa. Este documento ainda não traz a implementação do espanhol no contexto educacional brasileiro. Alguns políticos argumentaram que “a existência de países hispano falantes ao redor do Brasil não era motivo suficiente para estabelecer uma legislação favorável ao espanhol” (ROCHA, 2014, p. 19).

Os aspectos fundamentais para a aproximação da língua espanhola no Brasil aconteceram na década de 1990. A expansão das relações comerciais com países hispano-americanos, a chegada de diversas empresas e instituições espanholas e o peso da cultura espanhola e hispano-americana impulsionaram e incentivaram o mercado do ensino da língua.

Essa influência culminou na Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 que instituiu a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio e facultou sua inclusão nos currículos plenos de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Conforme a lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005)

A Lei nº 9394/96 já dispunha de uma segunda língua estrangeira moderna no Ensino Médio. Por isso, a partir da Lei nº 11.161/05, as escolas públicas e privadas deveriam oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas: uma de matrícula obrigatória e outra optativa para os alunos, sendo que uma delas teria que ser a língua espanhola.

Para os alunos surdos, o cumprimento da lei é fundamental para o processo de inclusão social. Segundo Rocha (2014, p. 23), “sem o ensino de língua espanhola, e sem uma segunda língua estrangeira optativa, descumpra a lei e a comunidade surda é levada para o caminho da exclusão”. Portanto, os professores precisam estar capacitados tanto na língua espanhola como em aspectos à cultura surda, especialmente a língua de sinais.

## Espanhol para surdos: um desafio

Já que a oferta da língua espanhola passa a ser obrigatória nos currículos brasileiros de Ensino Médio com a criação da Lei nº 11.161/05, também é obrigatório que todos os alunos deste nível estudem o espanhol. Isso inclui alunos ouvintes ou não.

Antes que haja a aprendizagem de todos, é necessário que ocorra uma inclusão social. Para Márcio Pina,

Cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para completar o ambiente escolar. E não se trata apenas de admitir a matrícula desses alunos, isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. (PINA, 2013, p. 3524)

- 74 -

Na educação inclusiva, o aluno com dificuldades não deve se adaptar à escola. A escola é que deve se transformar para possibilitar a inserção destes alunos. Não é o que acontece na realidade.

Para o aluno surdo não é suficiente que frequente uma classe regular, mas que tenha suas necessidades atendidas. É papel do professor fazer um trabalho que desenvolva o indivíduo como um ser social e o prepara para estar inserido em vários contextos sociais.

O surdo estudante de espanhol como língua estrangeira (ELE), por exemplo, não precisa aprender a fala espanhola. Ele se restringe à escrita, pois de acordo com Aline Sousa,

A escrita assume um papel extremamente significativo para o povo surdo, por tratar-se de um grupo que não ouve nem fala uma língua oral de forma natural, como os ouvintes. Nem todos os surdos desejam aprender a modalidade oral de uma língua oral-auditiva. Ao contrário, a modalidade escrita é acessível a todos eles, visto que ela é um sistema de representação não apenas sonoro, mas também visual/gráfico. (SOUSA, 2008, p. 15-16)

Essa concentração do estudo na escrita de ELE traz também o uso e a comparação de estruturas da língua portuguesa.

Pesquisadores como Naves (2003), Silva (2005), Sousa (2008), Jorge (2013) e Rocha (2014) fizeram estudos relacionados ao ensino de língua estrangeira (L3) para surdos brasileiros de diferentes níveis escolares. Os dados pesquisados revelaram que a maior parte das avaliações realizadas por estes alunos não é significativa, ainda que se tenha estabelecido uma metodologia de ensino voltada a eles. As interações orais ficam no segundo plano no que se refere a estes estudos.

Entretanto se percebe uma melhora na aprendizagem quando os professores utilizam a língua portuguesa como instrumento de ensino em sala de aula. O surdo que sabe ou tem o português como L2 consegue desenvolver melhor as estruturas escritas do espanhol.

De acordo com Sousa (2008, p. 33), quando o aluno surdo possui algum domínio da língua portuguesa e a usa com propósitos autenticamente comunicativos, como a aprendizagem de uma língua estrangeira, ele se transforma em um ser bilíngue.

Os sujeitos bilíngues são aqueles que têm habilidade de produzir enunciados significativos em duas línguas, têm comando de pelo menos uma destreza linguística (ler, escrever, falar, ouvir), e consegue fazer o uso alternado de diferentes línguas (COSTA, GESSER, VIVIANI, 2007 *apud* SOUSA, 2008, p. 185).

É comum, portanto, que os surdos utilizem o português para escrever e apoiá-los durante a aprendizagem de língua estrangeira, já que não é comum que usem o *Sign Writing*<sup>5</sup>.

## Considerações finais

De acordo com o que foi exposto, fica claro que a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para surdos é ainda um desafio para alunos e professores. É necessário que o professor mude sua metodologia de ensino de modo a incluir todos os alunos com necessidades especiais. A escola deve facilitar o conhecimento para o aluno, que por sua vez deve se sentir impelido a continuar estudando e adquirindo este conhecimento.

O professor de língua estrangeira também deve buscar aprender a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para que saiba comunicar-se mais facilmente com o aluno surdo, além de diminuir as dificuldades de compreensão e os erros ao ensinar a língua estrangeira. Uma boa estratégia de ensino é utilizar-se da língua portuguesa (L2 do aluno surdo) como instrumento de aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Sistema de escrita para a língua de sinais surgido em 1974 em Valerie Sutton, Estados Unidos. No Brasil existe outro sistema em estudo, a ELiS – *Escrita das Línguas de Sinais*.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, abril 2002.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Lei do Espanhol. Brasília, DF, agosto 2005.
- GESSER, Auderi. *LIBRAS: que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- GIACOBBE, Jorge. Adquisición de lenguas extranjerias: Interacción y desarrollo del lenguaje. Argentina. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf). Acesso em: março de 2016.
- JORGE, E. E. Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos. 2013.191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.
- NAVES, S. F. de L. A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- PINA, M. R. A. A realidade do aluno surdo na aula de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. Anais. Londrina: 2013, p. 3524-3531.
- REATTO, D.; BISSACO, C. M. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. *Revista Letra Magna*, Ano 04, n. 07, jul. 2007. Disponível em <<http://www.letramagna.com>> Acesso em: março de 2016.
- ROCHA, Rogers. Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino - aprendizagem de espanhol como L3. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014.
- SILVA, Claudney Maria de Oliveira. O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Brasília, 2005.
- SOUSA, Aline Nunes. Surdos brasileiros escrevendo em inglês: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

# Expresión oral: pseudoactividades en el libro didáctico adoptado para la enseñanza pública de Natal / RN

Thalita Ingrid Alves Nunes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Edilena Mendonça Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## Resumen

Muchos libros presentan propuestas basadas en el método cognitivista de enseñanza para trabajar el desarrollo de las destrezas lingüísticas, pero a veces esas propuestas no logran el resultado real pretendido. Este trabajo tiene como objetivo hacer un análisis de las metodologías utilizadas en las propuestas de actividades para investigar el desarrollo de las destrezas lingüísticas teniendo la oralidad como eje. Haremos un rápido recorrido por esas destrezas, pero prestaremos mayor atención a la expresión oral, que es el centro de interés de nuestro trabajo. Proponemos hacer una investigación acerca de lo que está en el manual del profesor en su presentación o en el índice del libro con el fin de verificar si realmente se pone en práctica lo que se propone. Normalmente lo que se percibe en las actividades destinadas a la expresión oral en los libros es que, en la mayoría de los casos, son confundidas con la expresión lectora, haciendo con que los aprendices, en la práctica, reproduzcan textos ya previamente creados y no hechos de manera auténtica como la teoría nos propone. Utilizamos las actividades de un libro didáctico, del primer año de la enseñanza media de las escuelas públicas brasileñas, que fueron distribuidos en el inicio del año de 2015 por el *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* y que es utilizado actualmente por algunas escuelas de la red pública de enseñanza de la ciudad de Natal-RN. Utilizamos también otro libro didáctico que tiene su enfoque metodológico basado en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas, sirviendo para hacer una comparación. Con ello se observó que ambos libros proponen actividades para el desarrollo de la oralidad, pero solamente uno de ellos cumple, en realidad, con lo que sería el desarrollo de esa destreza de acuerdo con lo que dicen los conceptos de la teoría cognitivista.

**Palabras claves:** Libro Didáctico. Expresión Oral. Teoría Cognitivista.

## Introducción

El libro didáctico siempre fue un aporte fundamental para el profesor y para los estudiantes. Este sirve como un guía para el aprendizaje, no siendo, obviamente, la única herramienta para este proceso. Sabemos que para un efectivo aprendizaje las destrezas lingüísticas, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, deben ser desarrolladas. Como el libro didáctico es utilizado durante el proceso de enseñanza, despertamos un cuestionamiento primordial: ¿Los libros trabajan efectivamente esas destrezas lingüísticas? Con eso en mente elegimos dos libros para hacer un análisis y obtener una posible respuesta a este cuestionamiento.

## Aspectos teóricos

Es sabido que fueron muchos los métodos utilizados en las enseñanzas. Hasta llegar al método cognitivista hubo un gran camino de metodologías que fueron adaptadas, modificadas o creadas. Durante mucho tiempo, las escuelas de idiomas usaban apenas los métodos de enseñanza que estaban preocupados en obtener los resultados de manera más rápida y superficial para llegar a respuestas correctas, sin preocuparse con lo que pensaba el aprendiz. En verdad, los métodos tradicionales subestimaban la capacidad intelectual del individuo, que no era considerado un ser pensante en relación a los contenidos de las clases, este era incapaz de producir o llegar al resultado esperado sin que fuera en las clases a través del profesor.

En contrapartida a esos métodos de enseñanza, surge el método cognitivista, que tuvo origen en los años 30 en Inglaterra, cuando comenzaron los estudios sobre la percepción, el pensamiento y otros procesos cognitivos. También en la misma época, en los E.E.U.U. se realizaban estudios sobre el desarrollo de las construcciones cognoscitivas. El método cognitivista se preocupa en cómo el individuo aprende, por qué medio esto ocurre, cuál es el área del cerebro responsable por el aprendizaje. Acerca de los exponentes importantes del cognitivismo tenemos Piaget, Vygotsky y Ausubel, cada uno con sus contribuciones distintas, pero con etapas importantes para la teoría cognitivista.

- 78 -

## Destrezas lingüísticas

Las destrezas lingüísticas están relacionadas con las formas en que activamos el uso de la lengua y se clasifican de acuerdo a la manera en que la transmitimos, o sea, de manera oral o escrita, y llevando en consideración el papel que desempeñan en la comunicación, si son productivas o receptivas. Así, las destrezas fueron divididas en: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Hablaremos un poco a respecto de cada una de ellas.

Empezando por la expresión escrita, que es la producción del lenguaje escrito, tenemos que esa destreza

[...] supone la práctica de la ortografía, la puntuación, la gramática, el léxico y sus implicaciones sintagmáticas, la organización de la información en estructuras supra oracionales, el uso de conectores lógicos y referentes anafóricos y catafóricos, la elección del registro adecuado y el uso de un estilo claro y fácil de leer. (CLOUET, 2010).

O sea, es la capacidad que tenemos de escribir textos comprensibles utilizando las estructuras adecuadas de la lengua.

Siguiendo con la comprensión auditiva, que trata de la interpretación del discurso oral, se ha dicho:

A pesar de su carácter receptivo, la comprensión auditiva es una destreza lingüística que requiere una participación activa del oyente, ya que se trata de una capacidad que abarca todo lo que conlleva la interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica

(fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal de lo escuchado. (CLOUET, 2010).

Así, esa destreza es la capacidad que tenemos de comprender e interpretar lo que escuchamos.

La comprensión lectora, a la vez, hace referencia a la interpretación del discurso escrito. Aún según Clouet, esa destreza tratase del “entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.” (CLOUET, 2010).

Por fin tenemos la expresión oral, que es el enfoque de este trabajo. El Centro Virtual Cervantes define que “la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral.” (CVC,[199-] [2000?]), Martínez, a la vez, explica:

La expresión oral [...] es bastante más, que emitir una serie de sonidos acústicos de la misma índole. [...] Hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos, e intentar llegar a puntos de encuentro. (MARTINEZ, 2002).

Entonces, partiendo de la definición del CVC, esa destreza es la capacidad que tenemos de producir discursos orales, luego, esos discursos serán auténticos. Como ejemplifica Martínez, mientras nos relacionamos con otras personas, charlamos y compartimos sentimientos, estamos en constante creación de la oralidad, en constante expresión, comprobando nuevamente esa característica de autenticidad.

## Producción x reproducción

Para este trabajo precisamos tener en cuenta los conceptos de producción y reproducción. La definición que el Diccionario del Estudiante de la RAE trae para “producción” es: “hecho de producir.” y para “producir”: “hacer que (algo) suceda o exista.”; “crear o fabricar.” (2005: 1121). Luego, podremos concluir que, todo que el individuo crea, a partir de ideas propias, es considerado una producción auténtica.

El mismo diccionario de la RAE presenta que “reproducción” es: “cosa que reproduce o copia otra.” (2005: 1205). Partiendo de ese principio, una reproducción es simplemente reproducir algo que ya está hecho, copiar sin llevar en consideración la subjetividad de quien lo está haciendo, ya que, para el Diccionario del estudiante, una copia es una “reproducción exacta de algo, espec. si se hace por medios mecánicos”, un “texto, imagen o figura que reproducen un original.” (2005: 393). De esa manera queda claro la participación del sujeto en cada una de esas acciones.

Teniendo en cuenta esas definiciones, analizaremos las actividades con enfoque en la oralidad, que los libros didácticos elegidos para esta investigación proponen.

## El libro didáctico

El libro didáctico siempre fue visto como una herramienta imprescindible en las clases, pues era a través de ese material, adoptado por el profesor, que las clases se basaban; los libros eran siempre utilizados fielmente como un manual y sólo era posible impartir las clases utilizando uno. Con el tiempo las costumbres se fueron modificando, el libro pasó a ser no menos importante pero algo que sirve para auxiliar las clases, un soporte para el profesor y no algo que se debería seguir rigurosamente.

No se puede negar su importancia en la práctica docente, pues el libro no sólo tiene la función de ayudar a planificar las clases o a dar apoyo al alumno fuera del aula, sino también es un medio impreso de pesquisas históricas, sociales, culturales, políticas en la educación, siendo él mismo fuente de información sobre si mismo.



Es primeramente, a través de él, que suceden las modificaciones en los métodos de enseñanza, ya que el profesor se apoya en este material para tener su soporte pedagógico. Por medio de su propio corpus es posible percibir las diversas modificaciones que sufrió el libro didáctico y, consecuentemente, la enseñanza. Las metodologías utilizadas a lo largo de los años en la educación están presentes en él. De esta manera, podemos percibir que los libros actuales proponen como abordaje el método cognitivista, pero ¿será que las propuestas contenidas en sus manuales son realmente las que hay en sus actividades? ¿Será que los libros didácticos, dichos cognitivos, realmente lo son?

### **Análisis de los libros didácticos**

Para este estudio se decidió hacer una comparación entre dos libros. Fue elegido el libro *Cercanía Joven -1*, de la editora SM Ltda, del año 2013, primera edición, de los autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves, maestras en Letras, y Pedro Luis Barcia, Doctor en Letras.

El libro está dividido en tres unidades y tiene seis capítulos divididos por las tres unidades. Existen cuatro secciones, cada una contemplando una competencia lingüística específica.

Las actividades que fueron elegidas se encuentran en la sección “Habla”. Esa sección está dividida en 3 partes. En su primera división - Lluvia de ideas - encontramos apenas ejercicios para el alumno responder al respecto de unos textos, para señalar las opciones correctas, o sea, actividades de lectura, y no de habla. La segunda parte - Rueda viva: comunicándose - presenta ejercicios, con frases hechas, que el alumno debe utilizar como modelo para hablar. Sólo en la tercera parte - ¡A concluir!- el libro trae alguna idea de discusión para que los alumnos debatan en clase.

El ejemplo presentado aquí está en la subsección *Rueda viva: comunicándose*. En su manual, el libro afirma que utilizará un enfoque en la teoría cognitivista. En esa teoría la metodología utilizada tiene como enfoque la creación del alumno en sus respuestas, él mismo debe ser capaz de saber cómo contestar a respecto de los asuntos, el alumno es invitado a responder de acuerdo con lo que quiera. Claro que es necesario que se tengan conocimientos previos, pero la actividad (anexo I) es muy sencilla y el alumno ya había sido preparado antes para la primera sesión no habiendo necesidad de más direccionamientos.

En la actividad, que debe ser hecha en parejas, el alumno solamente tiene que invitar a su colega para un evento deportivo, así, no es necesario la existencia de frases ya listas para el aprendiz, pues esto es como si fuera una manera de subestimar al alumno, y esto es contradictorio con la teoría cognitiva, ya vez que el aprendiente debe ser auténtico en sus respuestas.

El otro libro elegido fue el libro *Gente – Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas 1*, de la editora DIFUSION, segunda edición, de los autores Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas. El libro se divide en once unidades, cada una con nombres distintos y pensados de acuerdo a los contenidos. Cada unidad se divide en cuatro secciones.

Fue elegida una actividad titulada “La lista” (anexo II), que se encuentra en la primera unidad. La actividad propone lo siguiente: “¿Sabes cómo se llaman todos tus compañeros de clase? Vamos a hacer la lista. Tienes que preguntar a cada uno cómo se llama: nombre y apellido. Y, luego, pregúntales su número de teléfono. Ahora, alguien puede pasar la lista. ¿Cuántos sois?”. Peris y Baulenas (1998: p.17)

En el manual del profesor está especificado en cada actividad la destreza lingüística trabajada, esta es descrita como una “interacción oral sobre identificación personal, números de teléfono y correo electrónico.” Y trae los siguientes procedimientos para aplicación de la misma:

-Antes de empezar la actividad, pueden preparar una hoja de papel con la plantilla que van a rellenar. – Para completar la lista, los alumnos, lógicamente, deben levantarse y moverse por la clase. Cada alumno debe hablar con todos sus compañeros. – Al final, cada alumno tendrá una lista completa de todo el grupo. Finalizada la actividad, uno de los alumnos pasa lista a la clase. Puede aprovechar la ocasión para que los demás comprueben que su lista está bien. Se propicia así el uso de los exponentes de

identificación personal y el de la comunicación que han ido apareciendo a lo largo de la secuencia. (PERIS; BAULENAS, 1998: 20)

Se percibe que cada alumno necesitará hablar con sus compañeros para rellenar la lista, luego la actividad estimula la oralidad. Ellos tendrán que adquirir las informaciones por ellos mismos, el libro no les dio un guion para que ellos simplemente reprodujesen, los alumnos deben tener en cuenta el contenido y saber cómo preguntar y contestar a sus compañeros, es una auténtica producción.

Se observa también que el enfoque principal de la actividad es la oralidad, pero las otras destrezas también son desarrolladas en el proceso. Los alumnos escribirán las informaciones que obtendrán, de esa manera trabajando la expresión escrita, la comprensión auditiva también se desarrolla, pues necesitan comprender las respuestas de sus compañeros para rellenar la lista, y finalmente la comprensión lectora también es trabajada, pues al final ellos tienen que verificar las listas de sus compañeros de clase.

## Consideraciones finales

Como hemos visto el libro didáctico es algo muy importante para la enseñanza y siempre está renovándose e intentando reformular sus teorías, pero en algunos casos, como lo mostrado en el libro “Enlaces – español para jóvenes brasileños”, muchas veces estas modificaciones están solamente en el manual del libro, en sus índices, haciendo posible percibir que aunque haya algunos cambios en la enseñanza, el sistema educativo persiste en utilizar el mismo método mecánico y sin significación de antes. De esta manera, podemos decir que no da resultado intentar modificar los manuales si el contenido sigue las teorías mecánicas de enseñanza.

## Referencias

### Libros

- RAE. (2005): *Diccionario del estudiante de la real academia española*, Barcelona: Santillana.  
ECO, U; BONAZZI, M. (1932): *Manetiras que parecem verdade*. SP: Summus Editora.  
MARTÍN, PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. (1998): *Gente – Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas – 1*, Barcelona: Difusión.  
OSMAN, S. et al. (2013): *Enlaces: español para brasileños 1*. São Paulo: Macmillan.

### Para artículos de revistas impresas

- REINOSO, F.L.H. (1999-2000): “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.” *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, p. 141-153.

### Para artículos de revistas electrónicas

- CLOUET, R. (2010): “El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España”, en *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, p.71-92, disponible en <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832010000200004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004)> [consultado en marzo de 2016].  
Diccionario online del Centro Virtual Cervantes, disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)> [consultado en marzo de 2016].  
Diccionario online de la RAE, disponible en <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>> [consultado en marzo de 2016].  
RAMÍREZ MARTÍNEZ, J. (2002): “La expresión oral, en Contextos educativos: Revista de educación”, p. 57- 72, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=257265>> [consultado en marzo de 2016].

## Lista de anexos

Anexo I - Actividad del libro *Cercanía Joven, Rueda Vida*: comunicándose de la página 93.

Anexo II - Actividad del libro *Gente – Curso comunicativo*, página 17.

### Anexo I

**> Rueda viva: comunicándose**

Ahora sí. Organícense en parejas. Uno va a invitar al otro a asistir a un evento deportivo.  
¿Qué deporte van a ver? ¿Cuándo? ¿A qué hora? A continuación hay algunas sugerencias de cómo hacer la invitación:

- Para invitar a alguien, antes se puede hacer un sondeo con las siguientes preguntas:  
¿Qué vas a hacer el viernes?  
¿Qué planes tienes para el domingo?
- Para invitar a alguien a ir a un partido:  
¿Te gustaría ver el partido de baloncesto?  
Te invito a ver un partido de baloncesto el sábado por la noche. ¿Quieres?
- Para rechazar la invitación y proponer otro día:  
Eres muy amable, pero el sábado no puedo. ¿Qué tal el domingo?  
Lo siento. Es que ese día ya tengo un compromiso. ¿Por qué no vamos el lunes?
- Para aceptar la invitación:  
De acuerdo, es una buena idea.  
Por supuesto. ¡Me encantan las carreras de valla!

Se sugieren algunos modelos de frases para invitar o proponer, pero hay muchas otras maneras de hacerlo. La idea es que los alumnos tengan algunas referencias a la hora de comunicarse.

- 83 -

### Anexo II

**NOMBRES Y TELÉFONOS**

• ¿Cuál es tu número de teléfono?  
○ (Es el) 344562.

¿Cómo te llamas?  
Luigi Caffo.  
¿Caffo es nombre o apellido?

**4 La lista**  
¿Sabes cómo se llaman todos tus compañeros de clase? Vamos a hacer la lista. Tienes que preguntar a cada uno cómo se llama: nombre y apellido. Y, luego, pregúntales su número de teléfono. Ahora, alguien puede pasar lista. ¿Cuántos sois?

**5 De la A a la Z**  
Mira la lista de la página 11 y ordénala alfabéticamente. Luego, vamos a comparar nuestros resultados.

• Bermejo, Castro...  
○ No, Bermejo, Blanco, Castro...

Bermejo... Castro...  
Blanco

A B C D

1  
Diecisiet

# Uso dos memes nas aulas de língua espanhola

Carlos Vinícius Rodrigues Silva  
UFRN/CERES - Currais Novos

Tayná dos Santos Mendes  
UFRN/CERES - Currais Novos

Nuria María Nieto Núñez  
UFRN/CERES - Currais Novos

## Resumo

A raiz de nossa pesquisa teve início nas aulas de Linguística, nas quais, trabalhando com o discurso humorístico, nos deparamos com o gênero meme. Este representa, de forma hilariante e breve, uma ideia, conceito ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Uma das principais características dos meme é satirizar temas do cotidiano através da ironia, sintetizado em uma imagem e um texto conciso. Nesse sentido, temos como objetivo inserir os Memes nas aulas de espanhol como elemento do ensino- aprendizagem de língua estrangeira. Ainda em análises, pretendemos mostrar que eles podem ser uma ferramenta ideal no processo educativo, principalmente por se tratar de um gênero muito utilizado e conhecido nas redes sociais que os alunos usam diariamente. Além disso, a característica essencial do meme é usar o humor como base. Este fator foi o que nos levou a justificar ainda mais o uso do mesmo na sala de aula, uma vez que o humor se configura como um recurso estilístico universal e um interessante instrumento motivador, tão importante nas aulas de ensino de LE. O poder do humor é constantemente lembrado em trabalhos de autores importantes, Freud (1969) diz que o humor tem algo de liberação, também de imponência e de glorificação, pois o humor não somente significa a satisfação plena do eu como também do princípio do prazer. Relacionando ao ensino, podemos afirmar que alunos entusiasmados com o conteúdo são importantes alicerces para alcançar o sucesso na consolidação do processo do ensino-aprendizagem de uma língua, em outras palavras, o humor passa para o aluno uma sensação de leveza e facilidade, sendo, portanto um instigador do conhecimento. Além do mais, os memes, assim como outras manifestações que contém o humor como elemento composicional, são um produto cultural que retratam a realidade social, histórica e cultural de uma sociedade, neste caso, eles nos permitirão trabalhar elementos da cultura do mundo hispano. Como explicitam os PCN-EM é preciso compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz. Os memes se caracterizam pelo seu caráter infinito ou efêmero, é justamente a possibilidade de ser recriado por qualquer um e a qualquer momento o que vai permitir que o aluno não só os use como objeto de interpretação leitora, mas também como possível elemento de produção. Uma das orientações do PCN-EF é que o aluno precisa entender e dar informações em situações informais, sendo assim, os memes surgem como importantes mecanismos de compreensão e desenvolvimento linguístico, pois apresentam em sua grande maioria coisas de nosso cotidiano, atualidade e situações sociais, elementos fundamentais na construção de um diálogo. Os memes são um recurso idôneo como ferramenta de estudo e criação para o ensino e aprendizagem de ELE. A partir deles somos capazes de desenvolver no aluno o interesse pela língua espanhola, quebrado paradigmas tradicionais no ensino de LE. Humor e ensino devem ser vistos como sinônimos, visto que são palavras que comportam toda uma conjuntura na construção de uma nova língua. Segundo Urbano Zilles (2003) falta verdadeiro humor à sociedade de hoje para tornar a vida mais suportável e mais humana. Com base na fala do autor concluímos que devemos ver no humor suas importantes faces, inclusive no conhecimento, rescindindo os tabus que ainda existem quando tratamos do tema.

**Palavras-chave:** Memes. Motivação. Ensino de Língua Estrangeira, Espanhol como Língua Estrangeira.

## Introdução

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permite que a maioria das pessoas tenham acesso à informação, o que nos traz muitas mudanças no processo de ensino-aprendizagem de ELE. Na realidade atual em que as palavras de ordem são conectividade e velocidade, não podemos permanecer olhando para a educação como se ainda estivéssemos no século passado, quando as aulas eram ministradas apenas por memorização e repetição.

O presente trabalho tem como objetivo, apresentar o gênero digital meme, o porquê e como utiliza-lo nas aulas de língua espanhola. Visto o quão favorável e inovador pode ser trabalhar com um recurso tecnológico na realidade que estamos inseridos. Dessa forma, para conduzir nossos estudos recorreremos aos PCNs (2000), documentos legais que regem a educação, que irão nos auxiliar na construção de um discurso teórico da necessidade de explorar elementos que fazem parte contexto social e real do aluno.

Sendo assim, o artigo dispõe de uma organização que é dividida em quatro seções: a primeira reservada para o gênero digital meme com ênfase em seus conceitos e características; a segunda parte é destinada ao por que utiliza-lo como um recurso didático nas aulas de língua espanhola; a terceira seção corresponde aos resultados na aplicação dos memes nas aulas de ELE; por fim, a quarta parte é constituída por uma sugestão de atividade utilizando o gênero.

## O gênero digital meme

Diariamente somos bombardeados por informações que partem dos meios de comunicação, como televisão, rádio, celular, computador, jornais e revistas. Com o “boom” da Internet no final do século XX e início do século XXI toda e qualquer informação se tornou fácil e de rápido acesso. Essa revolução tecnológica também possibilitou alguns avanços, nos quais destacamos a comunicação em tempo real, à proximidade entre fronteiras, a rapidez na propagação das notícias e o entretenimento digital.

Através do acesso a Internet nos conectamos as chamadas mídias sociais, as quais na atualidade é quase impossível não conhecê-las. As mais utilizadas são elas: Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, Twitter, etc. Todos os dias recebemos e enviamos informações por alguma dessas redes sociais e na maioria das vezes se trata de um dos mais recentes gêneros digitais, os memes.

Os memes são um gênero digital recente que não possuem uma definição nos dicionários convencionais, porém por meio de algumas pesquisas em artigos e em dicionários virtuais podemos encontrar pequenos conceitos relacionados a este gênero. O meme, assim como muitas ferramentas advindas das novas tecnologias, passou por um grande processo evolutivo nos últimos anos, como afirma Jablonka (2012, p.111 *apud* MARQUES, 2013: 3):

Os Memes, sob o olhar da comunicação via web, pode ser considerada uma evolução dos chamados emoticons, “nome dado a uma sequência de caracteres tipográficos ou umas imagens simbólicas, que representam o rosto humano e expressam as emoções dos participantes no processo de comunicação”. (JABLONKA, 2012: 111)

Neste ponto, é importante perceber que os *emoticons* são caracterizados por representarem diversos tipos de emoções humanas, sem a necessidade de um texto verbal para compreendê-los. O elo entre eles e os memes está relacionado à imagem expressiva que representa um estado de ânimo, porém, os memes, diferentemente dos *emoticons*, conseguem alcançar um maior entendimento por utilizarem dentro de suas estruturas imagens reais e textos breves.

No mundo em que todos estão conectados e com a facilidade do acesso à informação, se torna quase raro as pessoas terem privacidade, pois a todo instante estamos sendo “observados”, seja por câmeras de vídeo em ambientes públicos ou pessoas interessadas em capturar um momento cômico

para lançar nas redes sociais. São nesses momentos, por exemplo, inusitados e espontâneos que surgem os memes. Passos (2012, p. 10) expressa que “[...] “memes” são atitudes, falas, padrões de comportamentos, que passam por um contínuo de surgimento, compreensão e reprodução”.

Os memes servem para diversas finalidades, seja para fins humorísticos, para criticar pessoas públicas ou para satirizar situações cotidianas. Essas distintas formas na sua produção se dá através de fotos, desenhos, “printscreens” de imagens ou vídeos e expressões que se difundem rapidamente. Suas principais características são a foto com texto breve, a ironia, o sarcasmo, temas atuais na sociedade e estereótipos. Estas peculiaridades são muito comuns e marcantes no gênero, a concisão da mensagem vinculada a uma imagem cômica é associada e compreendida facilmente por todos. Outro aspecto atrativo abordado nos memes é a realidade apresentada, por meio dos acontecimentos recentes ou temas recorrentes na sociedade.

## Por que usar os memes nas aulas de língua espanhola?

No 6º período da Licenciatura em Letras Espanhol, tivemos a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I, a qual tinha como objetivo nos formar teoricamente sobre as metodologias no ensino-aprendizagem de ELE, as formas avaliativas e a preparação para nossas futuras regências através de miniaulas ministradas para a professora e nossos colegas de sala. Ao longo das nossas discussões sobre os métodos de ensino-aprendizagem, dos quais ainda não tínhamos conhecimento, o enfoque comunicativo com seus objetivos e características nos despertou a vontade de inovar quando chegássemos aos nossos estágios de regência.

Em 2016.1 o Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II nos preparou para o nosso primeiro contato com a sala de aula das redes publicas de ensino. Ao observarmos aulas ministradas por professores efetivos, percebemos que não havia interesse dos aprendizes na disciplina de Língua Espanhola e faltava inovação, motivação e didática efetiva por parte do professor. Para os alunos, as aulas de espanhol eram irrelevantes pela forma tradicional na qual eram realizadas. Talvez os professores fossem pouco atualizados na área, estivessem acomodados, desmotivados ou, até, não fossem formados na área. Esta realidade de ensino- aprendizagem de ELE, na qual nos deparamos só acendeu ainda mais nossa ânsia por inovar e levar para o alunado algo novo, que fizesse parte da sua realidade e instigasse sua vontade de aprender.

Vista a realidade do ensino de espanhol nas escolas públicas e a necessidade de desenvolver nos alunos o interesse pelas aulas, encontramos nos memes uma ponte para que isso sucedesse. Mas, por que usar os memes nas aulas de língua espanhola? Para Polata e Menegueço (2008, *on-line*) é necessário “usar verbos e suas diversas conjugações, pronomes, conectivos, pontuação e vocabulário inseridos nos diferentes gêneros”. Além de se tratar de um gênero, os memes estão introduzidos no cotidiano social dos alunos.

Além disso, Polata e Menegueço (2008, *on-line*) tratam da importância de “relacionar imagem e texto” no processo de ensino-aprendizagem. Os memes possibilitam a rápida associação do texto com a imagem, são simples e diretos. A brevidade através da fácil compreensão possibilita um maior tempo para a prática do aluno na sala de aula. Outro ponto característico dos memes e que justifica também o porquê de usa-los nas aulas de ELE são os temas atuais neles abordados. Assuntos que fazem parte da realidade social do aluno, personagens conhecidos do cinema, de desenhos animados, do meio político e musical, por exemplo, são constantes neste gênero digital.

Um dos importantes fatores nas aulas de língua espanhola é a motivação, se os alunos não são motivados, as aulas não fluem e eles se recusam psicologicamente a aprender. Define-se motivação como “um dos fatores pessoais que influem na aprendizagem de uma língua [...]”. (Diccionario, 2017) é nessa necessidade de estimular os alunos na aprendizagem da língua meta que recorremos aos memes, criando uma relação entre a motivação e o cômico. João Werner (s.d) define cômico como “a quebra da expectativa que é criada pela nossa experiência anterior. Esperamos que algo ocorra, habitualmente, e o cômico nos apresenta uma coisa totalmente diversa, surpreendendo-nos”.

A compreensão de uma nova língua exige uma grande quantidade de aspectos e conhecimentos, um desses conhecimentos é o cultural e o social da língua meta. Todo discurso vem acompanhado de um contexto histórico, social, cultural e ideológico. No caso dos memes é ainda mais evidente, visto que o criador tem total liberdade em sua construção. No processo de ensino-aprendizagem não podemos dissociar língua de cultura, assim os memes devem ser trabalhados em sala de aula por atingirem com muito mais facilidade os alunos e apresentarem distintos elementos culturais.

Na diversidade tecnológica em que estamos inseridos, o uso ou não da tecnologia como ferramenta educacional não é mais motivo de discussão, pois já é uma realidade no contexto pedagógico. Com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino/aprendizagem de LE, se tornou mais fácil levar para a sala de aula situações reais, com as quais os alunos podem se deparar fora do ambiente escolar. Nessa nova era tecnológica, os memes se tornam um recurso didático no estímulo da criatividade, na construção do saber, e na dinâmica das aulas. Podemos trabalhar uma infinidade de conteúdo, utilizando este gênero digital, pois além de atrair a atenção dos alunos, podem abordar de forma simples assuntos mais complexos, com base na ironia e no humor. Pelo fato da maioria dos aprendizes já possuírem algum tipo de contato com esse gênero, se torna mais acessível sua aplicação nas aulas de ELE.

As TICs são um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam um novo modo de se comunicar, mediante a digitalização e comunicação em redes. Na realidade em que estamos integrados é cada vez mais difícil imaginar alguém que não tenha acesso à internet, que não possua um celular ou algum tipo de rede social. Dentro desse contexto, os memes se encontram como um recurso favorável no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por propiciar aos alunos formas de se expressar através do humor e da acessibilidade. Além de servir como um recurso didático, os memes auxiliam no processo de compreensão, evitando, por exemplo, frases, traduções e exemplos descontextualizados.

- 87 -

## Resultados obtidos no uso dos memes nas aulas de língua espanhola

No segundo semestre de 2016 iniciamos o Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III, o qual teríamos a nossa primeira experiência regente no 1º ano do ensino médio da rede pública de ensino. Neste momento colocaríamos em prática todas as teorias aprendidas durante o curso. Durante nosso planejamento para as aulas que íamos ministrar, fomos norteados pelo o enfoque comunicativo para que pudéssemos fornecer aos nossos alunos a prática comunicativa da língua meta.

Para iniciar a aula e exemplificar os pronomes interrogativos que havíamos trabalhado com os alunos, levamos alguns memes. Nesta aula tínhamos como objetivo saber se realmente estávamos certos ao recorrê-los como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem de LE. Escolhemos quatro memes de fácil compreensão, porém, os alunos não reagiram como esperávamos. Eles permaneceram sérios e com a expressão facial de “não compreendemos”. Decepcionamo-nos, pois até o presente momento, desde um ponto de vista teórico, o meme era um recurso interessante para ser explorado nas aulas de ELE. Mas, neste caso específico alguns aspectos podem ter contribuído para que os aprendizes não houvessem compreendido a mensagem cômica do gênero. Talvez eles não possuíssem vocabulário suficiente da língua espanhola ou não estivessem acostumando com esse tipo de metodologia.



Na segunda oportunidade que tivemos em utilizar os memes na sala de aula, foi na universidade. Tínhamos como objetivo trabalhar vocabulário e um conteúdo gramatical, sem que este fosse percebido. Dessa vez, levamos uma maior quantidade de memes, pois os discentes possuíam nível intermediário no idioma. Depois de passar o conteúdo utilizando somente este recurso didático, nossa proposta de atividade era que eles produzissem um meme criativo e divertido com tema livre. Para isso, disponibilizamos o site [memegenerator.es](http://memegenerator.es), no qual o aluno teve liberdade para escolher as imagens oferecidas nele ou inserir outras, inclusive fotos de si ou de amigos.

Figura 1– Página de criação de memes Memegenerator



– 88 –

## Sugestão de atividade utilizando o meme

Os memes podem ser trabalhados como atividades, servir de suporte para alguns exercícios, para exemplificar assuntos de vocabulário e gramática ou para a explicação de conteúdo. Por meio deste gênero é possível praticar as competências linguísticas, expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora, necessárias no processo de ensino aprendizagem de um idioma.

Atualmente existem alguns sites que possibilitam a criação online dos memes, nos quais é possível adicionar fotos já conhecidas no universo virtual ou imagens pessoais. Com relação à escrita do texto, o autor tem total liberdade na criação e desenvolvimento de sua ideia.

Pensando no contexto escolar, podemos lançar para a turma durante uma aula sobre os pronomes demonstrativos, por exemplo, que eles criem seus próprios memes. Dependendo da quantidade de estudantes, a sugestão é que ela seja feita em duplas ou trios, visto a possibilidade de debate e intercâmbio de ideias entre os alunos. Primeiro, teriam que acessar o site web: <http://www.memegenerator.es/crear> que iríamos disponibilizar. Segundo, escolheriam uma imagem (sendo do próprio site web, do Google ou de seus aparelhos eletrônicos). Terceiro, haveriam de utilizar pelo menos um pronome demonstrativo em sua elaboração. Finalmente, mas não menos importante, que os memes sejam criativos e divertidos, uma vez que o gênero pede tais características.

Por abordarem inúmeros temas, os memes são adaptáveis, tanto as necessidades do professor em relação ao conteúdo que está sendo explicado quanto às necessidades dos alunos por estarem conectados diariamente ao universo digital. A atividade poderia ser baseada nos exemplos de demonstrativos levados pelo professor. É recomendável que esta atividade de elaboração dos memes seja realizada no laboratório de informática da instituição, caso não haja, pode-se utilizar dos celulares dos estudantes como mais um recurso didático para finalidade educativa. A atividade deve ser aplicada em turmas que já possuam um breve conhecimento da língua espanhola, nível básico, visto que exigirá um conhecimento pelo menos de léxico para a produção do texto. Nas imagens a seguir,

é possível encontrar exemplos de memes que poderiam ter sido elaborados nessa aula.



Figura 2 – Exemplo de meme 1(Twifox, 2017). Figura 3 – Exemplo de meme 2(Memes que dan risa, 2017).

## Conclusão

Com este trabalho chegamos à conclusão de que o meme é um gênero digital que utiliza de fatos cotidianos e engraçados para gerar a compreensão. O poder didático e interativo oferecido por ele é gigantesco, pois consegue extrair dos mais diversos temas situações de comicidade, contudo, precisamos levar em conta algumas situações ao aplicarmos o gênero em sala de aula: os alunos precisam ter um conhecimento básico da língua e da cultura da LE, embora os memes sejam relativamente fáceis, alguns termos e imagens precisam de um conhecimento prévio do assunto; o professor deve escolher o que melhor se encaixa em suas aulas, a seleção é um processo importante no gênero, por serem livres e na maioria das vezes criações anônimas, os memes seguem uma linha muito informal e em alguns casos com discursos lógicos e cronológicos mal organizados.

Dentro das quatro habilidades de ensino (expressão oral e escrita e compreensão leitora oral), podemos destacar o desenvolvimento na compreensão leitora dos alunos, isso porque os memes incentivam a leitura, os textos humorísticos são e sempre foram uma importante estratégia na compreensão textual. O gênero digital meme gera resultados positivos na formação do leitor porque aproxima o conteúdo da realidade a qual o aluno vive. Outro fator que incentiva o uso dos memes na sala de aula é o estímulo à prática, nesse caso ele surge como um *input* na construção escrita e na oralidade, pois causa certo interesse por parte do alunado no desenvolvimento do gênero, simplesmente por ser do seu interesse e de sua realidade ou da que está conhecendo.

De acordo com tudo que foi exposto, podemos dizer que os memes não são e nem devem ser a grande estratégia de ensino, mas sim uma importante ferramenta pedagógica na construção do saber por meios das TICs, o professor deve sempre estar se atualizando e pesquisando táticas que facilitem o aprendizado do aluno, os memes oferecem essa possibilidade, pois como já foi abordado neste artigo, é um material de fácil acesso, da realidade do estudante e de disseminação mundial.

## Referências bibliográficas

Alife less ordinary. Disponível em: <<http://alife-ordinary.blogspot.com.br/2013/03/instagram-pictures-7.html>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

Aula de arte. Disponível em:

<<http://www.auladearte.com.br/estetica/comico.htm#ixzz49OUeHpuM>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

Diccionario de términos clave de ELE (2017). Disponível em sitio web do Instituto Cervantes <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

Memegenerator.es. Disponível em: <<http://www.memegenerator.es/crear>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

Memes que dan risa (2017). Disponível em: <<http://memesquedanrisa.com/futbol-gracioso/>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

Nova escola (2017). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2459/ensino-de-lingua-estrangeira-vai-alem-da-gramatica>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

Significados. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/estereotipo/>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

Twifoz (2017). Disponível em: <<http://twifox.com/tweet/828402849088364544>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

# Algunos desafíos en la enseñanza de lenguas extranjeras para sordos

Maxwel Alves da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Alexsandro Leocádio da Silva<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Izabel de Sousa Nascimento<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## Resumen

La enseñanza de Lengua Extranjera (LE) para estudiantes sordos es un tema poco discutido por los profesionales del área, tal vez por afectar a una cantidad pequeña de la población que tiene limitaciones de habla, pero esta misma población tiene derechos que están siendo violados y no puede ser dejado al lado en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. En Brasil, por ejemplo, la enseñanza de lengua extranjera está basada en documentos oficiales, tales como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM) y la Ley de Directrices y Bases (LDB), que tratan de la enseñanza como instrumento reafirmador de la noción de ciudadano del mundo globalizado, en el que todos los ciudadanos están insertados a partir del momento en que comparten comunicación con otros ciudadanos de otras partes del mundo. Sin embargo, estos documentos que orientan la enseñanza de Lengua Extranjera en el país no abarcan todos los tipos de enseñanzas y aprendizajes. Un ejemplo de eso es lo que toca a la inclusión del alumno sordo en este ámbito. Hay una diferencia muy marcada entre lo que está en los documentos y lo que efectivamente pasa en las escuelas. Reflexionar sobre esta cuestión y consecuentemente intentar maneras de contestar a la pregunta: ¿Qué podemos hacer para que el acceso a la enseñanza de LE sea efectivo, democrático e integrador además de inclusivo? es el objetivo de este texto. A partir de un estudio de caso en algunas escuelas públicas de la ciudad de Natal, Rio Grande do Norte, fue posible comprobar, a partir de observaciones y encuestas, algunos de los desafíos de la enseñanza de LE para sordos, pero el principal ha sido la deficiencia en la enseñanza de la lengua materna para este grupo de personas. Así, partiendo de lo que fue identificado, intentamos apuntar posibles sugerencias y adecuaciones que busquen propiciar la efectiva enseñanza de LE para este grupo específicamente inclusiva.

**Palabras clave:** Enseñanza de LE. Español para sordos. Inclusión.

---

<sup>1</sup> Alumno del séptimo período del curso de Grado de licenciatura en Lengua Española y Respektivas Literaturas. Profesor/Becario del *Instituto Ágora/español* (UFRN).

<sup>2</sup> Alumno del séptimo período del curso de Grado de licenciatura en Lengua Española y Respektivas Literaturas. Profesor/Becario del *Instituto Ágora/español* (UFRN).

<sup>3</sup>Profesora Doctora del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas (DLLEM) de la UFRN.

## Introducción

Sabemos la importancia que la comunicación tiene para las personas, pues, comunicar no es solamente imprescindible para que las personas puedan interactuar con las otras, sino también es una forma de que aprehendan el mundo y que puedan expresar lo que piensan y lo que sienten.

En el mundo hay varios tipos de lenguajes, incluso dentro de un mismo país se pueden encontrar varios tipos de dialectos o lenguas, y hay siempre una que es llamada de lengua materna. Este tipo de lenguaje es la que los gobernantes del país firman como su lengua oficial, aquella que todos sus habitantes deben saber para facilitar la comunicación interna de su pueblo. Cuando la lengua materna de un país es distinta de la de otro y es enseñada dentro de este país, decimos que esta lengua es una Lengua Extranjera (LE). En Brasil hay varias lenguas siendo enseñadas a todo momento desde hace muchos años, dentro de las políticas lingüísticas elegidas por el gobierno

Si no se sabe hablar una lengua extranjera se dificulta la interacción con las personas de este determinado país, en el caso del español, eso implica no poder interactuar con nuestros vecinos más cercanos.

Para resolver este problema existe la enseñanza de lenguas extranjeras; en la enseñanza pública o privada se pueden encontrar cursos y asignaturas que imparten clases con la lengua extranjera de los más variados países, generalmente con grandes ofertas para aquellas más habladas en el mundo, sea por cuestiones de cantidad de gente que las tienen como su lengua materna o porque son las más utilizadas en las transacciones comerciales y en el mercado de trabajo. A pesar de la importancia, no todos pueden tener acceso al aprendizaje de estas lenguas. En las escuelas públicas la enseñanza es limitada y débil, y los que no poseen condiciones financieras favorables no pueden hacer cursos de alto coste como los de lenguas extranjeras. Además, hay un problema aún mayor, lo de enseñar a las personas que tienen algún tipo de deficiencia, como por ejemplo a los sordos. No tenemos noticia de ningún curso, público o no, para personas sordas en nuestra ciudad.

- 92 -

La enseñanza de una Lengua Extranjera (LE) para estudiantes sordos es un tema poco discutido por los profesionales del área – tal vez por afectar a una cantidad pequeña de la población que tiene sus limitaciones de habla y escucha, pero que tienen derechos que están siendo violados y que no pueden ser dejados al lado en el proceso de aprendizaje de una LE.

En Brasil, la lengua oficial es el portugués, mientras tanto para la mayoría de los sordos su primera lengua (L1), oficial y materna es la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), algo instituido legalmente a partir de la ley de 10.436/2002 y del decreto de ley nº 5.625/2005. Así siendo el portugués caracterizada como la segunda lengua (L2) para estos, y la LE se configura, por lo tanto, como la tercera lengua (L3).

A pesar de ocupar la tercera posición en el grado de relevancia, el aprendizaje de una LE también tiene su importancia para cualquier persona. Podemos abordar una de las principales que es la necesidad de ampliar las posibilidades de comunicación con los más variados grupos de personas en un mundo cada vez más globalizado y conectado.

De este modo aprender una LE puede ser de gran valor también para el ciudadano sordo. A través del proceso de enseñanza y aprendizaje se puede romper con las barreras del prejuicio de su sordera. Sin embargo, para que eso venga a ser concretado, se hace necesario que tal proceso de enseñanza y aprendizaje sea hecho de manera haya una verdadera inclusión de estas personas, haciendo cumplir sus derechos legales y de ciudadanos.

Con este pensamiento se intentó a través de este trabajo, primeramente, hacer un estudio de caso *in loco* en la realidad de la enseñanza del E/LE (en el contexto de la propuesta de escuela inclusiva) de algunas escuelas públicas de la ciudad de Natal, conociendo sus características y especificidades para trazar un contrapunto en lo que debería estar siendo hecho y lo que ocurre en la realidad. Con eso, se pretende identificar los desafíos que rodean este tipo de enseñanza en estos ambientes para luego apuntar posibles prácticas que puedan ser desarrolladas en clase para vencerlos.

Por cuestiones didácticas y para reforzar todo lo que ya hablamos en esta parte introductoria, antes de hablar de la investigación y de lo que se pudo extraer de ella, nos parece conveniente

caracterizar el sujeto sordo en las leyes y documentos legales que establecen sus derechos; también sobre la lengua que utilizan, haciendo un abordaje muy breve sobre su historia, sus variaciones e importancia para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del sordo; tocaremos en el tema de la lengua de señas brasileña, sumada a la importancia que tiene para la comunidad sorda de Brasil aprender también el portugués y una (o más) lengua extranjera, destacando en nuestro caso la enseñanza del español como lengua extranjera. Cuestiones que están más allá de una voluntad y que se caracterizan como derechos garantizados por leyes.

## Caracterización del sujeto y de la sordera a partir de los documentos legales

Desde hace mucho tiempo se viene intentando hacer la inclusión de personas con algún tipo de deficiencia o necesidad especial en la sociedad, de modo que sea posible la convivencia y la interacción con los otros y hacer el uso de sus derechos de ciudadanos como cualquier otro.

Para que esto sea posible, hubo, con el pasar de los años, algunas políticas de ciudadanía que tenían como propósito la inclusión e integración de esta parte de la población, muchas veces implementadas a partir de las leyes que además de formular medios que viabilizan el gozo de sus derechos, también nos dicen quién son las personas que hacen parte de esta categoría.

La ley n° 13.146 de 6 de julio de 2015, que instituye la Ley Brasileña de Inclusión de la persona con deficiencia (Estatuto de la Persona con Deficiencia) -destinada a garantizar y promover en condiciones de igualdad el ejercicio de los derechos y de las libertades fundamentales por personas con algún tipo de deficiencia, en vistas a su inclusión social y ciudadana, considera en su segundo párrafo la persona con deficiencia como siendo

aquella que tiene algún tipo de impedimento a largo plazo de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que estando en interacción con una o más barreras, puede obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad en modo de igualdad de condiciones con las demás personas. (traducción del portugués: BRASIL, *Lei n° 13.146/2015. Cap. 1, art. 2°*)

- 93 -

Esta ley pretende certificar los derechos a partir de accesibilidades que rompan con las barreras que les impiden hacerse plenos. Respecto a su aplicación, se considera la accesibilidad como siendo la

posibilidad y condición de alcance para utilización, con seguridad y autonomía de espacios, mobiliarios, equipamientos urbanos, edificaciones, transportes, informaciones y comunicación, incluso sus sistemas y tecnologías, bien como de otros servicios e instalaciones abiertas al público, de uso público o privados de uso colectivo, tanto en la región urbana como en la rural, por persona con deficiencia o con una movilidad reducida: (traducción del portugués: BRASIL, *Lei n° 13,146/2015. Cap. 1, art. 3°, inciso I*)

y en el mismo documento se trata "barreras" como

cualquier bloqueo, obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona, bien como el gozo y el ejercicio de sus derechos a la accesibilidad, a la libertad de movimiento y de expresión, a la comunicación, al acceso a la información, a la comprensión, a la circulación con seguridad, y otros (traducción del portugués: BRASIL, *lein°13.146/2015. Cap. 1, art. 3°, inciso IV*)

Esta ley, que ha venido para hacer la reformulación de la ley 10.098/2000 (Ley de la accesibilidad), trata también de las barreras comunicativas y define la comunicación como

forma de interacción de los ciudadanos que da cuenta, entre otras opciones, las lenguas, incluso la Lengua Brasileña de Señas (Libras), la visualización de textos, el Braille, el sistema de comunicación táctil, los caracteres de modo ampliado, los dispositivos multimedia, así como el lenguaje simple, escrito y oral, los sistemas auditivos y los medios de voz digitalizados y los modos, medios y formatos aumentativos y alternativos de comunicación, incluyendo las tecnologías de información y de las

comunicaciones: (traducción del portugués: BRASIL, *lei nº 13.146/2015. Cap. 1, art. 3º, inciso V*)

Todo da énfasis a la comunicación como uno de los principales derechos que deben ser ofrecidos a los portadores de deficiencia, sobre todo para aquellos cuya deficiencia trae anomalía que dificulta el uso y acceso a ese derecho fundamental, como es el caso de los deficientes auditivos y de los sordos, que a pesar de muchas veces ser tratados como los mismos tipos de individuos, poseen algunas distinciones.

El decreto ley nº 5.625/2005, en su capítulo 1, art. 2º, considera la persona sorda como

aquella que, por tener una pérdida auditiva, comprende y hace interacción con el mundo por medio de experiencias visuales, manifestando su cultura principalmente por el uso de la Lengua Brasileña de Señas – Libras. Y deficiente auditivo es aquel que tiene una pérdida bilateral, parcial o total, de cuarenta y un decibelios (dB) o más, verificada por un examen de audiograma en las frecuencias de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz y 3.000Hz. (traducción del portugués: BRASIL, *lei nº 5.625/2005. Cap. 1, art. 2º*)

Siendo el sujeto sordo, considerado un portador de necesidades especiales que poseen limitaciones que llegan a afectar directamente a su aparato fonoauditivo, imposibilitando su audición y consecuentemente las reproducciones de sonidos esenciales en el proceso de adquisición de la oralidad de una lengua, hubo la necesidad de creación e implementación de una lengua específica para su condición, basada en señales gestuales, el llamado lenguaje de señas, del cual trataremos a continuación.

## El lenguaje de señas

El lenguaje de señas es un lenguaje espacial-visual-motor, que se sirve de las partes superiores del cuerpo, como manos, brazos, cabeza y expresiones faciales, bien sea para moverlas o para utilizarlas como soporte para construir significados. Se trata de codificación y de descodificación de señas visuales para adquirir conocimientos e informaciones.

Siendo así, el lenguaje de señas se consolida como el principal medio de enseñanza y aprendizaje de la persona sorda. Como ocurre con una persona que usa el lenguaje oral, que por cualquier motivo se queda aislada de su pueblo y cultura y no logra aprender a comunicarse con ellos. Eso tiene que ver con lo que dice MOREIRA (2007) en:

Desde su concepción el individuo humano pasa por un proceso bio-psico-social que se extiende a lo largo de su vida. Ese desarrollo está íntimamente relacionado con el aprendizaje, o sea, el proceso por lo cual el individuo adquiere informaciones, habilidades, actitudes y valores a partir de su contacto con la realidad, o medio ambiente y las otras personas. En ese aspecto, el aprendizaje tiene un significado que siempre envuelve interacción social, relacionándose con la adquisición del lenguaje y la cognición (traducción del portugués: MOREIRA, 2007).

Los sordos siempre tuvieron obstáculos en su camino hacia la educación. Ellos son privados de exposición al aprendizaje y a la comunicación, lo que, a lo largo de sus vidas les pueden provocar pérdida con relación al aprendizaje y desarrollo cognitivo. Cuanto más temprano sea integrado en el aprendizaje de su lengua y cultura, mejor será consecuentemente su desarrollo cognitivo.

## Las variadas lenguas de señas

Como vimos, la lengua utilizada por los sordos está compuesta por códigos lingüísticos llamados señas. Tales códigos provienen de convenciones socioculturales de la comunidad que los comparte y han evolucionado a lo largo de los tiempos de manera natural, así como todas las lenguas orales naturales, como el inglés, español, portugués, etc. Lo que la pone fuera del concepto de una lengua artificial, que, según Audrei Gesser (2009:12) son aquellas “construidas y establecidas por un grupo de individuos con algún propósito específico”.

Como un constructo sociocultural, característico de un grupo, toda y cualquier lengua tiene sus variaciones lingüísticas. Podemos entonces encontrar variaciones dentro de un mismo idioma que varios grupos utilizan para comunicarse, puesto que, a pesar de existir la lengua en común entre estos, uno nunca es igual a otro (bien sea por vivir en lugares distintos, en condiciones sociales diversas y estar expuesto a experiencias diferentes).

Tal como ocurre en los distintos idiomas, que utilizan lenguas orales en la comunicación, vemos que hay variaciones en un mismo idioma. Así lo es también para las lenguas de señas. Lo que hace con que no haya una lengua única ni universal de señas. De esta manera, cada grupo tiene sus propios códigos o señas, haciendo con que uno nunca sea exactamente igual a otro. Los grupos pueden hasta compartir algunas señas, pero nunca serán iguales. Eso es lo que constituye las variaciones en las lenguas.

## La primera lengua de señas y la lengua de señas en Brasil

Hasta hoy no se sabe exactamente cuándo estas lenguas surgieron. Algunos consideran que aparecieron a partir del francés Charles Michel de l'Épée. Él que, en 1777, funda en París la primera escuela de sordos y

desarrolla un alfabeto —dactilología—, y un lenguaje signado. Esta lengua de señas, como anota Harlan Lane, es propia de la comunidad silente que en un principio se da cita en la “escuela” de l'Épée, de tal modo que su trabajo consiste en documentar cada una de las señas, y posteriormente tratar de darle una estructura gramatical que fuera lo más parecida a la estructura gramatical del francés. Esta lengua de señas que se estaba gestando es la que dará origen a la lengua de señas francesa, lengua de la cual se desprenderán algunas lenguas de señas en América como la *American Sign Language* (ASL), la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la *Língua de Sinais Brasileira* (LIBRAS). (CRUZ ALDRETE, 2009:3, Cap. 1)

Sin embargo, hay registros de uso de lengua de señas en algunas tribus indígenas en América mucho antes de esta fecha. Como no es nuestro enfoque hacer una investigación histórica respecto al surgimiento de las lenguas de señas, nos conviene abordar la relevante contribución de l'Épée para la difusión y caracterización de lo que es hoy la lengua de señas. Y que fue a partir de ella que se dio origen a diversas lenguas de señas en el mundo.

Una de estas es la Lengua Brasileña de Señas, o simplemente Libras, utilizada por la comunidad sorda de Brasil. Traída para este país en el periodo del segundo imperio por el educador francés y experto en educación de sordos H Ernest Huest, la Libras descende de la lengua francesa de señas.

Además de traer la lengua francesa de señas, contribuyendo para la formación de una lengua de señas brasileña propia, Huest fue el gran difusor de la educación para sordos en Brasil, incluso fundó en 1857 el *Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro* (actual *Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES*) implantando así la primera escuela para sordos y el primer centro de formación de profesores para sordos.



## La lengua brasileña de señas (libras) y sus especificidades

A pesar de empezar a constituirse como lengua de mediados del siglo XIX al inicio del siglo XX, la lengua brasileña de señas solo es reconocida oficialmente como lengua materna y oficial de la comunidad sorda brasileña, consiguiendo ser verdaderamente difundida en el siglo XXI. En este periodo surgen las documentaciones legales que la instituyen y obligan a su enseñanza; obligan también a los espacios sociales públicos y privados a tener profesionales cualificados para recibir y atender a la comunidad sorda, especialmente en los ambientes de salud y de educación, entre estos profesionales se destacan sobre todo en el ámbito académico los intérpretes oyentes o sordos que se utilizan de lenguaje oral, que dominan la lengua de señas y median la comunicación entre sordos y oyentes, traduciendo de la lenguas de señas para la lengua oral y viceversa, así como lo hace un intérprete de lengua extranjera.

La Ley de Libras (10.436/2000) y el decreto de ley 5.626 (2005) viene de esta manera con el propósito de garantizar, a través de la enseñanza y la difusión de la Libras entre la comunidad sorda y oyente, la inclusión definitiva del sordo en la sociedad.

La Lengua Brasileña de señas, así como las demás lenguas de señas, comparten las mismas características lingüísticas de una lengua oral cualquiera, teniendo su propia gramática, lo que viene a desmitificar que se trate simplemente de gestos o un lenguaje gestual-visual. Sobre las cuestiones que involucran a su gramática, STOKOE y BATTISON apud GESSER (2009:14-19) apunta a cuatro parámetros que constituyen cada señal en la lengua, que son la *configuración de la mano (CM)*, la *orientación de la palma de la mano (O)*, el *punto de locación (L)* y el *movimiento (M)*. Estos pueden hacer con que una señal sea distinta de la otra y tenga significados distintos, obviamente.

La *CM* tiene que ver con la forma en la que la mano va a estar; la *O* es la dirección que va a estar la palma de la mano (hacia abajo, arriba, frente, tras); la *L* es lugar dónde va a ser realizada la señal, que puede tener como apoyo alguna parte del cuerpo; y por fin, el *M* tiene que ver con el movimiento que se hace en la señal, que suele ser con la mano, dedos o brazo, en el aire u otro punto del cuerpo.

Con estos elementos se hacen las distinciones de significados en las lenguas de señas. Una señal que a pesar de poseer la misma *CM* y *O* puede tener significado distinto si tiene otra *L* y/o *M*. Como por ejemplo la señal que expresa *ayudar* en libras. Con la mano derecha abierta (*CM*) y la palma de la mano (*O*) hacia el frente, apoyada en la altura de la muñeca en la mano izquierda (*L*) que tiene la *O* hacia abajo, haciendo un movimiento (*M*) para adelante, quiere decir ayudar a alguien. Cambiando solamente la *O* de la mano derecha hacia atrás y haciendo la *M* hacia el cuerpo, el significado es ser ayudado.

Además de los marcadores dichos como manuales, que hacen uso de las manos, tenemos en la lengua de señas los no manuales, como por ejemplo las expresiones faciales. Ellas vienen a agregar a las lenguas de señas otras maneras de producir informaciones lingüísticas. Añadidas a las señales corporales, componen nuevos grupos lexicales y funciones sintácticas, como por ejemplo la señal en libras para expresar *no saber de algo* (tomando como base la variante utilizada Natal), que es de la misma manera que saber, pero con una expresión facial negativa y se mueve la cabeza de un lado para el otro.

## Libras, portugués y lengua extranjera

En Brasil, la lengua oficial es el portugués, mientras tanto para la mayoría de los sordos su primera lengua (L1), oficial y materna es la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), algo instituido legalmente a partir de la ley de 10.436/2002 y del decreto de ley nº 5.625/2005. Estos documentos retiran del sordo la obligatoriedad de aprender y usar el portugués como lengua madre, pero dice que una lengua no sustituye a la otra, declarando el portugués, en su modalidad escrita, como la segunda lengua (L2). De esta manera, una LE en su modalidad escrita, se configura, por tanto, como una tercera lengua (L3).

Ya se sabe que el sordo no tiene ninguna deficiencia mental o de aprendizaje (algo que mucho se planteó durante siglos) y que posee la misma capacidad que uno cualquiera, incluso la de aprender diversas lenguas.

Sin embargo, la enseñanza de LE para estudiantes sordos es un tema poco discutido por los profesionales del área, principalmente aquí en Brasil. Tal vez porque las personas en general (de la comunidad sorda y oyente) piensan que es interesante e importante para el sordo aprender solamente su lengua madre y el portugués como segunda lengua, visto que son las lenguas que el sordo brasileño necesita aprender para comunicarse por aquí.

Según Aline Nunes de Sousa (2008:237) “el aprendizaje de una lengua extranjera sería, por tanto, una opción (...), al contrario de la segunda lengua, cuyo aprendizaje es una condición para que se tenga accesibilidad en el país”. La autora clasifica bien este papel de la L3 en la enseñanza del alumno sordo y la importancia del aprendizaje de la lengua madre y del portugués. Conviene entonces, señalar la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera para el sordo.

Podemos abordar el aprendizaje de lenguas extranjeras para sordos de la misma manera que se la defiende para los oyentes y los que usan el lenguaje oral, como una de las principales necesidades para que puedan ampliar las posibilidades de comunicación con los más variados grupos de personas en un mundo cada vez más globalizado y conectado, lo que permite con que uno se desarrolle profesional y personalmente.

Al aprender la modalidad escrita del español, por ejemplo, le permite comunicarse con mil millones de personas que hablan esta lengua, estando en contacto con las culturas de los veintiún países que la tienen como lengua madre. Lo que puede garantizarle también mejores posiciones en el mercado de trabajo y éxito profesional.

Otra posible causa de desinterés en el tema sería quizás, por la cuestión de tratarse de una cantidad pequeña de la población que tienen sus limitaciones de habla. Pero eso viola los derechos de cualquier ciudadano brasileño que tiene garantizado por ley el acceso a la educación pública regular, e infringe los documentos y leyes de la educación que le garantizan el aprendizaje de lenguas extranjeras (igual que los demás estudiantes oyentes).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394:1996) es un ejemplo de documento oficial que pone como obligatorio “a partir del quinto período, la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera moderna, cuya elección queda a cargo de la comunidad escolar,” respetando las posibilidades de la institución de enseñanza. Además de eso, también predice en su artículo 3, que “la enseñanza será impartida con base en la " igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela”

De la misma manera, los Parámetros Curriculares Nacionales que ordenan y reglamentan la enseñanza, instituyen la obligatoriedad de oferta de al menos una lengua extranjera en la enseñanza y expresan la importancia de comunicarse también en lengua extranjera, dicen que

para ser un participante actuante es necesario ser capaz de comunicarse. Y ser capaz de comunicarse no apenas en su lengua materna, sino también en una o más lenguas extranjeras. El desarrollo de habilidades comunicativas, en más de una lengua, es fundamental para el acceso a la sociedad de la información. Para que las personas tengan acceso más igualitario al mundo académico, al mundo de los negocios y al mundo de la tecnología, etc., es indispensable que la enseñanza de lengua extranjera sea entendida y concretizada como la enseñanza que ofrece instrumentos indispensables de trabajo (traducción del portugués: BRASIL, 1998:38).

De este modo, enseñar una lengua extranjera es algo obligatorio a todos y aprender una LE puede ser de gran valor también para el sujeto y ciudadano sordo, no pudiendo ser dejado al lado su participación. A través del proceso de enseñanza y aprendizaje es posible superar las barreras del prejuicio de su sordera y de las barreras comunicativas del mundo. Sin embargo, para que eso venga a ser concretado, se hace necesario que tal proceso de enseñanza y aprendizaje sea hecho de manera que se cree verdaderamente la inclusión de ellos, haciendo cumplir sus derechos legales y de

ciudadanos.

## **Español como lengua extranjera para sordos**

Entre las lenguas extranjeras que destacan en la enseñanza de Brasil están el inglés y el español. La primera hace mucho tiempo que fue implantada su enseñanza en el país, pues es la lengua más hablada en el mundo de los negocios y en el mundo globalizado, es la lengua comercial y en todos los lugares del mundo se encuentra a quien la hable. Ya el español cada vez más viene ganando espacio en nuestro país, bien sea porque también tiene grandes cifras de número de hablantes, por ser la lengua oficial de 21 países o por ocupar la segunda posición como lengua comercial, y, además, porque Brasil está ubicado en el vecindario de muchos países hispanohablantes y mantiene con algunos de estos relaciones comerciales a través del tratado de *Mercosur*.

Hay características importantes de la lengua española en sus relaciones con Brasil, una de ellas es la cercanía, todos los países de Sudamérica tienen el español como primera lengua. En 2005, el presidente Luiz Inácio Lula da Silva firma la Ley 11.161 (la que se conoció como *Lei do espanhol*) para implantar la oferta obligatoria de esta lengua en la enseñanza regular básica del país, siendo obligatoria su enseñanza en la enseñanza media. La idea era permitir la difusión del idioma en Brasil, permitiendo cada vez más el acceso de la población a la lengua y a las posibilidades de interacción que su aprendizaje puede traer para el ciudadano con carácter personal y profesional como ya dijimos.

Como futuros profesores de lengua española, curiosos y preocupados con este tema, nos tocó saber cómo está siendo el proceso inclusivo de los alumnos sordos en las escuelas, partiendo de la enseñanza de una lengua extranjera, en particular del español, que es la nuestra futura área de actuación.

Con este pensamiento se intentó a través de esta investigación, primeramente, hacer un estudio de caso, *in loco*, de la enseñanza de E/LE en algunas escuelas públicas de la ciudad de Natal que tienen alumnos con discapacidad auditiva, para que se pudiesen conocer las características y especificidades de este tipo de enseñanza y, así, trazar un contrapunto entre lo que debería estar siendo hecho y lo que ocurre en la realidad. En seguida, pensar y proponer algunas soluciones para los posibles problemas encontrados.

- 98 -

## **La investigación**

En este trabajo de investigación se buscó identificar los desafíos de la enseñanza de una lengua extranjera, partiendo del español como L3, para alumnos sordos en algunas escuelas públicas de enseñanza secundaria de la ciudad de Natal, estado de Rio Grande do Norte, Brasil. Con los problemas observados, quizás sea posible averiguar recursos viables para intentar solucionar algunos de estos desafíos que dificultan el aprendizaje de los alumnos sordos.

Para esto, primeramente, fuimos a la Secretaría de Educación de la provincia a investigar las escuelas que tenían alumnos sordos matriculados y que ofreciesen la enseñanza de lengua española. Esto nos redujo a dos escuelas, puesto que solamente las escuelas públicas de enseñanza secundaria tenían como obligación enseñar el idioma. Estas fueron la Escuela Estadual Profesor Anísio Teixeira y la Escuela Estadual Profesora Judith Bezerra de Melo.

Luego, las visitamos en vistas a extraer informaciones que nos ayudasen a caracterizar el perfil de estos alumnos a través de observaciones y preguntas directas a profesores, gestores, algunos alumnos sordos y sus padres. Hicimos preguntas referentes a la cantidad de alumnos sordos en la escuela, a cómo era la comunicación e interacción con el profesor y los demás oyentes, a los métodos de enseñanza y evaluativos utilizados por los profesores, a la importancia del español para los sordos y las dificultades en el aprendizaje del idioma.

## Resultados y discusiones

La primera escuela tenía un total de 1,625 alumnos, 15 de estos eran sordos y 5 utilizaban el portugués oral. De este número total de sordos, 11 tenían clases por la mañana, 1 por la tarde y 3 por la noche. Ya en la escuela profesora Judith Bezerra, 626 componían el número total de alumnos, 12 eran sordos y 1 era usuario del portugués oral.

En el desarrollo de la investigación, investigamos si el conocimiento de los sordos, además del modo visual que tienen para adquirir un nuevo conocimiento, son aplicables en clase para la adquisición de una lengua extranjera (LE), que en este caso específico va a ser considerada como una tercera lengua (L3), teniendo en cuenta que la primera lengua (L1) es la Libras, su lengua gestual visual y el portugués es la segunda (L2).

A partir de la investigación fue posible identificar y comprobar los siguientes problemas:

- 1) El uso de la metodología es inadecuado, no lleva en consideración las especificidades del alumno sordo;
- 2) La falta de intérpretes en clase;
- 3) La falta de conocimiento de los profesores con relación a Libras.

Acerca de este último punto, se pudo percibir que podía ocurrir, bien sea porque la Libras es algo nuevo en los cursos y no hay asignaturas suficientes de la lengua en los cursos de grado, reduciéndose a solamente una asignatura, o por falta de interés de estos en intentar capacitarse a través de cursos online o asociaciones de sordos. Algo que no era exclusivo de la asignatura de lengua española y que también pasaba con las otras asignaturas.

Ninguno de los profesores de las dos escuelas sabía Libras, y no todos los alumnos sabían el portugués y no había intérpretes en la escuela, la comunicación e interacción entre profesores y los alumnos sordos era comprometida y en la mayoría de las veces ni ocurría. Con eso, la relación profesor-alumno estuvo, y está hasta hoy, afectada con esta barrera comunicativa. Aunque hubiera un intérprete en clase este es solamente un mediador en la comunicación, no es el profesor y no tiene que ejercer a su papel. Por eso,

Es importante que el profesor regente de la clase conozca la lengua de señas, no dejando toda la responsabilidad de la comunicación con los alumnos sordos para el intérprete, ya que la responsabilidad por la educación del alumno sordo no puede y no debe recaer solamente en el intérprete, puesto que su papel principal es interpretar. La responsabilidad de enseñar es del profesor. La ausencia de una lengua común entre el profesor y el alumno sordo trae dificultades para el alumno con relación a su desempeño y participación en clase, ya que no puede relacionarse directamente con el profesor, comprometiendo la propuesta bilingüe (traducción del portugués: lacerda *apud* medeiros, 2009:39).

La misma cuestión de la barrera comunicativa también comprometía la relación e interacción entre los alumnos sordos y oyentes. Si los profesores y hasta incluso algunos alumnos sordos no sabían libras, menos aún los oyentes la sabían.

Los sordos se quedan separados de los demás, en una especie de aislamiento lingüístico-social también en las escuelas. A veces algunos alumnos sordos que saben libras y portugués ayudan a los demás y algunas veces mediaban la comunicación, tanto entre alumnos sordos y profesores como entre oyentes y sordos.

Generalmente, por cuestiones de falta de profesionales capacitados en Libras, se buscaba poner a los alumnos sordos todos en un mismo horario, que fuese distinto del horario de trabajo de la única profesional de la escuela que tenía el conocimiento de la lengua de señas y era la responsable por comunicarse con los sordos y ayudarlos con las actividades y trabajos que les pasaban los profesores.

Muchos de estos trabajos eran las propias evaluaciones de los alumnos. Como los profesores no lograban comunicarse con ellos ni planificaban sus clases y pruebas de manera que abarcasen las

necesidades y especificidades del alumno sordo, daban a los alumnos trabajos evaluativos para que los contestaran en grupo con la ayuda de la profesional del salón de multimedia.

En escuelas donde no hay nadie que sepa la lengua de señas y los alumnos no saben portugués los profesores simplemente aprueban a estos alumnos. Por ello el hecho de alumnos analfabetos lograr el diploma de la secundaria.

En lo que tiene que ver con la importancia del español para sordos y las dificultades en el aprendizaje del idioma, además de todo lo que sabíamos y exponemos en este trabajo, nos tocó saber informalmente estas cuestiones del propio alumnado sordo. Estos nos expusieron que consideraban importante estar mejor calificados para el mercado de trabajo y por cuestiones de viajes a algún país de lengua española, pues quieren y desean viajar por el mundo, conocer nuevos lugares, personas y culturas.

Algunos declararon ser el español un idioma fácil y que la gran dificultad reside en las cuestiones de no lograr comprender el material expuesto en clase, ni lo que el profesor habla. Pero, cuando hay alguien que sabe al menos un poco de libras, como una becaria del proyecto *Pibid* de español (que actúa en la escuela con un profesor) que se sienta cerca de ellos y explica lo que está pasando en clase, ellos consiguen comprender.

Con todo aquí, vemos que lo que predicen las leyes y documentos de la educación en lo tocante al alumnado sordo no está siendo cumplido. No hay inclusión de ninguna manera, y es evidente que hay mucho que hacer para que la haya de verdad. Todo ello es algo que tiene que ser discutido por todos, especialmente por la comunidad académica, trabajando los problemas uno a uno.

## Consideraciones finales

De partida, cuando fue propuesto y pensado este trabajo, pensamos que íbamos a encontrar problemas específicos del área de la enseñanza de LE para sordos. Pero fue sorprendente la cantidad de problemas encontrados.

Al analizar estos problemas encontrados a partir de la investigación científica, encontramos un denominador común, que siempre llegábamos a un mismo punto causante del problema: la deficiencia en la enseñanza de la Lengua Brasileña de Señas.

A partir de las observaciones y encuestas realizadas en las escuelas y personas involucradas en la comunidad sorda, la poca cantidad de alumnos sordos es una evidencia de que estos no logran estudiar y llegar hasta aquel grado de enseñanza, algo muy común entre aquellos que no saben la lengua de señas y menos el portugués. Tiene relación con la falta de alguien en la familia que sepa la lengua de señas y la repase, o por el hecho también de que los padres y familiares no se preocupan de buscar un lugar donde puedan aprenderla.

Otro factor que tiene que ver con este problema de mucha gente de no tener el conocimiento de la lengua de señas reside en algunas entidades de apoyo o instituciones de enseñanza para personas sordas. Estas instituciones en muchos casos no trabajan la enseñanza de la lengua brasileña de Señas, sino un cambio para el modo de habla oral, o sea, a través de un acompañamiento médico con fonoaudiólogos, psicólogos y pedagogos, se trabaja la adquisición del lenguaje oral por la persona sorda, además de eso, este tipo de abordaje aún busca la integración social de la persona sorda, pero, valora en demasía la lengua hablada, y no lleva en consideración la cultura de los usuarios de lenguas gesto-visual-motoras.

Cuando la causa para el analfabetismo de la lengua de señas no proviene de este tipo de instituciones que les quieren imponer la cultura oyente, son los padres y los familiares que no aceptan la condición de su familiar sordo e intentan a toda costa hacer con que el sordo escuche y/o hable. Y para eso cuentan además de estas instituciones, el discurso y el trabajo médico que prometen a través de operaciones, aparatos e implantes hacer con que el sordo sea “normal”

El abandono de los estudios debido a que la escuela no tiene apoyo ni profesionales capacitados para recibirlos ni comunicarse con ellos es alto. Eso, sumado a las metodologías que no utilizan su lengua ni abarcan sus necesidades, hace con esa barrera comunicativa presente en la

escuela y la clase, en la que nadie logra comprenderse uno al otro, siga dejando el alumno sordo aislado. Sin comunicación, sin interacción y sin intercambio de conocimientos no hay enseñanza para ellos y con eso mucho menos aprendizaje. Cansados de esta situación, muchos desisten, pues no están allí para hacerse presente como una especie de adorno.

Como vemos, una cosa lleva a la otra. El profesor no logra comunicarse con los alumnos porque no sabe la lengua de señas y no hay intérpretes en clase. Como las lenguas de señas es algo nuevo en los cursos de grado, algunos profesores que se graduaron antes de la ley de libras no tuvieron contacto con la lengua, e incluso para aquellos que tuvieron contacto durante su período de formación, se dio solamente a través de una asignatura, lo que no es suficiente para aprender una lengua.

Luego no se tiene formación que lo prepare de manera satisfactoria para lidiar con el alumno sordo en clase, algo que se refleja también en la manera que se les prepara, con materiales que no utilizan la lengua materna de los sordos y con poco o casi nada de elementos visuales, que es la principal manera cómo el sordo aprehende el mundo. Si él supiese la lengua de señas podría comunicar y utilizarla en sus clases.

Saber comunicarse en Libras sería la solución para el abismo entre profesor-alumno sordo. Pero sería simplemente un paso para la inclusión efectiva del sordo en el ambiente escolar. Para una verdadera inclusión no debería haber ninguna barrera comunicativa en la escuela. Se hace necesario que haya una política de implantación de enseñanza de la lengua de señas en toda la enseñanza base, así sordos y oyentes la aprenderían y podrían comunicarse e interactuar unos con otros.

Sería adecuado también, para un total proceso de inclusión escolar, que haya políticas educativas que obliguen a las escuelas e instituciones a ofrecer curso de Libras para su cuadro de colaboradores, puestos que estos serán responsables por atender a todos los alumnos.

Y principalmente que hubiese políticas de inclusión para promover cursos de libras gratuitos para toda la comunidad, sobre todo padres y familiares de personas sordas, pues estos se ven aislados de manera lingüística-social en la comunidad donde viven y hasta en su propia casa, porque sus familiares y vecinos no saben la lengua de señas, y se quedan en algunos lenguajes caseros que no siempre garantizan una comunicación eficaz.

## Referencias

- SANTANA, Ana Paula (2007): *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguística* - São Paulo: Plexus;
- GESSER, Audrei (2009): *Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*, São Paulo: Párbola editorial;
- MOREIRA, Patrícia Aparecida Leite (2007): “O fator lingüístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda”, en *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade.*, disponible en: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compar1.2.php>> [consultado en noviembre de 2016];
- SOUSA, Aline Nunes de (2008): *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Disertación (Maestría en Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza;
- CRUZ ALDETE, Miroslava (2008): *Gramática de la lengua de señas mexicana*. Tesis (Doctorado en linguística). El Colegio de México, México, D.F;
- MEDEIROS, Joatan David Ferreira de (2011): *Pensando a inclusão do aluno surdo na escola regular: por uma pedagogia das diferenças na sala de aula de língua estrangeira*, Monografia (Grado en licenciatura en español). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal;
- BRASIL (1996): *LDB 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: Ministério da Educação;
- \_\_\_\_\_ (1998): *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental;
- \_\_\_\_\_ (1999): *Parâmetros curriculares nacionais: códigos e suas tecnologias - Língua Estrangeira Moderna*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica;
- \_\_\_\_\_ (2002): *Lei No. 10.436: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;
- \_\_\_\_\_ (2005): *Decreto No 5.626: Regulamenta a Lei No 10.436*, Brasília: Ministério da Educação;
- \_\_\_\_\_ (2005): *Lei No 11.161: Lei de espanhol*, Brasília: Ministério da Educação;

## Apéndice

### **Cuestionario de entrevista**

- 1) ¿Cuántos alumnos hay en la escuela?
- 2) ¿Cuántos alumnos sordos estudian en la escuela y cómo están divididos en los turnos de estudio?
- 3) ¿Del grupo de alumnos sordos, cuántos hacen uso del portugués oral?
- 4) ¿Hay intérpretes en la escuela?
- 5) ¿Los profesores que tienen contacto con los alumnos sordos saben Libras?
- 6) ¿Cómo es hecha la comunicación e interacción entre los alumnos sordos, los profesores y los demás alumnos?
- 7) ¿Cuáles métodos de enseñanza son desarrollados en el aula? ¿Estos métodos son adecuados a las especificidades del alumno sordo?
- 8) ¿Todos los alumnos sordos hablan Libras?
- 9) ¿Cuántos saben portugués?
- 10) ¿Cómo son evaluados los alumnos sordos en las asignaturas?
- 11) ¿Qué importancia tiene el español para los alumnos sordos?



# Multiletramentos e ensino de língua estrangeira: qual o trato dado ao letramento visual em aulas de Espanhol/LE no Ensino Médio?

Tiago Alves Nunes  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## Introdução

Os textos multimodais, cada vez mais, fazem parte do cotidiano e estão dentro das mais variadas práticas de linguagem. Para produzir e compreender tais eventos comunicativos se demanda do leitor habilidades específicas, já que os processos de produção/compreensão do texto visual são distintos dos textos em que o modo verbal é total ou dominante. No entanto, esses modos semióticos, apesar de diferentes, dentro da compreensão textual, devem ser vistos como complementários, quando o foco é o acesso aos sentidos. De modo algum uma imagem pode ser considerada como recurso secundário em um texto, em especial se este congrega linguagem verbal e não-verbal.

Nesse contexto, a aula de línguas, materna ou estrangeira, deve focalizar, também, e de modo mais contundente, os textos imagéticos, buscando o fomento do letramento visual (crítico), num processo de compreensão mais profunda da mensagem que se quer passar, bem como de conteúdos formais, semântico-pragmáticos, que podem ser relevantes ao ensino e à aprendizagem de determinados conteúdos linguísticos, em especial, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como é o caso deste artigo.

Os livros didáticos (LD) de línguas estrangeiras usam variados modos semióticos para possibilitar o ensino e a aprendizagem da língua, assim como de seus aspectos socioculturais. O professor, por seu turno, precisa expor seus alunos às mais variadas práticas linguageiras, seja no âmbito das dominantes, seja no das marginalizadas. O docente, ante alguns modos semióticos veiculados pelos LD, como por exemplo, a imagem, não aprofunda sua leitura e compreensão, o que pode fazer com que a imagem não percebida; este fato está, de certo modo, ligado à concepção/abordagem de leitura norteadora da *prática*.

É dentro desse panorama que este trabalho se insere, qual seja, o das abordagens de leitura (Cassany, 2006), multiletramentos (Rojo, 2009), multimodalidade e letramento visual (Kress; Van Leeuwen, 2006; Elkins, 2009) bem como do ensino de língua estrangeira desde a abordagem do letramento crítico (Baptista, 2010; Luke, 2012). Assim, objetivamos diagnosticar e examinar as abordagens de leitura que orientam a prática de uma professora de língua espanhola no contexto da escola pública, no âmbito do ensino médio, tendo em vista se promove os multiletramentos, em especial, o letramento visual.

Inserida no universo da pesquisa qualitativa, esta investigação está relacionada à pesquisa diagnóstica e descritiva, posto que nosso foco é o processo de compreensão leitora, baseado no

diagnóstico das abordagens de leitura na aula de língua espanhola, com foco no desenvolvimento do letramento visual. Estudamos, ainda, se os materiais empregados nas aulas pela professora investigada traziam exercícios, atividades e/ou tarefas que contribuíssem ou podiam contribuir para o fomento do letramento visual. Ademais, esta investigação está dentro do paradigma qualitativo-interpretativista e, valendo-nos dos instrumentos diversificados, configura-se como sendo um estudo de campo.

Este artigo é parte do trabalho de dissertação intitulado “O letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola” (Nunes, 2016), e, como já demonstra seu título, investigaram-se as três línguas ensinadas no ensino médio em Fortaleza-CE. Porém, para este artigo recortamos alguns achados obtidos na análise do contexto da língua espanhola.

## Abordagens de leitura, multimodalidade e multiletramentos: uma relação (in)direta

A aula de línguas está norteada por uma perspectiva de leitura, a qual emana da prática do professor; este pode ser consciente da(s) abordagem(ns) que orienta(m) sua aula, ou não. Assim sendo, se múltiplas são as práticas de leitura, diversas, igualmente, serão suas abordagens, daí a relevância em examiná-las. Neste escrito, lançamos mão dos conceitos de Cassany (2006), para quem há três concepções ou representações de leitura, quais sejam: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

A concepção linguística de leitura estabelece que o significado se encontra no texto, de modo que, ao ler, recupera-se o valor semântico de cada palavra, relaciona-se esse significado com outras palavras e, assim, compreende-se o texto. Portanto, o significado é único, imutável, independente do leitor.

A concepção psicolinguística estabelece que o significado está para além da forma linguística e se encontra na mente do leitor, isto é, além dos aspectos estritamente linguísticos. Quem lê faz inferências a partir de seus conhecimentos prévios e, como cada leitor possui suas experiências, o significado é, também, distinto. O significado, portanto, não é dado, como o é na concepção linguística, ao contrário: ele é construído.

A perspectiva sociocultural de leitura, por sua vez, considera que o significado e os conhecimentos prévios, por um lado, têm sua origem no social, de modo que este não é dado em um vácuo ideológico, havendo, assim, um ponto de vista que orienta a leitura. Por outro lado, o discurso, leitor e autor devem ser considerados conjuntamente, posto que as práticas languageiras são socio-situadas, sendo que cada elemento citado tem seu papel no processo de leitura. Cassany (2006:38), com o objetivo de sintetizar esses processos, defende uma perspectiva sociocultural da leitura e afirma que

Ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. [...] Não basta saber decodificar as palavras ou poder fazer as inferências necessárias. Há que se conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utiliza o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como o autor se apresenta no texto, que conhecimentos se devem dizer e quais se devem pressupor, como citam as referências etc. (Cassany, 2006:38)<sup>1</sup>.

A perspectiva sociocultural de leitura considera que ler é exercer um poder, e não somente acessar dados, bem como, não consiste em somente ler as letras: os textos já não são estritamente

<sup>1</sup> No original: “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.” (Cassany, 2006: 38).

linguísticos, são multimodais. Ler, assim, é um processo ativo, que envolve um senso crítico ante o texto, este entendido, aqui, como um artefato social e político; e, desde uma perspectiva multimodal, mecanismos outros devem ser convocados no processamento da leitura. Portanto, o caminho do fomento dos chamados multiletramentos ou letramentos múltiplos é importante.

Desse modo, é necessário abordar os produtos culturais letrados, isento de preconceitos e, conseqüentemente, abordar criticamente os produtos da cultura de massa (Rojo, 2009). Em conformidade com essa perspectiva, qual seja, a dos multiletramentos, as aulas de línguas podem proporcionar o acesso a variados modos semióticos de apresentação textual, bem como fomentar uma leitura socioculturalmente engajada.

As questões da multimodalidade no ensino de línguas se assomam de forma bastante clara na prática em sala de aula, ou seja, os textos imagéticos, os recursos multimodais estão no material e, muitas das vezes, o docente os desenvolve; no entanto, o trabalho com o letramento visual, quando há, é superficial. Esta questão está, de certo modo, relacionada à abordagem de leitura que orienta a aula, ou seja, quando, por exemplo, a perspectiva linguística de leitura é dominante nas atividades feitas pelo docente, o componente visual não é tido como texto e, se o for, o trabalho se resume à observação da imagem ou à localização dos interactantes, componentes. No entanto, não se pode, tampouco, asseverar que numa perspectiva sociocultural de leitura o letramento visual é fomentado, posto que isso, igualmente, não ocorre; daí dizermos que há uma conexão (in)direta entre o fomento do letramento visual e as abordagens de leitura.

O docente precisa ter clareza de que o texto não se resume à dimensão oracional ou frasal, que os elementos de cada modo semiótico possuem suas próprias funções comunicativas e que, junto a outros modos, potencializam e produzem significados vários e situados socioculturalmente. Ter a imagem como texto é de suma importância para, em primeiro lugar, refletir sobre suas características e, em segundo lugar, proporcionar ao aluno os modos necessários para ler e produzir esse tipo de texto, fomentando, desse modo, *o letramento visual*, sobre o qual trata a seção seguinte.

- 106 -

## Letramento visual: por uma leitura crítica de imagens no ensino e aprendizagem de línguas

A proliferação de imagens, seja fixa, seja em movimento, na sociedade midiaticizada é contundente. Os aparelhos de comunicação utilizam mecanismos visuais para estabelecer uma conexão mais rápida e clara com o leitor, como por exemplo, os *gifs*, os memes, os infográficos, os videoclips, as fotomontagens, as propagandas, os *prints*, os quais são tão comuns nas redes sociais e nos aplicativos. Assim, o cidadão está rodeado tanto no ambiente virtual como no real de uma série de discursos visuais, multimodais, que influenciam sua vida bem como sua tomada de decisão em relação a determinados temas.

Ao ler os textos, os quais não são produzidos em um vácuo ideológico, é necessária uma postura ativa, isto é, questionar a produção de sentidos das várias leituras possíveis; nesse contexto, conforme Baptista (2010:119), é pertinente e necessária “uma ação pedagógica como a proporcionada pela abordagem do letramento crítico, já que essa propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas”.

A escola, assim, é a principal agência de letramentos e precisa não só expor os educandos às mais variadas práticas sociais de linguagem, como também favorecer o desenvolvimento dos vários letramentos. Este trabalho, no entanto, nem sempre ocorre, uma vez que falta ao professor, por vezes, formação para tanto, de modo que não é possível trabalhar essas e outras questões de leitura e compreensão leitora.

A multimodalidade, no mundo moderno, é construto importante dos textos que circulam nas mídias digitais, na composição do *layout* de alguns gêneros, como, por exemplo, o anúncio ou a propaganda, como já observado, e parte essencial e principal na produção de sentidos de outras linguagens, como o audiovisual. Em conformidade com essa perspectiva, porém especificamente com

foco na imagem em si, é necessário ter clara a importância do chamado letramento visual, que consoante Jonh Debes, fundador da Sociedade Internacional de Letramento Visual,

[...] refere-se a um grupo de competência de visão que um ser humano pode desenvolver ao ver e ao mesmo tempo ter e integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem humana normal. Quando desenvolvidas, elas permitem que uma pessoa letrada visualmente possa discriminar e interpretar as ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou artificiais que se encontram no ambiente. Através do uso criativo destas competências, o ser humano é capaz de se comunicar com os outros. Através da apreciativa utilização dessas competências, ele é capaz de compreender e apreciar as obras-primas de comunicação visual (Ganwen, 2009: 2 *apud* Bruski, 2011:13).<sup>2</sup>

O letramento visual ganha cada vez mais relevância em uma sociedade midiaticizada, globalizada, visto que os textos são mais ricos em semioses. Essa multiplicidade de semiose, em especial a visual, exige do cidadão um letramento específico, capacidades de compreensão, manipulação, produção e uso da imagem. O aluno de línguas materna e estrangeiras precisa entender esses processos na língua estudada, uma vez que a configuração do texto visual, fundido ao verbal, carrega estruturas linguísticas e sociais intrínsecas à comunidade nativa da língua.

Portanto, para facilitar o desenvolvimento do letramento visual se requer um conjunto de habilidades que ajudarão o leitor a compreender as nuances de sentido que os textos imagéticos veiculam, bem como o impacto social das imagens. Como a imagem é um tipo de texto que congrega outros modos semióticos, por vezes agrupados ao modo escrito ou audível, é importante que as ferramentas de análise do texto multimodal tenham características próprias, que podem assemelhar-se à análise do texto escrito, mas é importante que sejam específicas para o tipo de evento comunicativo analisado.

Para essa análise específica, adotamos os pressupostos da *sintaxe visual*, no âmbito teórico da Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006); da *semântica visual* (Bamford, 2003) e da relação entre texto verbal e não verbal (Barthes, 1977). Os conceitos de sintaxe e semântica visuais devem ser esclarecidos: enquanto a *sintaxe visual* diz respeito à organização, construção interna das imagens, isto é, como ela [a imagem] foi possivelmente pensada quanto aos seus elementos composicionais e estruturais, a *semântica visual*, refere-se, mais especificamente, a questões mais abrangentes do mundo a fim de ganhar sentido, ou seja, como “as imagens se encaixam no processo cultural de comunicação” (Bamford, 2003:4).

Quanto à relação texto verbal e não verbal, Barthes (1977) propõe alguns movimentos, a saber, *ancoragem*, quando o texto verbal descreve a imagem, ou seja, subsidia o leitor a identificar os elementos da imagem, e as próprias cenas, monitorando a leitura e direcionando-a – o texto apoia a imagem; *relevo* ou *retransmissão*, quando texto verbal e imagem possuem relação de complementação, ambos os modos são interdependentes e corroboram para o todo textual e, por fim, *ilustração*, quando a imagem apoia o texto verbal, subsidia o texto escrito – a relação é inversa à ancoragem.

Dentro desse quadro teórico do letramento visual e considerando o letramento crítico, apresentamos uma proposta para o professor para a análise do texto visual. Utilizamo-la, também, na análise das imagens que a professora investigada utilizou em sala. A seguir pode-se conferir o referido quadro:

Quadro 1: Quadro analítico para verificação da fomentação do letramento visual em aulas, atividades e material didático no ensino de línguas materna e estrangeira.

<sup>2</sup> No original: “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication” (Ganwen, 2009: 2 *apud* Bruski, 2011:13).

		<b>SINTAXE VISUAL</b>		
		<i>Função Representacional</i>	<i>Função Interacional</i>	<i>Função Interpessoal</i>
Letramento visual		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes?</li> <li>- Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o evento se desenvolve?</li> <li>- A linha do olhar do participante (humano ou personificado) afeta um objeto/participante?</li> <li>- Há balões de pensamento ou de fala? Qual o intuito desses objetos dentro da imagem?</li> <li>- Os participantes estão dispostos em grupos – explícitos ou implícitos, possibilitando, assim, sua identificação? Por que a explicitude ou implicitude?</li> <li>- Há relação parte/todo nas imagens? Qual o intuito do foco em um objeto e não a outro? Que representações são construídas e difundidas?</li> <li>- Há elementos extras na imagem, construindo uma representação? Que representação pode estar sendo construída? Qual o objetivo do produtor da imagem com tal difusão de representação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há relação entre leitor e participantes representados? Como é estabelecida tal relação (olhar)? Qual foi o possível intuito do produtor da imagem estabelecer, ou não, tal conexão?</li> <li>- Que tipo de enquadramento/ plano está estabelecido com o participante representado: uma relação íntima (<i>close-up</i>), social (<i>medium shot</i>) ou impessoal (<i>long shot</i>)?</li> <li>- Em qual ângulo foi capturado o corpo do participante representado? Frontal? Obliquo? Que relação há entre a captura do ângulo e os objetivos do produtor do texto visual?</li> <li>- A partir do ângulo de captura do participante representado, qual a relação de poder estabelecida entre tal escolha angular e o produtor do texto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a relação entre a disposição do(s) participante(s) representado(s) e o resto da imagem – (esquerda/direita; topo/base; centro/margem)? Qual o possível objetivo dessa disposição?</li> <li>- Há (des)conexão entre os elementos da imagem? Qual o valor dessa (des)conexão?</li> <li>- Os participantes representados na imagem possuem significativo tamanho? Eles são maiores/menores em relação aos itens do texto? Por que tal diferença de tamanho?</li> <li>- As cores utilizadas influenciam na construção de significado do texto visual? Que cores foram realçadas e por qual motivo?</li> <li>- O participante representado encontra-se em primeiro ou segundo plano? Qual a intenção do autor em pôr o participante representado em tal plano?</li> </ul>
		<b>SEMÂNTICA VISUAL</b>		
Letramento visual		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que questões estão sendo mostradas na imagem?</li> <li>- De que forma a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo?</li> <li>- O que pode esta imagem significar para alguém que a vê (a lê)?</li> <li>- Qual é a mensagem da imagem?</li> <li>- De onde vem a informação na imagem?</li> <li>- Que informação foi incluída e que informação foi deixada de fora?</li> <li>- Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada?</li> <li>- Qual é a relação entre a imagem e qualquer outro texto?</li> <li>- Qual o impacto que o tamanho dos elementos imagéticos tem dentro das imagens?</li> <li>- O que são ou que tipo de pessoas estão representadas na imagem?</li> <li>- Quem criou a imagem e com que finalidade?</li> <li>- Quem é o público-alvo da imagem?</li> <li>- De quem é o ponto de vista difundido?</li> <li>- Por que certa mídia foi escolhida para difusão da imagem?</li> <li>- Por que uma determinada imagem foi escolhida?</li> <li>- Por que a imagem está organizada dessa maneira?</li> <li>- A informação está contida na imagem factual?</li> <li>- Que dispositivos têm sido usados para fazer passar a mensagem para o espectador/leitor?</li> <li>- Como a mensagem foi afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado?</li> </ul>		

Letramento visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que atitudes são assumidas?</li> <li>- Que experiências ou pontos de vista são assumidos?</li> <li>- O que a imagem diz sobre a nossa história?</li> <li>- O que a imagem comunica sobre o nosso indivíduo ou identidade nacional?</li> <li>- O que a imagem diz sobre a sociedade?</li> <li>- O que a imagem diz sobre um evento?</li> <li>- Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?</li> </ul>
	<b>RELAÇÃO IMAGEM E TEXTO VERBAL</b>
	<p>A relação entre o texto verbal e a imagem é de ancoragem, ou seja, o verbal apoia a imagem?</p> <p>A relação entre o texto verbal e a imagem é de ilustração, ou seja, a imagem apoia o verbal?</p> <p>A relação entre o texto verbal e a imagem é de retramissão, ou seja, de igualdade?</p>

Fonte: (Nunes, 2016)

Após as explicações sobre as bases teóricas que embasam nossas análises, na seção seguinte (3) começamos a tratar sobre as aulas, duas especificamente, e suas concepções de leitura que orientavam a *práxis* da professora investigada; conjuntamente, analisamos algumas atividades em que havia imagem, com foco no trabalho da professora, e como poderia explorar o imagético, sob a perspectiva do letramento visual.

## O letramento visual nas abordagens de leitura e as potencialidades dos textos imagéticos na prática docente

### 1. Aula 1

A professora começou a aula um informando e destacando a importância da entrega das atividades do livro, já que estas comporiam a nota parcial do estudante. Após essa advertência, e já tendo escrito no quadro as páginas da atividade de sala, a professora explicou a tarefa a ser feita.

A primeira atividade, que era do livro<sup>3</sup>, possuía várias manchetes de jornais hispanos distintos. Assim, o aluno deveria lê-las e buscar numa lista de temas o mais adequado à manchete lida. Para averiguar se os alunos haviam entendido o que deveria ser feito, a docente respondeu a um item, o mais simples. Nesse momento, a professora leu a manchete e pediu para que os alunos procurassem o melhor tema ao qual podia se encaixar o texto lido.

Vejam, a seguir, a figura 1.

Figura 1: Atividade: titulares de periódicos

1. Estos son algunos titulares de periódicos de diferentes países donde se habla español. Léelos y luego relaciónalos con los temas que siguen.

turismo	4	servicios	8	medioambiente	6
educación	3	violencia de género	1	transporte	7
sanidad pública	9	violencia urbana	2	inmigración ilegal	5

Fonte: Osman et al. (2013)

<sup>3</sup> Enlaces, de Osman et al. (2013)

O gênero manchete possui características multimodais peculiares, principalmente quando se está trabalhando várias e de jornais distintos, uma vez que as questões visuais influenciam diretamente na escolha ou rechaço dos diários. Essas características mínimas não foram aclaradas aos alunos antes ou durante a atividade, pois o foco foi, especialmente, o conteúdo verbal. Do mesmo modo, o trabalho com a leitura enfocou a compreensão linguística das manchetes, a fim de que se conectasse a um dos temas dados.

A professora, no momento de correção da atividade, pediu que um aluno lesse as manchetes em voz alta. A leitura oralizada individual também foi bastante comum nas aulas observadas. Alguns alunos conseguiram pronunciar algumas palavras, outros tinham vergonha e não lograram ter um bom desempenho; a docente, por sua parte, apesar de alguns equívocos não os corrigia no momento da leitura, fazia-o logo após.

Duas outras questões requeriam respostas pessoais, as quais faziam com que o aluno comparasse a realidade das manchetes com a realidade na qual ele se circunscrevia. Esta poderia ser uma das poucas questões que exigia do aluno um conhecimento além do linguístico, já que era uma atividade mais reflexiva. No entanto, ao responder à atividade, a professora solicitou, apenas, que os alunos apontassem os problemas que ambas as realidades sofriam, e não explorou aspectos socioculturais de forma reflexiva e crítica sobre a América Latina, por exemplo, já que a maioria dos jornais era dessa região.


Na última questão proposta (figura 2), havia uma imagem que o aluno deveria analisar e, em seguida, marcar os itens sobre seu contexto e forma de tratamento utilizada. A imagem foi apenas objeto de *visualização* e não houve uma *leitura* de fato, embora houvesse *input* para o tratamento desta desde a perspectiva do letramento visual. Assim, não houve trabalho com pré-leitura, construção de hipóteses, confirmação ou refutação de ideias em relação ao texto e, igualmente, o fomento do letramento visual de fato não foi efetivado.

Especificamente no que tange à leitura das imagens, é importante a forma como o livro didático e o professor a tratam. Quando usados verbos para introduzir atividades de leitura imagética, o *observar* foi o mais utilizado. Na figura 2, o livro didático trazia a palavra *analizar*, fato que muda a perspectiva de trabalho com o texto visual. A propósito, essa atividade foi a única que possibilitou, embora apenas em um nível mais sintático-visual, o letramento visual, ao conceber a imagem como um texto de fato. Nessa atividade, percebe-se que é o texto visual que deve ser lido pelo estudante, é dele que as respostas devem ser retiradas.

- 110 -

Figura 2: Atividade *vosotros* e *ustedes*

3. El señor Antón Gutiérrez Vázquez y su esposa son colombianos y viven en Bogotá. Analiza la imagen y marca la respuesta adecuada a las preguntas.



¿Dónde están?  
 en un laboratorio de fotografía  en una agencia de viajes  en una biblioteca

¿Qué parecen hacer?  
 parecen comprar un viaje  hablan de su matrimonio  enseñan fotos

¿En qué tipo de ambiente se encuentran?  
 familiar  comercial  no se puede saber

4. Observa la imagen una vez más y contesta: ¿se tratan de **vosotros** o de **ustedes**? ¿Por qué? Si es necesario, retoma el tema de la sección “¡Manos a la obra!” de la unidad 2.

Fonte: Osman et al. (2013)

Três perguntas são feitas na atividade para que o aluno analise o evento comunicativo, relacionadas à localização dos interactantes e à ação que parece se desenvolver. Após essa análise, no comando da questão se indaga sobre o uso de *vosotros* e de *ustedes* no contexto da imagem. As questões, no entanto, deixam de lado o componente semântico da imagem quando focam as características sintáticas do texto, em especial. A professora seguiu o caminho das questões e não mostrou autonomia com respeito ao material empregado, não indo além do que o livro fornecia.

Para demonstrar que o referido texto possuía potencialidades e poderia ter sido utilizado para desenvolver o letramento visual, analisamos, a seguir, o mesmo texto, propondo nortes que poderiam ser seguidos. Recordamos que, para tanto, utilizamos o quadro analítico de textos imagéticos da seção 2 deste escrito.

Em primeiro lugar, quanto à *sintaxe visual* e do ponto de vista da função representacional, os participantes (3 pessoas: 2 homens e 1 mulher) estão representados realizando ações sobre os outros, e como há mais de um interactante, esse processo é de *ação*, não havendo processos mentais (Ex.: balões de pensamento), tampouco verbais (Ex.: balões de fala).

Quanto às circunstâncias de tempo e espaço, por um lado, a ação parece se desenvolver numa agência de viagens e isso pode ser confirmado pelo comando das questões e pelos componentes do ambiente; por outro lado, o tempo configura-se como sendo atual, moderno, em que as pessoas (no exemplo: um casal) se dirigem a um estabelecimento em busca de sua demanda, no caso do texto analisado: uma viagem. A disposição dos interactantes no ambiente representado também promove sua identificação. No caso do vendedor, a roupa com a qual está vestido lhe dá uma identidade e o força, por conta de todo o contexto, a ter determinadas práticas de linguagem (formalidade) e comportamento.

Ainda dentro do contexto da *sintaxe visual*, porém desde a perspectiva da função interacional, o produtor do texto, quanto à relação leitor e participantes representados, faz com que se observe a cena, de modo que os interactantes não estabelecem contato através da linha do olhar com o leitor. No entanto, o ângulo usado, o *médio*, para a captura da imagem sugere uma relação sociável com o leitor, o que está diretamente relacionado às posições dos participantes representados dentro do texto, os quais estão *de frente* ou *de lado*. A combinação do ângulo com as disposições dos interactantes sugere que o produtor textual se distancia da cena apresentada, o que possibilita a identidade dos participantes, e garante a formalidade que a situação discursiva requer, apesar da descontração que se pode notar ao ler a imagem.

Desde a perspectiva da função interpessoal, os participantes representados estão em primeiro plano. O casal está localizado à esquerda (dado) e o vendedor de viagens à direita (novo). Isso sugere que deve haver uma mudança, sai-se de onde se está para o conhecimento de uma nova realidade, cultura, no caso isso é simbolizado pela viagem, que viria pela venda.

Até este momento, a análise do texto em questão possibilita formular hipóteses para a resolução das questões propostas, bem como pode-se ir além delas, promovendo o entendimento da composição do texto visual. Ademais, com base nessa análise, também, pode-se responder sobre o uso de *vosotros* e de *ustedes*, pois, após a leitura proposta, e pressupondo-se que os alunos já saibam as regras do uso desses pronomes, pode-se responder qual o tratamento que o interactante vendedor deve utilizar com o casal, os clientes. Isto pode ser observado, como mostrado, não só pela situação discursiva, mas pelos elementos que compõem a imagem, os quais representam não só a disposição dos interactantes e o ambiente em que estão, como, também, o modo como estão vestidos.

Em segundo lugar, passemos à análise da *semântica visual*. Lembramos que este aspecto não foi promovido pelas questões que estamos analisando neste momento, tampouco a docente recorreu a esses pontos.

Para além das demandas sintáticas visuais, o trabalho com o letramento visual pode promover o senso crítico do aluno; a *semântica visual*, nos moldes analíticos que propomos, subsidia esse processo. Assim, sugerimos, a seguir, algumas indagações que poderiam ser utilizadas: De que



forma a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? O que são ou que tipo de pessoas estão representadas na imagem? Por que a imagem está organizada dessa maneira? Que experiências ou pontos de vista são assumidos? O que a imagem diz sobre a sociedade? Que aspectos da cultura a imagem está comunicando? Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada?

Por fim, quanto à relação entre imagem e texto verbal, esta é de *ancoragem*, isto é, as questões apoiam a imagem, ela é o principal elemento do todo, de modo que é necessário que a imagem seja lida para, com base nessa leitura, conseguir responder às questões propostas, uma vez que, sem ela, o exercício não pode ser resolvido.

## 2. Aula 2

Nesta aula, a professora recordou aos alunos que seguiria com a correção das atividades propostas na aula anterior, de modo que seria interessante, segundo a docente, que os alunos já tivessem respondido, como tarefa de casa, às questões. Alguns alunos manifestaram positivamente a resolução dos exercícios, outros não.

As primeiras duas questões corrigidas eram de compreensão auditiva. Uma conversa entre um casal e um agente de viagens. Na questão corrigida na aula anterior, havia uma imagem que ilustrava a conversação, mas sem balões de fala. A professora ressaltou que tocaria o CD duas vezes, uma para cada questão. No entanto, na primeira tentativa de ouvir o diálogo, o aparelho de som, ou o CD, não funcionou, o que fez com que a docente lesse o texto do diálogo para os alunos. Antes de começar de fato a leitura, a docente contextualizou os personagens do diálogo.

O trabalho com o texto oral se deu da mesma forma tradicional que com o texto escrito. O objetivo era entender as palavras e, assim, o todo textual, a fim de que as questões propostas fossem corrigidas. Não houve trabalho com pré-leitura de fato, formulação e refutação de hipóteses, tampouco questões socioculturais foram debatidas em torno do texto. A leitura serviu apenas para responder aos exercícios e aprender tão somente o conteúdo gramatical que a ele estava vinculado, de modo que sua decodificação já era o bastante.

A cada pergunta, a docente voltava ao texto para verificar a resposta dada pelos alunos. Ademais, ao ler, intensificava a pronúncia ou leitura de determinados trechos, bem como advertia sobre o fato de algumas passagens possuírem algo (ou não) da resposta requerida. Nessa questão, a professora explicou o uso de algumas palavras e locuções que havia no texto, tais como “es decir”, “por ejemplo”, “además” e “también” no contexto do diálogo e comparando-as com as palavras que seriam sua tradução no português.

A penúltima questão resolvida envolvia diretamente a leitura de imagens (figura 3), das quais o aluno deveria entender o vocabulário relacionado à cidade e, logo, relacionar a nova palavra aprendida com seu significado, o qual estava escrito em uma segunda parte da atividade. A docente, uma vez mais, não identificou a imagem como um texto, que por si seria complexo, e que poderia levar a ampliar o vocabulário estudado, bem como levantar questões em torno do respeito ao meio ambiente, por exemplo, uma vez que as imagens poderiam haver sido trabalhadas sob essas perspectivas, e não somente da perspectiva da aprendizagem de um novo léxico.

A unidade em que se inseria a referida atividade possuía o tema macro relacionado à vida urbana, às cidades, de modo que o texto mostrava imagens arroladas às palavras desse campo semântico, que renderiam bastante reflexão, como: *embotellamiento*, *suciedad*, *humo*.

Nessa atividade, uma vez mais, a imagem serve como ilustração do texto verbal, que são as palavras. A docente, assim, seguiu-a sem maiores explicações e desenvolvimento dos letramentos: a cada significado dado, os alunos diziam a palavra com a qual se conectava o sentido.

Figura 3: Atividade: vocabulário

7. Observa las imágenes y las palabras que las identifican. Luego completa las definiciones.

 embotellamiento	 humo	 suciedad	 discoteca
 tienda	 pueblo	 plaza	 autobús

▶ plaza \_\_\_\_\_: lugar ancho y espacioso de una ciudad, en el que confluyen varias calles.  
▶ embotellamiento \_\_\_\_\_: congestión de vehículos.

Fonte: Osman et al. (2013)

Claro está que os alunos fizeram processamentos da leitura das imagens para descobrir o que a palavra significava, e isso não foi explicitado. Os mecanismos de leitura e, em especial as questões da *sintaxe visual*, poderiam ter sido trabalhadas juntamente com as questões da *semântica visual*. Deste modo, a professora poderia ter contribuído para a ampliação do léxico, o letramento visual e o letramento crítico dos alunos, o que proporcionaria, assim, uma leitura mais *engajada* dos textos.

À guisa de exemplificação, trabalhemos a imagem do *embotellamiento*. Desde uma análise sintática (do visual), o professor poderia perguntar aos alunos, antes mesmo de ir às definições dadas na própria questão, quais os elementos (ou interactantes) aparecem na imagem. As respostas poderiam indicar palavras que havia no significado dado, tais como *vehículos*, *coches*, ainda que tais respostas fossem dadas em português. Ainda na *sintaxe visual*, o docente poderia perguntar aos discentes se o ângulo em que a imagem havia sido feita evidenciaria o propósito de quem fez a foto; tal questionamento convocaria os alunos a refletir que o fotógrafo tinha por finalidade mostrar um problema das cidades grandes: o engarrafamento.

No que diz respeito à *semântica visual*, a docente poderia estimular o letramento visual crítico dos alunos com as seguintes indagações: Que questões estão sendo mostradas na imagem? De que forma a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? Qual é a mensagem da imagem? O que são as coisas representadas na imagem? O que a imagem diz sobre as cidades urbanas? O que a imagem diz sobre a sociedade? Essas são algumas indagações que poderiam ser feitas não somente para esta imagem do *engarrafamento*, mas para as outras que compõem a questão.

Portanto, estes textos imagéticos, apesar de tomados como ilustração no livro didático, poderiam haver sido trabalhados de modo mais crítico. O professor poderia decidir como conduzir a atividade e sua leitura sob a perspectiva do letramento visual, crítico, sem deixar de lado o foco dado à questão, que pode ser de compreensão textual ou referir-se a um ponto gramatical.

Reforçamos a ideia de que, por um lado, o fato de se trabalhar com a imagem não implica um desenvolvimento efetivo do letramento visual e, conseqüentemente, o crítico. Pode haver uma análise incipiente, como na identificação dos interactantes, fato que ocorreu nas aulas observadas. Por outro lado, entender a imagem como texto, um evento comunicativo complexo, do qual se pode fomentar os vários letramentos, é de suma importância. Portanto, nesta aula a concepção de leitura tendeu à linguística, uma vez que a compreensão das palavras dos textos foi mais importante que o todo textual, ainda que, no fim da leitura, a apreensão deste era o objetivo.

## Considerações finais

Nas aulas de espanhol da professora observada, as imagens estiveram nas atividades propostas e apesar de haver um trabalho com essas imagens, este não foi suficiente para desenvolver o que chamamos de letramento visual, embora o material didático usado oferecesse possibilidades. Como afirmamos anteriormente, a existência de imagens em uma atividade não significa o fomento de habilidades e competências para ler esse texto visual.

A concepção de leitura evidenciada nas aulas observadas foi, de modo geral, a linguística, uma vez que o acesso ao sentido se deu, especialmente, pela decodificação dos textos visuais. A imagem, quando trabalhada, restringiu-se à identificação dos personagens representados, fato que revela uma sincronia entre a concepção de leitura linguística adotada, também, nos textos não verbais.

O letramento visual está para além da visualização e da localização dos elementos interativos da imagem, uma vez que é necessária não somente a identificação dos elementos composicionais, mas também uma sistematização e problematização de tais aspectos. Nas aulas, as atividades que envolviam a imagem foram trabalhadas de acordo com o *input* que o material proporcionou o que, igualmente, não foi suficiente para fomentar o letramento visual. Assim, *observar* a imagem não significa analisá-la, de modo que o professor precisa incrementar os materiais que possuem atividades.

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos e, em especial, do letramento visual, auxilia os alunos a compreender a relação entre o texto verbal e o não verbal e as características que constroem este último, bem como desenvolve a reflexão sobre os elementos que corroboram para a produção de sentidos desse tipo de texto, proporcionando-lhe destrezas para a compreensão e produção de imagens no cotidiano. Ter essa perspectiva por meio do ensino de línguas, no caso, a espanhola, proporciona um outro olhar sobre a cultura visual, uma vez que esta é sociossituada, uma mirada semiótico-discursiva, a fim de compreender as várias formas de linguagem, seus arranjos e combinações, bem como comparar, a fim de aproximar ou distanciar, as realidades difundidas pelas produções imagéticas dos países da língua estudada em relação à língua materna.

## Referências bibliográficas

- BAPTISTA, L. M. T. R. (2010). Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Explorando o ensino. Espanhol: ensino médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC p. 119-136.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- ELKINS, J. (2009) The concept of visual literacy, and its limitations. In: ELKINS, J. (Org.) *Visual literacy*. Londres: Routledge.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge.
- LUKE, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, Londres, v. 51, n. 1, p. 4-11.
- ROJO, R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- NUNES, T. A. (2016). *Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola*. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará.
- BRUSKI, D. (2011). *Do they get the picture? Visual literacy and low-literacy adult ESL learners*. 2011. Dissertação (Mestrado em Arts in English as a second Language), Hamline University, St. Paul, MN.
- BAMFORD, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Adobe Systems, 2003.
- BARTHES, Roland. (1977). *Image, Music, Text*. Londres: Fontana.
- OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. (2013). *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. v.1. Cotia-SP: Macmillan.

# El *input* observado desde los estilos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español para alumnos brasileños

Nuria María Nieto Núñez  
UFRN/CERES/DLC

## Introducción

Este trabajo pretende hacer un pequeño análisis de los diferentes tipos de *input* que reciben, en general, los aprendientes de Lenguas Extranjeras (LE) durante sus clases. Este artículo se centra en los aprendientes brasileños de Español como Lengua Extranjera (ELE), ya que debido a la idiosincrasia de estas lenguas –español y portugués–, la exposición al *input* adquiere una importancia considerablemente más significativa. Además, observaremos las estrategias de aprendizaje de LE que subyacen al *input* que reciben los alumnos. Por último, se sugiere alguna propuesta didáctica apoyada, por un lado, en la concepción de H. Gardner (1993) sobre estilo de aprendizaje, basado en las inteligencias múltiples, y por otro, en el esquema integrador de estrategias y procesos de Elosúa y García (1993).

## Teorías del aprendizaje de LE

A mediados del siglo XX, específicamente entre los años 40 y 60, las creencias que se tenía con respecto a la adquisición de LE, se basaban en teoría conductista liderada por Skinner (1981), quien afirmaba que el aprendizaje de una LE, así como de cualquier otro conocimiento en la vida del ser humano, se realiza a partir de la imitación y la repetición, y que la respuesta que reciba el aprendiente, sea positiva o negativa según su éxito o fracaso del mismo, llevará a la reafirmación del sujeto y su consecuente aprendizaje.

En este sentido, Baralo (1999: 12,13) defiende el protagonismo del *input* en el proceso de aprendizaje de una LE a través de su teoría de la “tabla rasa”. Según esta teoría, la cantidad y calidad de *input* lingüístico, esto es, las muestras de lengua que escucha, por un lado, y la fuerza del refuerzo que reciba de los adultos, por otro, serán los factores de gran efecto y consecuencia en el éxito que cada niño consiga en el aprendizaje de su lengua.

A pesar del auge que llegó a alcanzar la teoría conductista en el campo del aprendizaje de LE, hemos de reconocer que esta no llegaba a explicar todos los factores que llevan a la adquisición de una lengua. De hecho, el conductismo refleja apenas una parte de los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje, del cual se hicieron eco diversos métodos, especialmente el audiolingual; sin embargo, aspectos derivados de este proceso que son más complejos y abstractos como lo explicaría más adelante Noam Chomsky, con su gramática generativa, no tenían espacio en el conductismo.

En los años 70, surge el cognitivismo, a partir del cual podemos explicar entre otras cosas cómo es posible que generemos frases que nunca habíamos escuchado antes, rebatiendo así al

conductismo, siendo que no tan solo con la repetición se aprende una LE. De este modo, se abrieron las puertas a un mundo nuevo, el de la mente humana. Esta teoría psicológica se encarga de estudiar los procesos mentales del ser humano y de ver cuál es el papel del alumno en su propio aprendizaje. Por lo tanto, al darnos cuenta de que cada persona puede tener una forma de percibir la realidad, procesar la información, almacenarla, recordarla y pensar sobre ella de forma diferente, podremos entender un poco mejor cómo aprenden nuestros alumnos, cómo podemos potenciar su aprendizaje e, incluso, enseñarles otras formas de aprender. De esta forma, seremos más conscientes de nuestra labor docente, así como los alumnos serán más dueños de su propio aprendizaje.

Se han realizado numerosos estudios sobre el cognitivismo, lo que ha derivado en el análisis de las habilidades cognitivas y metacognitivas que un alumno tiene y que, además, puede desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje. Partiendo de dichas habilidades, algunos autores han establecido el modelo de “El buen aprendiente” de LE, que sería, de alguna forma, el estudiante ideal con el que siempre soñamos los profesores, y que todo alumno, si fuese consciente de su potencial, también desearía ser. A continuación, se resumen las características de “El buen aprendiente” señaladas por Ellis (Ellis, 1985 apud Diccionario, 2017):

- a. Responde positivamente a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones.
- b. Aprovecha todas las ocasiones que se le ofrecen para usar la lengua meta.
- c. Explora al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en LE - tanto si va dirigido a él como a otras personas- y para dar una respuesta, lo que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje.
- d. Complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LE, con el aprendizaje logrado mediante técnicas de estudio (como, por ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje.
- e. Está en la adolescencia o en la edad adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática.
- f. Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LE, así como para monitorizar sus errores.
- g. Tiene potentes razones para aprender la LE (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo desarrolla una potente motivación para la tarea, es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido propuestas.
- h. Está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo.
- i. Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

- 117 -

Además de estas habilidades, existen numerosas taxonomías que diversos autores han usado para describirlas y clasificarlas, pero todas ellas están relacionadas a los estilos de aprendizaje de cada uno, que son uno de los factores individuales que intervienen en el aprendizaje de una LE -tema del grupo de trabajo del VI CNE en el que nos encontramos, “Factores individuales que inciden en el proceso de adquisición de aprendices brasileños de ELE”-, así como los son la actitud, la aptitud, la edad y la motivación.

Los estilos de aprendizaje engloban la variable cognitiva y la variable afectiva. Si la primera tiene que ver con las capacidades y procesos mentales, la inteligencia o la memoria en el primer caso y los procesos de síntesis, análisis, la inducción o deducción en el segundo; la segunda, variable afectiva, está relacionada con todos los aspectos sentimentales, provenientes de experiencias y emociones del alumno, como pueden ser el estado de ánimo, la actitud, la ansiedad, motivación, etc.

Los estilos de aprendizaje se derivan en el aula, entre otros aspectos en las estrategias de aprendizaje que los profesores podemos promover. En este sentido, el uso de estas estrategias servirá para promover la autonomía de aprendizaje del alumno, propiciará la introspección del mismo, para así, reconocer su propio estilo de aprendizaje, y con la exposición a otros estilos por parte del profesor, el alumno podrá experimentar y practicar otras estrategias para ampliar y mejorar las que ya posee.

Entendemos que aprender una lengua no es apenas la transmisión de contenido por parte del profesor, para que el alumno, como si fuese un depósito de información, almacene esos datos; sino que es una labor mucho más profunda, en la que nuestro compromiso como educador ultrapasa las

barreras del papel de transmisor, para abarcar la naturaleza del aprendizaje en sí mismo. De esta manera, alcanzamos niveles cognitivos, afectivos y estratégicos, para así, poder educar al alumno en su conjunto como aprendiente y hablante de otra lengua. Al profundizar en este territorio, conseguiremos, además, que los alumnos entiendan el aprendizaje desde la perspectiva de su propio futuro profesional, la enseñanza de ELE, porque como sabemos el ejemplo de una educación integral es la primera semilla que debe ser plantada.

## El *input* para el alumno brasileño de ELE

En este apartado, trataremos sobre el objeto de estudio de este trabajo que es el *input* que reciben los alumnos en clase de LE, la importancia que radica en el contexto al que nos referimos -clase de ELE para brasileños-, los diferentes tipos de *input* que podemos encontrarnos en la clase de ELE y su relación con los estilos y las estrategias de aprendizaje a las que nos acabamos de referir.

Comenzaremos explicando en qué consiste el *input*, término traducido al español como *aducto* o *caudal lingüístico*; sin embargo, elegimos usar el término en inglés, ya que en el campo de la lingüística aplicada se ha generalizado el uso de este último, de ahí la elección que hemos hecho de la forma más conocida. Explicada la elección terminológica, pasamos a definir el *input* como “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Diccionario, 2017).

El motivo por el cual nos centraremos en el *input* como herramienta de aprendizaje de LE es porque en la construcción de conocimiento interlingüístico, este desempeña un papel crucial, siendo que gracias a los siguientes tres procesos se produce la construcción de este conocimiento: a) de aducto (*input*): seleccionar, ordenar y sistematizar los datos del exterior; b) de toma (*intake*): incorporar los nuevos datos del sistema; c) de educto (*output*): comprender y expresarse en la lengua meta (Baralo, 2008: 370). Por lo tanto, el *input* podemos considerarlo como el punto de partida de aprendizaje de la LE.

Así mismo, debemos considerar el contexto en el que nos encontramos, que es el de los aprendientes brasileños de ELE y la consecuente idiosincrasia de ambas lenguas que, por sus orígenes neolatinos, poseen muchas equivalencias estructurales y coincidencias léxicas, pero, además, rasgos intransferibles y peculiaridades propias. Esto se debe a los diferentes caminos que tomaron ambas lenguas en su evolución desde su cuna latina hasta su desmembramiento, evolución propia e, incluso, peregrinación a Latino América con sus características propias.

Este contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE acarrea consecuencias muy controvertidas. Por una parte, presenta una serie de facilidades al aprendiente, por otra, tales semejanzas desembocan en numerosas dificultades. En este sentido, Martín Martín, a propósito de las aportaciones de Sweet y otros, sintetiza:

A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para una comunicación básica (Martín, 2000: 109).

Dichas facilidades iniciales darán lugar a ‘falsos principiantes’, pues aunque no hayan recibido instrucción alguna en dicha lengua, la semejanza interlingüística consigue crear una situación de partida muy peculiar, una especie de plataforma que sitúa al aprendiz en un nivel bastante más avanzado del que tendría en el caso de lenguas con mayor distancia (CALVI, 2004). Durante este proceso de aproximación a la LE, el aprendiente entiende que esta proximidad le autoriza a transferir estructuras de la LM a la que está aprendiendo, evitando otras estrategias propias de cuando se está aprendiendo una LE, como la simplificación. Situados en la fase intermedia del aprendizaje, el aprendiente ya es consciente de las diferencias existentes y tiende a evitar dicha transferencia, pero llegado al estadio avanzado, la seguridad le lleva a hacer nuevamente uso de esa estrategia, lo que suele acarrear la fosilización de los errores.

En este sentido, ¿qué puede hacer el profesor al respecto? Pues, por una parte, consciente de que existen dichas coincidencias, así como diferencias entre la LM y el ELE, aprovechar esta condición de facilitador de la comprensión oral y escrita para acelerar el aprendizaje en los niveles básicos, aprovechando el conocimiento previo gramatical de su LM latina. De este modo, el *input* ofrecido a los alumnos en clase, permite al profesor introducir tanto textos orales y escritos, como dirigirse a los alumnos en la lengua meta. Por otra parte, al ser el profesor conocedor también de las diferencias existentes entre ambas lenguas, lo que redundará en las cuestiones metodológicas usadas, las podrá intentar prevenir cuando se presenten a lo largo de su aprendizaje. De la misma forma, este aspecto puede ser paliado gracias al *input*, tanto de calidad como en cantidad, que reciba el alumno, ya que cuanto mayor sea el contacto con la LE, la familiaridad con las formas correctas de la misma aumentará y, consecuentemente, menor incidencia habrá en la transferencia de formas o vocablos procedentes de la LM hacia la LE.

Las mencionadas peculiaridades entre estas lenguas de trabajo, sus condicionantes y consideraciones sobre el *input* presentadas hasta ahora, producto del buen hacer docente, nos llevan a analizar los tres tipos de *input* que el alumno recibe durante sus clases de LE, y el potencial desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje que cada uno conlleva.

Por ello, a continuación analizaremos estos tres tipos de *input*, que son: el material auténtico en LE, el habla del profesor y la interacción establecida a partir de estos, así como las estrategias que subyacen a cada uno.

### Material auténtico en LE

El *input* más evidente que nos encontramos en clase de LE son las muestras de lengua orales, véase grabaciones de audios, videos, canciones, poemas declamados, cortometrajes, etc., o escritas como noticias de periódicos o de revistas, menús de restaurantes, un folleto de una agencia de viajes, una entrada para un espectáculo, etc.

Como podemos percibir, solo nos referimos al material real o auténtico ya que consideramos que los materiales adaptados o creados con fines didácticos no tienen la misma efectividad. Por lo tanto, nos referimos al material que E. Martín Peris define así: “Un texto auténtico es aquel cuya finalidad original difiere del uso didáctico, y consiste en facilitar la comunicación entre individuos o grupos”. Este tipo de material permite motivar a los alumnos, de forma que la monotonía del libro de texto se vea amenizada por otros elementos de la realidad de la lengua estudiada. Esta motivación conlleva la curiosidad por dicha cultura y formas de vivir con la carga de una realidad social, ya sea diferente en algunos aspectos o similar en otros. Estos aspectos socioculturales hacen entender al alumno que una lengua no es apenas reglas gramaticales y vocabulario, sino un medio de comunicarse y de entender el mundo. Además, el profesor tiene la posibilidad de seleccionar estos materiales, tanto desde punto de vista del nivel de conocimiento de la LE, como de los temas a tratar.

Por todo ello, el *input* procedente de materiales auténticos en LE permite trabajar la motivación y las competencias comunicativas, pragmáticas y socioculturales.

### Estrategias de aprendizaje

En este apartado pasamos a enumerar una serie de estrategias de aprendizaje de LE que hemos seleccionado de entre las numerosas taxonomías existentes que están directamente relacionadas con los materiales auténticos usados como *input* en clase:

- Hipótesis receptiva: comparar la hipótesis con el *input* de la LE. (FAERCH & KASPER, 1985)
- Crear oportunidades para practicar: laboratorio de idiomas; escuchar la televisión, etc. (RUBIN, 1975)
- Emplear materiales de referencia de la lengua meta.



- Prestar atención global o a los aspectos concretos del input lingüístico. (O'MALLEY & CHAMOT, 1990)
- Desarrollar un entendimiento cultural (OXFORD, 1990)
- Tomar conciencia de los pensamientos de las otras personas. (VALCÁRCEL *et al*, 1996)
- Identificación de los papeles sociales. (VILLANUEVA *et al*, 1997)
- Hipótesis receptiva: comparar la hipótesis con el *input* de la LE. (FAERCH & KASPER, 1985)
- Crear oportunidades para practicar: laboratorio de idiomas; escuchar la televisión, etc. (RUBIN, 1975)
- Emplear materiales de referencia de la lengua meta.
- Prestar atención global o a los aspectos concretos del *input* lingüístico. (O'MALLEY & CHAMOT, 1990)
- Desarrollar un entendimiento cultural (OXFORD, 1990)
- Tomar conciencia de los pensamientos de las otras personas. (VALCÁRCEL *et al*, 1996)
- Identificación de los papeles sociales. (VILLANUEVA *et al*, 1997)

### El habla del profesor

El segundo tipo de *input* es el habla del profesor, obviamente efectuada en la LE objeto de estudio. Probablemente, este es el *input* que reciben los alumnos más constante, ya que el uso de la LE como medio de comunicación en clase de LE es imprescindible. Además, sirve como modelo que toman los alumnos para su ejecución, especialmente oral, de la LE.

También tenemos que tener en cuenta, como bien nos advierten Larsen-Freeman y Long (1994) en su estudio sobre las modificaciones del habla entre nativos y no nativos, que el uso de la LE por parte del profesor se ve algo modificado en diversos aspectos que pasamos a detallar a continuación:

- Aspectos fonológicos:
  - menor velocidad de producción;
  - más uso de pausas;
  - articulación más cuidada;
  - entonación exagerada;
  - eliminación de contracciones.
- Aspectos morfológicos y sintácticos:
  - expresiones más cortas o menos palabras por expresión;
  - expresiones menos complejas;
  - más verbos marcados en presente;
  - más preguntas de confirmación.
- Aspectos semánticos:
  - más marcas que revelan relaciones semánticas;
  - un uso más controlado de las expresiones idiomáticas;
  - mayor promedio de frecuencia léxica de nombre y verbos;
  - mayor proporción de cópulas que de verbos plenos;
  - menos formas opacas (mayor preferencia por formas nominales completas que por los pronombres);

- Aspectos conversatorios:
  - mayor extensión de temas previsibles;
  - mayor orientación hacia el aquí y ahora;
  - tratamiento más breve de los temas;
  - cambios temáticos más abruptos;
  - mayor uso de preguntas para introducir temas;
  - más repeticiones;
  - más verificaciones de comprensión;
  - más verificaciones de confirmación;
  - más expansiones;
  - más series de preguntas y respuestas.

En este sentido, el profesor al emitir su discurso en clase, realizando este tipo de modificaciones redonda en la *hipótesis del input comprensible* de Krashen (1985), específicamente, en su fórmula de (I + 1) -en la que “I” es el *input* comprensible y “+1” se refiere a los elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiente-. Se ha evolucionado de forma significativa a este respecto, como gracias a la teoría de la *instrucción basada en el procesamiento del input* de Van Patten y Cadierno (1993), que consiste en actividades que contienen “*input* estructurado”, muestras de la lengua intencionalmente manipuladas que transmiten un significado, el caso del habla del profesor.

#### Estrategias de aprendizaje

A continuación, pasamos enumerar una serie de estrategias de aprendizaje de LE extraídas de numerosas taxonomías existentes que están directamente relacionadas con el habla del profesor como *input*:

- 121 -

- Razonamiento deductivo: comparar la lengua meta con la lengua materna u otras. (RUBIN, 1975)
- Buscar situaciones comunicativas con hablantes de la LM. (NAIMAN et al., 1978)
- Imitar un modelo lingüístico, incluyendo la práctica, la repetición y los silencios. (O'MALLEY & CHAMOT, 1990)
- Pedir una explicación/verificación y/o corrección. (VALCÁRCEL et al, 1996)
- Petición de repetición. (VILLANUEVA et al, 1997)

#### La interacción

El último tipo de *input* que se da en clase de LE es el que surge a tiempo real gracias a la interacción producida entre alumnos-profesor o alumnos-alumnos, sea como parte de discursos instruccionales - instrucciones o explicaciones de contenidos, de actividades, de dudas, etc.- o dentro de una actividad en la que se pongan en acción el intercambio lingüístico en LE.

Para mejor delimitar lo que entendemos por interacción, no remitimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) en el que se define así, en el apartado *Actividades y estrategias de interacción*: “la interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos y paratextuales” (Consejo, 2002:81). Y de este modo construir de forma conjunta discursos en la LE que sirvan de nuevo *input* elaborado en clase. Este puede ser el caso de un diálogo por ejemplo, así como describe el MCERL: “En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.” (Consejo, 2002:74).

Asimismo, nos apoyamos en la *hipótesis del output* de Swain (1995), que mantiene que la producción juega un papel crucial en el proceso de adquisición de una LE, con lo que la producción de nuestros alumnos se verá afectada positivamente por esta exposición.

### Estrategias de aprendizaje

A continuación se pueden observar algunas de las estrategias de aprendizaje de LE que se han seleccionado que tiene relación con la interacción como *input* producido en clase:

- Crear oportunidades para practicar: con hablantes nativos; entre los compañeros. (RUBIN, 1975)
- La práctica con el tiempo se vuelve algo subconsciente, automático (conocimiento procedimental).
- Practicar de forma natural. (OXFORD, 1990)
- Utilizar conocimiento adquirido a través de la experiencia vivencial. (O'MALLEY & CHAMOT, 1990)
- Dependencia de campo – contexto.
- Criterios para la búsqueda de situaciones de uso. (VILLANUEVA et al, 1997)

### Conclusión

En este último apartado, se pretende resumir, de alguna forma, las mencionadas estrategias y llevarlas a la práctica con una actividad que sirva para ilustrar lo que se ha expuesto en este artículo. Para ello nos valemos del esquema de Eloúsa y García que presentamos a continuación que sirve, de forma general, como orientador para nuestra práctica docente, ya que nos muestra cómo podemos integrar las estrategias de aprendizaje de LE y los procesos que conllevan.

- 122 -

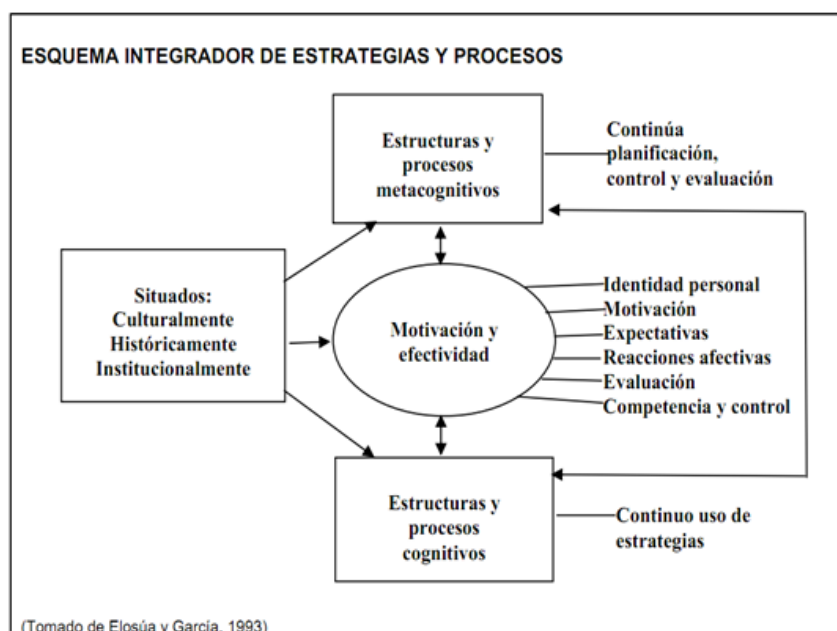


Figura 1 – Esquema integrador de estrategias y procesos de Eloúsa y García (1993)

Así mismo, no podríamos dejar de lado la percepción de Gardner (1983) sobre el aprendizaje de LE a partir de las inteligencias múltiples. Su visión sobre las diferentes formas de percibir el mundo y, consecuentemente, aprender se aúnan con algunos de los paradigmas expuestos en este trabajo y

viene a abrir el espectro de posibilidades de trabajo en clase de LE. No se pretende hacer un análisis sobre las inteligencias múltiples, tan sólo se exponen a continuación la división de las mismas y sus características de aprendizaje, como forma de instigar al lector a investigar en otras perspectivas que redundan en los factores y estilos de aprendizaje de LE:

- ▶ Inteligencia intrapersonal (habilidades metacognitivas)
- ▶ Inteligencia interpersonal (relaciones humanas)
- ▶ Inteligencia lógico-matemática (pensamiento analítico)
- ▶ Inteligencia lingüístico verbal (preocupación por la forma)
- ▶ Inteligencia musical
- ▶ Inteligencia visual-espacial (multisensorial)
- ▶ Inteligencia cinético-corporal (movimiento)

Por último, se pretende reafirmar cómo el uso del *input* en clase, sea en sus vertientes de material auténtico, el habla del profesor como en la interacción activan las estrategias del aprendizaje de LE, y es más relevante aún cuando tratamos con alumnos brasileños aprendientes de ELE, dado que este estímulo tiene que ser más reforzado de cara a garantizar un mejor aprendizaje porque el contacto con ese *input* reverberará en el intento de no caer en las posibles y comunes, interferencias que surgen a lo largo de este proceso. Para ello, se presenta a continuación la pirámide del aprendizaje de LE de William Glasser que ilustra esta visión.



Figura 2 – Pirámide del aprendizaje de LE de William Glasser.

## **Propuesta de actividad**

Título: *Telenovela mejicana*

Nivel: de principiante a avanzado

Duración: 20-30 min.

Preparación: seleccionar una escena emotiva de una telenovela.

En el aula:

1. Pedir a los alumnos que vean la escena.  
Escribir un párrafo con lo que ha pasado por su cabeza mientras la veían.
2. Transcribir la escena que han escuchado.
3. En parejas o grupos, escenificar la escena (puede ser grabado o no).
4. Después se decide entre todos quién lo ha hecho mejor, dándoles tiempo y espacio para que argumenten con detalle el proceso experimentado durante su primera visualización y luego mientras observaban. Por ejemplo:

¿Se sentían bien consigo mismos?

¿Se sentían bien fuera, pensando en el estilo de programa?

¿Estaban pensando en que no está relacionado con la telenovela/escena?

## Bibliografía

- ANDERSON, J.R. (1980): *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- ARNOLD, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- BARALO, M. (2008). "La interlengua del hablante no nativo", en J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-390.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- CALVI, M. V. 'Apprendimento del lessico di lingue affini'. In *Cuadernos de Filología Italiana*, Madri: 2004, vol II, pp. 61-71.
- CHAMOT, A., S. BARNHARDT, P. EL-DINARY & J. ROBBINS (1996): "Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom" in R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. University of Hawaii Press: Hawaii.
- COHEN, A. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Longman.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Diccionario de términos clave de ELE (2017). Recuperado del sitio web del Instituto Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELOSÚA, M.R. y GARCÍA, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea, Apuntes IEPS.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1985): "Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence". En H. Boete y W. Herrlitz (eds). *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*. Utrecht.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1987): "From product to process -introspective methods in second language research". En C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in second language research*. Philadelphia, Pa: Multilingual Matters.
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Ed. Paidós, 1998.
- KRASHEN, S. D., (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- O'MALLEY J.M. y A.U. CHAMOT (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House: New York.
- PUCHTA, H.; RINVOLUCRI, M.; FONSECA-MORA, M.C. (2002). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RUBIN, J. & I. THOMPSON (1982): *How to be a more successful language learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- SKINNER, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- VALCÁRCEL, M., COYLE, Y. y VERDU, M. (1996): "Learning Foreign Languages: Learner Strategies", en McLaren, N. and Madrid, D.
- VÁZQUEZ, G. (2001). *El discurso académico oral*, Madrid, Edinumen.

VILLANUEVA, M.L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*.  
Colección Summa Filologia/6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

# O *facebook* como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de E/LE

Erika Cristina dos Santos<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Sergipe (UFS/PIBID)

Jéssica Saraiva Mello<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Sergipe (UFS/PIBID)

## Resumo

Este trabalho propõe a utilização da rede social *facebook* como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o processo de ensino /aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira/adicional (E/LE/LA) nas aulas para o ensino médio, tendo como função inserir essa rede social que é de bastante acessada pelos jovens a sua realidade em aula de maneira que leve os estudantes a terem um maior interesse pelo o que se está sendo ensinado, tendo em vista que o ensino de língua espanhola se encontra hoje vinculado a métodos tradicionais, de base normativa, e com isso se nota que pouco estimulam os alunos. Assim, surge a necessidade de se levar novos recursos de ensino/aprendizagem de E/LE/LA para esses alunos, entre eles está a inclusão da rede social do *facebook*. O *facebook* surge como uma ferramenta que nos ajuda e permite levar aos alunos a aprendizagem transformando-o de rede social em uma AVA. Como todas as tecnologias em si se tratam de uma área bastante extensa, se deve levar em consideração que pode oferecer risco dos alunos o utilizarem para entretenimento. Então se faz necessário saber que para se trabalhar com essa rede social o profissional tem que estar atento e saber adequar o seu uso a realidade dos alunos de forma que seja produtiva para a temática abordada. Assim, o objetivo principal desse artigo é propor maneiras de como se trabalhar com o *facebook* para o ensino de língua espanhola de forma que leve os estudantes a produzirem através de situações comunicativas, além de expor as vantagens e desvantagens de se trabalhar com esse tipo de rede social, considerando a sua utilidade e sua presença na vida dos alunos. Toda esta proposta se baseia na prática que surgiu do uso do *facebook*, como rede social interativa que está sendo utilizada entre as pessoas e a sua influência nelas. Assim, este trabalho se fundamenta em relatos de experiências vividos no PIBID Espanhol da UFS no colégio estadual Sílvia Romero na cidade de Lagarto em Sergipe.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Rede social. Facebook. Ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Graduanda em letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID), entre os anos de 2014 a 2016.

<sup>2</sup>Graduanda em letras/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID), entre os anos de 2014 a 2017.



## Introdução

O uso das redes sociais vem crescendo cada vez mais na sociedade, pois a cada dia que passa a sua utilização vem se tornando parte do cotidiano das pessoas, sendo assim é importante levar em consideração a importância que ela vem tendo na vida das pessoas, principalmente dos jovens, usar tecnologias como as redes sociais em classe se torna o desafio que se feito de forma correta pode estimular os alunos a se interessar mais pelo que se é abordado em classe.

De acordo com Hardagh (2009), as redes sociais demonstram uma necessidade humana que vem antes da internet, com isso surgem novos espaços de interação social capazes de suprir essa necessidade, a partir desse ponto de vista surgem os dispositivos como *facebook*, *whatassap*, *twitter*, *instagram* e entre outras, que são denominadas redes sociais que atraem e influenciam muitos usuários e que pode ser utilizada como uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, sendo um recurso atrativo e dinâmico.

Na educação, utilizar as tecnologias pode ajudar os alunos a ter uma visão maior em relação ao conhecimento, ademais de proporcionar a inovação do ambiente de aprendizagem flexibilizando o ritmo de estudo, além de estabelecer uma relação de troca e compartilhamento instantâneo de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, especificaremos a rede social *facebook* como objeto de estudo, pois ela nos oferece vários recursos que nos permitem levar para os alunos uma forma mais rápida e completa de compartilhamento de informação, além de ser uma ferramenta de comunicação rápida e por ser acessível por grande parte do nosso público alvo.

Com isso, esse artigo teve como objetivo promover uma reflexão acerca do uso das redes sociais, mais especificamente o *facebook*, ligadas ao contexto escolar como uma ferramenta de ensino que possa contribuir para o processo de construção do conhecimento dos alunos. Dessa forma serão explanadas as desvantagens e vantagens da utilização desse tipo de recurso, como fruto de uma experiência vivenciada, com o projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID espanhol, vinculado a Universidade Federal de Sergipe, realizado no 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Silvio Romero, situado na cidade de Lagarto interior do estado de Sergipe.

- 128 -

## Redes sociais e sociedade

O uso das redes sociais ganhou forças nos últimos dez anos e adquiriu grande importância na sociedade moderna. Com isso, passou a ser uma ferramenta utilizada por todas as faixas etárias, no entanto, é notório um número maior de usuários entre os adolescentes e jovens, por oferecer meios de promoção de relacionamentos. Algumas pessoas utilizam as redes sociais, apenas, por influência de amigos, outros as utilizam com outras finalidades, que são, por exemplo, o compartilhamento de informações, conhecimentos, interesses, comunicação à distância, e muita das vezes esforços em busca de objetivos em comum, sejam eles comerciais e/ou sentimentais.

Com tantas finalidades seria rentável a utilização das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem, transformando o que antes era, somente, tido como meio de distração em uma importante ferramenta de trabalho para a educação. Segundo Lima (2011), as redes sociais virtuais são grupos ou espaços específicos na internet, que permitem partilhar dados e informações, sendo estas de caráter geral ou específico, das mais diversas formas (textos, arquivos, imagens, fotos, vídeos). Ficaria a critério do professor a forma mais adequada ao uso dessas ferramentas a fim de favorecer sua forma de ensino e a aprendizagem dos alunos.

A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses (LORENZO, 2013, p. 20).

Diante dessa perspectiva as redes sociais vêm sendo utilizadas comi forma de interação entre as pessoas, que tendem sempre a aumentar a troca de informações com o constante uso da internet,

sendo assim leva-las para o âmbito escolar como forma de ensino é uma maneira de inserir os alunos ao letramento digital que está cada vez mais regendo a sociedade em que vivemos.

## Redes sociais e educação

O fenômeno que se tornou as redes sociais na contemporaneidade é facilmente visualizado, pois se tornou uma ferramenta que está cada vez mais inserida na vida das pessoas de forma direta, que estão sempre conectadas a uma delas. Essas tecnologias têm várias utilidades, que parte de aspectos pessoais para uns, como também como forma de divulgação de trabalho para outros. Com isso, partindo desse ponto de vista e pelos recursos que em elas nos oferecem, por que não inseri-las na educação? Pergunta que gera vários debates, pois utiliza-las em classes é algo não muito comum.

Em uma reportagem realizada em 2010 e publicada pelo site G1 que fala do 10º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, que tinha como objetivo debater o uso das redes sociais na educação. Segundo a matéria “A escola deve usar redes sociais como foco educativo”, ou seja, de uma forma que não leve a misturar o uso de forma pessoal, com os estudos, sendo então a primeira coisa a se considerar no momento em que se decide optar pelo uso dessa ferramenta como uma estratégia de ensino.

Em vista disso é necessário ter em mente que fazer essa distinção pode ajudar a obter um melhor resultado, no evento também foi colocado em foco que muitos dos professores não usam redes sociais entre si, que seria interessante que se incluísse no currículo de formação dos educadores. Para a Sergipana Rosana Cavalcanti Maia Santos, 24 anos, mestranda em Educação, para o graduado em Física pela Universidade Estadual Paulista e Júlio de Mesquita Filho (Unesp), “a vida da escola não pode ser separada da nossa vida social. Uma faz parte da outra”, e sua colocação é interessante, pois uma sempre está ligada de forma intrínseca a outra. O que vai diferenciar é a forma como essa “vida social” irá interferir na “vida escolar”.

Algo que é interessante ressaltar são os desafios que se encontram no momento que se vai trabalhar com as tecnologias, muitos são os empecilhos, começando pela resistência que se encontra em diversas escolas, pois muitas das vezes aceitar o novo acaba se tornando uma tarefa difícil de conseguir, ainda mais quando se trata de uma escola que traça uma linha tradicional no ensino, outro aspecto relevante é a falta de experiência de muitos professores em adotar esse tipo de ferramenta, que pode acabar não surtindo os efeitos esperados, outro fator que é um inimigo da utilização de mídias sociais é a falta de recursos dentro das escolas, pois é eminente a falta de laboratórios de informática para potencializar o uso de ferramentas tecnológicas de informática.

Em uma era moderna com muitos avanços tecnológicos e científicos, a utilização de tecnologias na sala de aula ainda é pouco difundida e isso acaba gerando um desafio para os profissionais da educação, pois muitas vezes a formação de professores não abrange os ensinamentos referentes aos tipos de tecnologias, então é necessário que os docentes busquem tais conhecimentos de outras maneiras.

O uso de ambientes virtuais tem como função dispor de meios que facilitem o acesso, as redes sociais, pois nos oferecem diversas possibilidades para o ensino nessa modalidade e ajuda a colaborar no processo de ensino e aprendizagem, além de ser usada pela grande maioria dos nossos alunos. Algumas análises apontam que o uso das redes sociais em associação com metodologias diferenciadas podem trazer diversos benefícios para o processo de construção do conhecimento.

No processo de ensino e aprendizagem por meio das redes sociais é possível compartilhar informações sobre os assuntos estudados em classe e assim estabelecer e fortalecer o processo de interação entre o professor e o aluno, tornando uma boa forma de aproximação entre todos.

Com a utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula, como a capacidade de elaborar textos, melhoria do desenvolvimento na escrita, a pesquisa sobre um assunto, a apresentação de uma opinião e o debate entre os alunos. (LORENZO, 2013, p.30)

Sendo assim, são várias possibilidades que as redes sociais oferecem, cabe ao professor eleger as que melhor se adequam a realidades de seus alunos, de maneira a poder desenvolver as suas destrezas, seja leitora, escrita, oral e auditiva, escolher o espaço que melhor se encaixe a trabalhar essas características é essencial para o êxito em suas atividades, por isso é importante estar atento às plataformas que oferecem ferramentas que facilite esse trabalho e o *facebook* entra como uma opção para isso, pois sua estrutura permite trabalhar todas essas destrezas.

## **Facebook como ferramenta pedagógica no ensino aprendizagem**

O *facebook* é uma rede social lançada em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg por ser uma rede social na atualidade considerada como um fenômeno no mundo, ela é muito visitada e sua visibilidade vem conquistando vários usuários na internet, por ser uma rede social que estabelece uma nova forma de iniciar relações entre os indivíduos.

Essa plataforma desde sua criação teve várias recursos em sua estrutura que podem ser direcionadas para educação, com isso muitas professores começaram a desenvolver estratégias para levar essa rede social para a sala de aula, com a finalidade de explorar todos os recursos que ela oferecia, com isso salienta-se a importância de se utilizar essa ferramenta de forma adequada com finalidade de se obter êxito.

O *facebook* surge com uma estratégia de convivência virtualmente com o intuito de promover a interação pedagógica comunicacional e assim permitindo ao docente utilizar de diferentes metodologias para o incentivo e motivação dos seus discentes no processo de obter aprendizagem colaborativa, trabalhando assim seus pensamentos críticos possibilitando abrir virtualmente debates de conteúdos diversos que favorecem a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências e informações de saberes entre seus usuários.

Nesse segmento entram os grupos criados virtualmente que vem a ser um a grande recurso que *facebook* nos oferece hoje, onde tem a função de estabelecer relações no ciberespaço com o intuito de buscar e alcançar determinados objetivos que esteja sendo proposto. Nessa concepção Lévy (1999, p. 29) ressalta:

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se como um instrumento dessa inteligência coletiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam idéias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos.

Essa rede social em sua plataforma junta ferramentas nos possibilitam estabelecer relações interativas na *web*, e com isso nos permitem criar grupos, exibir fotos, compartilhar links, exibir vídeos e músicas, criar enquetes e fórum para debates, criação de eventos e bate papos online, com todos esses recursos o *facebook* se torna uma ferramenta de comunicação imediata de forma inovadora que concede uma forma de socialização e aprendizagem por meio de uma rede online, permitindo entre seus membros a troca e compartilhamento de informação e comunicação. Com isso Freire (1998, p. 96) diz que:

Constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas idéias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

## **Vantagens e desvantagens de utilizar as redes sociais**

### **Vantagens**

As vantagens que as redes sociais nos oferecem são diversas, elas nos possibilitam algo que é extremamente importante que é rápida comunicação, sendo assim é possível compartilhar

conhecimento com fácil eficácia, permitindo com que o aluno seja mais participativo, visto que trata de um ambiente íntimo deles, além de nos proporcionar recursos que nos ajudam a expor conteúdos estudados de formas mais dinâmicas, como vídeos, músicas e textos de diversos gêneros textuais, nos concede ampliar nossos conhecimentos, por ser algo usado por inúmeras pessoas de vem de culturas variadas e isso se torna um processo de interação muito produtiva já que nos permite conhecer realidades culturais distintas, além de proporcionar aos alunos e professores possam interagir entre si, trocando experiências e sendo assim isso nos ajuda a inserir os assuntos de forma mais aceitável, possibilita que o professor acompanhe as atividades e a partir daí, possa monitorar melhor o rendimento dos seus alunos de acordo com as atividades passadas.

## Desvantagens

Não são consideradas muitas desvantagens para o ensino em si, mas é necessário saber trabalhar com as redes sociais de forma que as levem a se tornarem aliadas e não ao contrário, algumas coisas que podem dificultar esse processo são primeiramente, o despreparo das escolas em relação à estrutura, pois muitas delas não têm ambiente nem recursos que são necessários para a utilização desse trabalho, outro grande problema que pode ocorrer quando se adota essa estratégia de ensino é lidar com a distração que a internet oferece, pois elas podem levar ao aluno a mudar o foco do que se é trabalhado, assim dificultando o processo de aquisição de aprendizagem, então é necessário que o professor adote estratégias que possam evitar esses fatos, outro fator negativo é a linguagem que se é utilizada na internet, pois elas podem confundir os alunos no momento de utilizar a norma culta padrão da língua portuguesa, pois é predominante o uso de gírias e abreviações. Contudo é só o professor saber como trabalhar com esses recursos, levando sempre em consideração esses problemas, traçando formas que levem aos estudantes interessa-se, tendo em foco sempre alertá-los que a linguagem da internet não se pode ser levada a realidade escolar.

- 131 -

## Metodologia

Com a perspectiva de se trabalhar com as tecnologias em classe o presente trabalho teve como foco desenvolver um projeto que incluísse na vida escolar dos alunos as tecnologias, que eram mais acessíveis a eles, além de fazer parte dos seus cotidianos, então levando esse aspecto em consideração é através de aulas de observação, foi decidido embasar esse projeto no uso das redes sociais como suporte de ensino/aprendizagem E/LE, com isso foi especificado usar uma rede social que mais se aproximasse da realidade dos alunos, e, sobretudo estivesse mais adequada em relação aos recursos de trabalho que ela poderia oferecer para facilitar as atividades em classe, com base nessas considerações foi escolhida o *Facebook*, pois grande parte dos alunos possuíam perfis nela, remetendo assim a esta mais próxima da realidade do aluno, ademais de em sua estrutura permitir ferramentas que facilitariam o desenvolvimento das atividades que seriam feitas em sala.

Nessa linha, o trabalho foi fruto de um projeto vinculado ao programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) da universidade Federal de Sergipe, que tinha como objetivo levar projetos de intervenção para melhorar o processo de aprendizagem em língua espanhola de alunos da rede estadual de ensino, então foram selecionadas turmas do 1º ano do ensino médio d colégio Estadual Sílvio Romero dá cidade de Lagarto localizada no interior de Sergipe.

Com o projeto definido e o objetivo de estudo escolhido, foram observadas aulas que tinham como finalidade conhecer e analisar as turmas e assim traçar estratégias para encaixar o projeto da melhor forma possível a realidade daqueles alunos, com definição dessa parte, foi passado para a parte da execução do projeto, então foi criado um grupo no *Facebook* o qual serviria como base para o desenvolvimento das atividades que seriam propostas, com sua criação o objetivo no primeiro momento foi levar para os alunos mais sobre a cultura e curiosidades de países que tinham o espanhol como língua materna, com essa ideia a intenção era inseri-los no mundo hispânico, conhecendo mais

sobre a língua que eles iam passar a estudar, já que se tratavam de turmas que estavam tendo contato com o Espanhol pela primeira vez.

Então, com o grupo criado, foram elaboradas postagens sobre aspectos e curiosidades de determinados países e foi sugerido que eles pesquisassem e postassem coisas referentes a isso, então eles levaram diversas curiosidades, histórias, imagens, vídeos, músicas entre outras coisas, e assim iniciava o processo de troca e compartilhamento de informações entre eles e também entre nós.

Como continuidade, foram oferecidas outras atividades com o *Facebook* como suporte, a fim de trabalhar e desenvolver o senso crítico e a compreensão escrita foram criados fóruns de discussões sobre especificidades das culturas hispânicas, assim eles dariam suas opiniões sobre os assuntos abordados na forma escrita e postassem lá no grupo, com isso os alunos assumem um outro papel na aprendizagem a de compartilhar informação, com isso Valente e Mattar (2007), ressalta:

[...] o aluno passa também a ser, além de leitor, autor e produtor de material didático, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula, ou mesmo do ambiente de aprendizagem. A habilidade para acessar e publicar conteúdo com facilidade nos força a repensar o que esperamos de nossos alunos, e inclusive o que significa ensinar e aprender.

Para o trabalho da compreensão oral que pouco era desenvolvido na escola, elaboramos uma atividade a fim de trabalhar essas destrezas de forma interessante e dinâmica, para isso a proposta foi uma gravação de um vídeo, onde os alunos narrariam suas rotinas diárias, nesse vídeo eles teriam que trabalhar a oralidade falando em espanhol sobre como era o seu dia do momento em que acordam ao momento que vão dormir, assim levamos duas opções de como fazer o vídeo, na primeira eles apenas falaria como eram as suas rotinas e a segunda eles poderiam encenar seu dia e gravando o vídeo mostrando esses momentos.

O *facebook* nesse caso entrou como um suporte para o compartilhamento desses vídeos, e como em sua estrutura tinha essa opção a divulgação desses trabalhos se simplificou, com isso trabalhar com o *facebook* se mostrou uma maneira interessante de trabalhar a Língua Espanhola em classe, pois fugiu do ensino tradicional que é muito usado nas escolas públicas, levando a uma nova e dinamizada maneira de ensino.

## Resultados alcançados

Os resultados alcançados foram bem satisfatórios, visto que com as atividades propostas podemos trabalhar as compreensões orais e escritas dos alunos de forma mais dinâmica, com essa perspectiva usar o *facebook* como ferramenta mediadora para o ensino de Espanhol, se tornou uma aliada eficaz no que diz respeito ao aprendizado e interesse do aluno. Com isso foi perceptível de forma clara a participação de grande parte dos alunos, assim atingindo 90% do nosso público alvo.

Foi interessante levar essa abordagem para sala de aula, porque os alunos se identificaram de forma imediata pela proposta, já que era algo que já fazia parte das realidades dele, adequar e levar para o contexto escolar o que já fazia parte das suas vidas pessoais foi uma forma de inserir o mundo do aluno na sua realidade escolar, dando a eles a autonomia de poder se mostrar como é nas aulas, levar tecnologias como as redes sociais podem de fato oferecer risco, mas se bem elaboradas podem sim mudar a forma como se promove o processo de ensino e aprendizagem, pois elas nos ofertam diversos que recursos que nos ajudam a desenvolver de forma mais dinâmica e interessante a suas destrezas, além de possibilitar formar cidadãos conscientes e críticos.

Então o trabalho teve resultados bem exitosos no quesito despertar interesse e participação, além de se dar para os alunos uma nova visão ao que diz respeito à Língua Espanhola, ademais de ter proporcionado o contato com outras culturas até então desconhecidas, foi poder mostrar a língua espanhola em diferentes vertentes e fazer assim com que aluno se insira nessa realidade, podendo até fazer uma ponte com a sua realidade.

## Considerações finais

O presente trabalho abriu uma visão em relação à forma de ensino, mostrou que as tecnologias quando bem trabalhadas, podem nos ajudar a obter resultados satisfatórios ao que se diz respeito à aprendizagem, levar para os alunos algo diferente que foge dos padrões tradicionais, que é referência em boa parte das escolas, é possibilitar inserir o mundo digital que tanto vem ganhando o mundo em várias áreas e levar para o âmbito escolar, é mostrar que através de uma simples rede social podemos desenvolver trabalhos incríveis que podem sim mudar a realidade do aluno.

Por isso, trabalhar com redes sociais pode não ser fácil, mas pode surtir efeitos que podem revolucionar a forma de aprender e também de ensinar, é um recurso atual que nos permite realizar trabalhos gratificantes tanto para o professor como para aluno, é importante ter em mente que as tecnologias, fazem parte de forma direta na vida das pessoas, sendo assim porque não levá-las para a realidade escolar? Fazendo com que elas se tornem aliadas no processo de aprendizagem e acabe revolucionando o modo de ensino, é algo importante e interessante de ser destacado, pois através delas pode se mudar realidades e formas de ensino, levando as para uma era mais dinâmica e revolucionária.

Sendo assim é importante ressaltar que proposta aqui citada pode ser levada para várias situações de aprendizagem, apenas destacando que ela deve se adequar a realidade em que os alunos estão inseridos e esses fatores são muito importantes para eficácia ou não do projeto, lembrando que para se trabalhar com tecnologias em específicas redes sociais é importante montar estratégias que irão auxiliar para que o resultado seja voltado para aprendizagem e não ao contrário.

## Referencias

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HARDAGH, Claudia Coelho. *Redes Sociais Virtuais: Uma proposta de escola expandida*. 2009. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.
- LIMA, Luiz Claudeivan Cruz. *Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio*. 2011. 146 p. Dissertação-(Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011.
- LORENZO, Eder Maia. *A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação*. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.126p.
- MATTAR, J.; VALENTE, C. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.
- Portal g1. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2012/09/rede-social-educativa-e-destaque-em-congresso-de-tecnologia-no-recife.html>>. Acesso em 5 de setembro de 2016

# As Diretrizes Curriculares no curso de Letras: uma abordagem na Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

Gracielli Fabres de Araújo<sup>1</sup>  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

## Resumo

A partir do crescimento dos estudos sobre as Diretrizes Curriculares crescem também, as reflexões e proposições para um ensino de melhor qualidade. É possível estudar o assunto tendo seguimento a partir das “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia” publicadas no Diário Oficial de 9/7/2001 remetidas pela SESU – Secretária de Ensino Superior do MEC- Ministério de Educação para a apreciação do CES – Conselho de Educação Superior do CNE – Conselho Nacional de Educação. Elas apresentam orientações norteadoras para esses campos de atuação. O objetivo geral deste trabalho é realizar um maior conhecimento nas Diretrizes voltadas ao Curso de Letras, principalmente voltado ao estudo do espanhol, elaboradas pensando nos desafios da educação superior, diante das constantes e significativas mudanças ocorridas no contexto social, no mercado de trabalho e no exercício profissional. A metodologia circunscreve-se ao terreno dos estudos quali-quantitativos. Nesse sentido, a possibilidade de reconhecer os diálogos que trazem as diretrizes, mostrando o perfil dos formandos e o conhecimento dos profissionais acerca do tema fica mais acessível. Os resultados indicam que há uma concentração positiva de acordo com conhecimento dos professores sobre as Diretrizes Curriculares.

**Palavras-chave:** Educação. Diretrizes. Letras.

## Abstract

From the growth of the studies about Curricular Guidelines also grows the reflections and propositions to a better quality teaching. It's been possible to study the “Philosophy, History, Geography, Social Service, Social Communication, Social Sciences, Languages, Biblioteconomy, Archivology and Museology courses' National Curricular Guidelines”, published on the 7/9/2001 Official Gazette, issued by MEC (Educational Ministry) Superior Teaching Secretary to CES (Council of Superior Education). They show guiding orientations to these acting fields. The general aim to this work is performing a major knowledge on Guidelines focused on the degrees of Languages which were elaborated thinking about the challenges occurred on social context, job market and professional exercise. The methodology is anchored on quali-quantitative studies field. This work is divided into: its guidelines and the students and professionals' profile, curricular contents, course structuration (Portuguese and Spanish) The results that there is positive concentration according to the teacher's knowledge about the Curricular Guidelines.

**Keywords:** Education. Guidelines. Language.

---

<sup>1</sup> Professora da UNEB. Doutoranda em Língua e Cultura UFBA.



## Introdução

É de fácil observação que a sociedade contemporânea vem passando por diversas transformações, e que estas repercutem sobre áreas do conhecimento, especialmente sobre a área educacional. Nesta perspectiva, têm surgido novas demandas e desafios que exigem uma reorganização do sistema de ensino. O estudo das Diretrizes Curriculares pode corroborar como referencial teórico para a orientação metodológica e estrutural do trabalho de coordenadores, professores e instituições educacionais.

As intensas modificações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, nas condições de trabalho do profissional e no mercado de trabalho constituem-se como grandes obstáculos, também para a Educação Superior. As Diretrizes definem que a Universidade não é apenas uma produtora e conhecedora de ensinamentos, aprendizagens e do saber, mas constitui-se como instância dedicada a atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Destaca-se, no entanto, que não apenas a Universidade é vista como espaço para reflexão acerca da sociedade e do mercado de trabalho. Ela deve ser uma instância com completudes culturais e de imaginação criadora e criativa, capaz de intervir no meio social, ajudando-o e transformando-o, principalmente em termos éticos. As Diretrizes Curriculares nacionais promovem a reestruturação de todo sistema educacional brasileiro. De acordo com Menezes e Santos (2001)

As Diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio e superior que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1)

- 136 -

Analisando as Diretrizes Curriculares do curso de Letras com Língua Estrangeira Moderna-Espanhol é possível avaliar o ensino superior. Nesta área, numa perspectiva legal diante da mobilidade social, da inserção no mundo do trabalho, e também, da postura profissional. É possível avaliar as metodologias adotadas, a estruturação do currículo no curso de Letras, juntamente, com os procedimentos avaliativos e o questionamento do que define realmente ser professor de Letras.

O presente trabalho pretende avaliar a estruturação e as normas estabelecidas para a implementação do curso de Letras com Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, bem como verificar as mudanças curriculares ocorridas no curso de Letras com Língua Estrangeira Moderna.

A metodologia empregada neste trabalho é a pesquisa quali-quantitativa. Para facilitar a compreensão do tema, o trabalho está didaticamente dividido em seis seções: introdução, as diretrizes e o perfil dos formandos, conteúdos curriculares, estruturação do curso de Letras, resultado e discussão e as considerações finais.

## As diretrizes e o perfil dos formandos

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras foram elaboradas de acordo com os desafios da educação superior, diante das constantes e significativas mudanças ocorridas no contexto social, no mercado de trabalho e no exercício profissional. Com o intuito de adquirir a formação profissional em Letras é necessário o ingresso de pessoas na Universidade, a qual segundo as Diretrizes é concebida como órgão detentor de conhecimento e contribuinte do social. De acordo com o documento

[...] Diretrizes Curriculares levam em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexão da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de

imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. (BRASIL, 2001, p. 29)

Pires (1996) afirma que a Universidade com o propósito de atender as necessidades das demandas mercadológicas e sociais, deve formar recursos humanos de qualidade, conceber novas tecnologias, além de atender as funções sociais, culturais e simbólicas exigidas pela comunidade, e muito mais além como definem as Diretrizes “deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade transformando-a em termos éticos”. (BRASIL, 2001, p. 29)

O documento (Diretrizes Curriculares) sugere que se deve ampliar a noção de Currículo, o qual deve conceber como construção cultural para obtenção do saber de forma articulada, com o objetivo de abarcar as estruturas flexíveis propostas. Ele se refere, também, a preocupação com a adoção da pedagogia voltada para a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação com a pós-graduação e o exercício da autonomia da Universidade, que definirá requisitos estruturais básicos para o curso com perfil do profissional e duração do curso.

As Diretrizes esclarecem que a flexibilidade curricular é necessária, possibilitando a autonomia da Universidade atendendo a heterogenia e organização para os cursos. Considerando assim, fatores como a rigidez estrutural, o ritmo e a duração do curso, além de otimizar o uso dos recursos disponibilizados pela Universidade.

Pensando no caso da flexibilidade do curso, pode-se deparar com uma questão pertinente: como superar os problemas causados pela “liberdade” da IES – Instituição de Ensino Superior no momento de definir a estrutura do curso? Com isso, se faz uma reflexão panorâmica da organização de ensino: é necessário cumprir um número mínimo e máximo de créditos; há um limitado número de vagas nas disciplinas; a obrigação de escolha de determinadas disciplinas; o cumprimento de disciplinas optativas, as quais chamadas ridiculamente por muitos alunos de *obrigativas*.

Além da oferta limitada destas; a dificuldade de cumprir estágio acadêmico no mesmo turno do curso, já que muitos alunos trabalham em turno oposto, e nem sempre conseguem liberação do emprego para estagiar. Outro fator, a exigência de carga-horária complementar aliada à contradição de que a IES não promove meios para que os alunos possam cumprir essas horas.

O perfil do profissional do curso de Letras acredita-se ser um conjunto de habilidades que exercem fortes influências para o formando até o término do curso. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – USP define alguns pontos interessantes (USP, online) como:

- Ter capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológico, gramatical e semântico;
- Ter capacidade de (re)conhecer as variedades linguísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e difásicas existentes;
- Compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas, e principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela;
- Analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as coerções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade;
- Compreender com se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras;
- Ter capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e contedústicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam as habilidades a serem desenvolvidas no curso de Letras das Universidades. Os formandos, portanto devem apresentar-se como:

[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar com as linguagens verbal e não-verbal nos contextos orais e escritos, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro [e]

devem adquirir múltiplas competências durante sua formação acadêmica desenvolvendo habilidades de uso e domínio da língua portuguesa ou estrangeira em suas manifestações, reflexão analítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, atualizar-se para atender ao mercado de trabalho, dominar os conteúdos básicos integrantes da proposta de ensino fundamental e médio e dominar técnicas que permitam transferir para qualquer nível de ensino seus conhecimentos. (BRASIL, 2001, p. 30).

Seguindo as recomendações das Diretrizes quanto às habilidades necessárias aos formandos em Letras, a UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana compreende que:

A formação Básica do profissional de Letras é para o magistério. Os professores formandos sairão com habilitação em: língua português respectivas literaturas e língua estrangeira e respectivas literaturas, para o curso das habilitações com língua estrangeira. Podem atuar em escolas de ensino fundamental e médio, o profissional pode também atuar em instituições de nível superior, instituições de pesquisa, empresas jornalísticas, agências de publicidade e de turismo e editoras. Pretende-se formar o profissional de Letras com as habilidades acima mencionadas, mas também apto atuar na comunidade na qual está inserido de forma crítica, visando o bem da coletividade e a solução dos problemas regionais.(UEFS,online,2012)

Ademais de todas estas orientações para se alcançar uma educação superior de qualidade; as universidades necessitam ter uma estrutura física, humana e organizacional. Sem isso, dificulta a execução de todas as diretrizes para que o estudante alcance o perfil delineado. Não raro, as universidades apresentam a falta de recursos necessários à formação como laboratórios de informática equipados ou laboratórios de língua estrangeira; a carência em livros na Biblioteca Central e a falta de uma Biblioteca Setorial; a oferta de equipamentos obsoletos – retroprojeter ou data show – para serem utilizados como recurso. Existem as orientações para o alcance da excelência nos cursos de Letras, mas existem também, muitas questões de cunho estrutural que dificultam o processo e diminuem ou retardam os resultados almejados.

- 138 -

## Conteúdos curriculares

Os Conteúdos Curriculares são aspectos evidentes, são mais facilmente reconhecidos quando se posicionam em um currículo universitário. Em sua expressão mais abstrata, se denomina como uma “malha” curricular de uma formação acadêmica. As questões das universidades se assentam sobre a finalidade, função ou papel que tem a educação superior, e especificamente, sobre a relevância de que “a universidade” é reconhecida como uma estruturação de poder e de ensino.

Para um desenvolvimento da nação e do ser humano a produção do saber é vital, assim, atestam que as instituições se fazem em uma processual reforma universitária e curricular. A estruturação curricular tem de modo geral uma apresentação com três ênfases principais: voltado principalmente à ciência e à tecnologia, voltado para a cultura geral e cultivo das humanidades e essencialmente profissionalizante. As ênfases são definidas como: Formação Geral, Formação Básica e Formação Profissionalizante.

Discutir a estruturação curricular dos cursos de graduação é, sobretudo, discutir a sua contribuição para a própria sociedade e para o desenvolvimento de uma nação. Nesse sentido uma pesquisa com professores poderia ser uma iniciativa para se justificar a estruturação curricular, já que, são eles os dinamizadores das propostas feitas através dos projetos pedagógicos de curso. De acordo com Pereira (2003):

Reconhecemos que as dificuldades em discutir as questões das universidades brasileiras estão relacionadas, entre outras questões, aos atuais sistemas de educação superior, pois as diversas formas institucionais em que o ensino superior ocorre, não levam necessariamente para uma formação universitária, mas na maior parte, para uma formação de nível superior com certificação profissionais, feitas por Faculdades Isoladas, Centro Universitário e Universidades.(PEREIRA, 2003, p. 143)

Seguindo as Diretrizes os cursos devem considerar critérios de disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas. Os conteúdos básicos devem se separar por área de Estudos Linguísticos e Literários, fundados na percepção de língua e literatura como prática social e forma

mais elaborada das manifestações culturais. Atrelados a estes os conteúdos de formação profissional os quais consistem em atividades acadêmicas, que visem aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão – estudos complementares, participação em congressos e encontros, estágios, projetos de pesquisa e outros. De acordo com as Diretrizes

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico- crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (BRASIL, 2001, p. 31)

Em relação a essas observações, detectam - se mais problemas: o primeiro deles se refere às disciplinas oferecidas e sua abordagem e a exigência de mercado posterior. Alunos ingressos no curso de Letras Vernáculas têm uma abordagem significativa da gramática da Língua Portuguesa e suas Literaturas, sua habilitação permite o ensino dessas duas modalidades de maneira plena e hábil.

Alunos ingressos dos cursos de Língua Estrangeira - Espanhol, Frances e Inglês -recebem conhecimentos de suas respectivas línguas, entretanto, carecem de abordagens significativas de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Dessa maneira, muitos alunos são habilitados nessa modalidade de ensino - além da língua estrangeira – porém, não são capazes de exercer essa habilidade de maneira plena, porque a eles lhes falta uma abordagem que venha a deferir do ensino rotineiro e normativo dessa língua.

O segundo questionamento, já referido anteriormente neste texto diz respeito à oferta de atividades complementares na Universidade. Fica claro que o aluno também necessita buscar atividades que sejam fora de sua comunidade acadêmica, importantes para o compartilhamento de informações com outros alunos e profissionais.

Entretanto, a Universidade precisa criar condições de que eventos, congressos, encontros, curso de extensão, e principalmente pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito acadêmico. A carência de projetos voltados às áreas de língua estrangeira é grande, dificultando um aprendizado aplicado, prático e significativo para o aluno em formação.

## Estruturação do curso de Letras

Seria uma boa oportunidade os cursos incluírem no seu Projeto Pedagógico alguns critérios para o provimento das disciplinas tanto obrigatórias, como também, optativas dentro das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura. É bom ter a certeza que os cursos de licenciaturas serão norteados, também, pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior.

A pergunta sobre “O que é ser professor de Letras?” nitidamente é sempre questionada, e a resposta não é muito fácil, já que os estudantes ingressos neste curso podem atuar em diferentes âmbitos, e com isso, oferece um amplo espaço para essa formação. As habilitações que outorgam o curso são dois: Bacharel em Letras e Licenciado em Letras.

O primeiro título habilita para o exercício de atuar em diversas áreas que utilizem a linguagem, mas cuja principal preocupação não é o ensino. O Bacharel em Letras não pode lecionar, mas reúne condições de atuar em editoriais, jornais e revistas, como revisor e editor de textos. Já a Licenciatura, a preparação é para atuação no ensino médio e fundamental de língua materna e literaturas brasileira e portuguesa.

No caso das línguas estrangeiras a habilitação a depender da universidade se equivale na língua portuguesa e a língua estrangeira com as literaturas brasileira e portuguesa, assim também, as literaturas da língua optada. Caso o ingresso queira lecionar em universidades seu estudo terá que avançar com os cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado.

No entanto, nos últimos anos, os ingressos do curso de letras estão desenvolvendo uma carreira profissional em outros âmbitos, além da sala de aula, como por exemplo: corretores de editoriais, como promotores culturais em ONG's ou em planos e programas governamentais e gestão pública. Observa-se assim, um contato com a comunidade e um trabalho que tem estreita vinculação social. A linguagem se torna um produto social, dinâmico e variante, possibilitando a ressignificação da prática profissional constantemente em visões de mudanças e acréscimo para os profissionais.

### **Orientações curriculares – Espanhol**

De acordo com o profissional de Letras algumas divisões são vistas e significativas, principalmente com professores de Língua Estrangeira, no caso obstatente aqui, o Espanhol. As orientações curriculares para as Línguas Estrangeiras têm como objetivo: analisar a questão educacional no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no ensino (médio e superior) e compreender a importância da mesma; reconhecer a relevância da cidadania e refletir sobre o ensino de Língua Estrangeira na sociedade e a inclusão necessária para a prática educativa de Línguas. As habilidades se mostram em discussão, assim, o documento enfatiza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral em contextualização.

A questão das Línguas Estrangeiras e a Educação possibilitam a impressão de que o ensino de Língua Estrangeira só é voltado para o aspecto linguístico do idioma. Mas o verdadeiro papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo social, cultural e interacional. O valor educacional do ensino- aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai muito além de, meramente, capacitar o aluno a usar uma determinada língua apenas para fins comunicativos, mas para um crescimento cultural e uma abordagem ao incentivo de conhecimento de mundo.

As orientações curriculares não tem a intenção de deixar a prática de ensino fechada, ou seja, ter apenas uma linha de abordagem. Também não procuram trazer soluções para tudo, mas serem norteadoras de novas ideias, posturas e iniciativas de uma instituição. Desejam a consolidação do ensino - aprendizagem de uma forma mais prazerosa, consolidando aspectos sociais e culturais. As orientações curriculares levam compreender um pouco melhor sobre o ato de ensinar, sobre a profissão professor, sobre o aprendizado de línguas estrangeiras e suas perspectivas na visão de mundo.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol Lei n – 11.161 (5/08/2005) tem como objetivo sinalizar o rumo que esse ensino deve seguir, retendo um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razões para práticas e partes teóricas- metodológicas.

### **Espanhol e Educação**

Os trabalhos mais comuns em constatar o Espanhol com Português não se limitam apenas nos exercícios de heterossemânticos (falsos amigos ou falsos cognatos), como por exemplo, mas retomam níveis muito maiores na análise linguística como: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo.

Habilidades e competências são postas como metas para alcança-las: competência (inter) pluricultural, competência comunicativa (conjunto de componentes linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos), competência oral (ir além do acústico), produção oral (entender o discurso do outro), compreensão leitora (decodificação do signo linguístico).

Dessa forma, no momento em que o estudante amplia suas competências e habilidades de forma interligadas, desenvolve-se, em conjuntura sua consciência intercultural. Muito mais que métodos, professores revalidam no ensino de Língua Estrangeira a reflexão e a crítica entre os pressupostos teóricos. Almeida Filho (2001) afirma que:

Os professores de línguas precisam, entre outras cousas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino,

fórmula estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Nota-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2001, p.19)

Uma abordagem de ensino se estabelece a partir de reflexões e particularidades da necessidade de otimizar o ensino-aprendizado. Analisando as experiências, as crenças e os pressupostos de cada docente, inseridos nas ideias sobre o que define ensinar, como ensinar, e como deter resultados desse ensino.

### **Seleção de conteúdos e competências**

O pequeno número de aulas semanais nas instituições formais de ensino dificulta a seleção dos conteúdos de língua estrangeira por parte dos docentes. O tempo é pouco para desenvolver tantos conteúdos de forma fundamentada. Metodologicamente, sugere que o professor siga três pontos importantes: “A leitura e a interpretação, a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular”. (MORAES, 2001, p. 103)

A estrutura linguística e aquisição vocabular só terão validade se partir do texto, e assim, conseguir totalizar esse estudo, pois a leitura e a interpretação irão se utilizar dos dois últimos itens para efetivar um ensino-aprendizagem de qualidade.

As competências terão que ser abrangentes e trabalhadas em Língua Estrangeira. O professor terá que ter a capacidade de formular em poucas aulas estratégias para o devido fim e estimular o aluno. Tarefa difícil, mas necessária para uma efetiva aprendizagem do discente.

- 141 -

### **Estratégias para o ensino de língua estrangeira**

Observando a necessidade de estratégias no ensino de língua estrangeira algumas são de grande importância e complementar para um ensino. Dessa forma, Moraes (2001, p. 108-110) cita algumas:

- Considerando que as classes são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande, é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo.
- Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais.
- O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz.
- O trabalho em torno de temas favorece o aprendizado, o mesmo ocorrendo com projetos interdisciplinares.

As estratégias são mais que teorias para serem lidas e analisadas, têm, contudo um papel mais específico de serem utilizadas na prática do ensino. O professor e aluno além de maiores resultados poderão dar mais qualidade ao ensino-aprendizado.

### **Resultado e discussão**

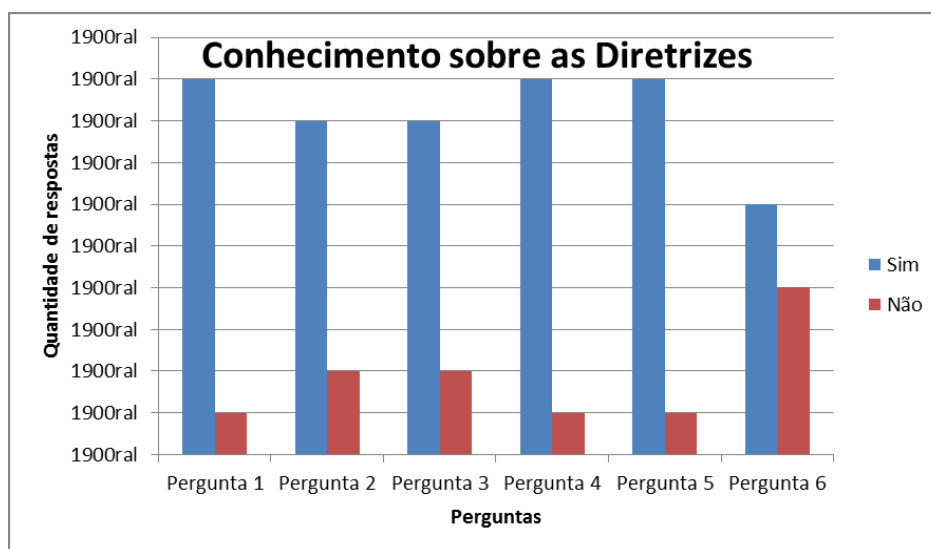
No decorrer da pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares houve a necessidade de estabelecer um saber de como as Diretrizes envolvem a vida prática pedagógica de professores do curso de Letras. Um questionário com seis perguntas foi elaborado com a pretensão de avaliar os conhecimentos dos

professores sobre os pontos que percorrem a LDB. Foram entrevistados 10 professores de Letras, mais especificamente, Letras com Espanhol da UEFS e UNEB. As perguntas selecionadas foram:

- 1- Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares?
- 2- Já leu todo o documento, principalmente, na abordagem em Letras?
- 3- As Diretrizes Curriculares auxiliam na prática pedagógica?
- 4- Na sua época de estudos, as Diretrizes faziam parte da grade curricular?
- 5- O conhecimento sobre a avaliação te ajudou na preparação de provas, seminários?
- 6- O perfil profissional, apontado pela lei, está de acordo com a vivência de trabalho

Abaixo o gráfico correspondente com o resultado da pesquisa:

Figura 1: Gráfico sobre o conhecimento dos professores de acordo com as Diretrizes



Fonte: Arquivo pessoal

A partir do gráfico pode-se perceber uma concentração positiva de acordo com conhecimento dos professores sobre as Diretrizes Curriculares. O único momento de alteração foi com a pergunta seis em que deduz o perfil do profissional. A concentração positiva continua, mas as negações em relação à vivência de trabalho de um professor de letras com os direcionamentos das Diretrizes os colocaram com algumas dúvidas. Mas, em total, as Diretrizes Curriculares auxiliam os professores no decorrer na sua docência tanto no conhecimento de conteúdos curriculares, metodologia, como também, na execução de novas medidas de avaliações.

## Considerações finais

Percebe-se que a pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares é de extrema importância para escolas, faculdades e universidades, pois é através dela que fica claro o que se deve melhorar nos processos de aprendizagem, investigar o impacto de seus indivíduos, grupos e a estrutura com o intuito de melhorar, assim, a satisfação e motivação de professores e alunos. Buscando promover mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes auxiliam nos processos educativos formando, transformando em ação visível, permitindo uma orientação no agir, e assim, interagindo com o cotidiano de uma vida escolar ou acadêmica. Ela proporciona melhores condições no construir pedagógico, e também, na forma de inserir o aluno, o professor conforme seus direitos e deveres. Podendo ampliar novas investigações educacionais de acordo com os resultados obtidos pelos processos delineados de acordo com ideias de questões curriculares.

Sabe-se que mudar é um processo contínuo na formação do aluno, de forma a permitir a sua inserção na dinâmica das transformações que caracterizam o atual estágio das mudanças. Mudar é estar em sintonia com este processo social, educacional, cultural e histórico, filtrando assim, o melhor, e aprendendo com o erro. Dessas mudanças ocorrem à busca e o conhecimento da aprendizagem, e, é através delas que se abre um “leque” para o estudo do que precisa melhorar ou aperfeiçoar de acordo com cada conhecimento.

Aprender e entender a melhoria do ensino significa aprender o que se deve fazer com os instrumentos e técnicas disponíveis dentro do processo de ensino-aprendizagem. É buscar a melhoria dentro da organização educacional, tentar sanar os problemas buscando conhecer o ponto de início e olhar com mais profundidade as buscas necessárias.

A proposta das Diretrizes Curriculares tem no cerne as questões voltadas para um melhor ensino e uma melhor aprendizagem. Procura-se retomar a reflexão sobre a função educacional nas universidades, e também, a preocupação do estudante com sua formação e os conteúdos direcionados para a sua formação de professor em Letras. Buscou-se ressaltar a importância e a relevância de discutir práticas e métodos no ensino da língua estrangeira moderna- Espanhol.

Destacaram-se algumas prioridades de conhecimento para o professor formador, dando sugestões de conteúdos e competências, sugestões de estratégias de ensino, e principalmente, questões voltadas para um melhor ensino - aprendizagem tão necessitada de melhores aprofundamentos práticos.

Com essa exposição pode-se entender resumidamente um pouco mais a respeito das Diretrizes no Curso de Letras com ênfase em Língua Estrangeira Moderna- Espanhol com suas importâncias, estratégias e habilidades para o ensino em prática. Espera-se com isso fazer refletir além de alunos e professores, os organizadores e coordenadores dos colegiados dos cursos de Letras os quais deveriam criar estratégias que poderiam otimizar o tempo do aluno e formar um profissional de qualidade e capacidade de enfrentar o que o mercado se mostra em necessitar.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C. “O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?” In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15 - 29
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. 9/7/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ene/arquivos/pdf/CES0402.pdf>>. Acesso em 20 de out. 2012.
- MENEZES, E. T.; DOS SANTOS, T. H., *DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)*. *Dicionário da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em 21 de maio de 2012
- MORAES, L. F. “Língua Estrangeira Moderna”. In: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. São Paulo: 2001.
- PEREIRA, Francisco da Silva. *As questões educacionais no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 2003
- PIRES, Hindenburgo Francisco. “Universidade: a dialética do mercado e da sociedade”. In: *Revista Advir*. ASDUERJ - Rio de Janeiro. n- 9, 1996, p. 05 -07. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/arquivos/UNIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em 19 de abr. 2012
- UEFS. Colegiado de Letras. Disponível em: <[www1.uefs.br/letras/perfil.html](http://www1.uefs.br/letras/perfil.html)>. Acesso em 19 de abr. 2012
- USP. Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Disponível em: < <http://d1m.fflch.usp.br/node/859>>. Acesso em 25 de abr. de 2012

Estudios  
lingüísticos

# Entre sintaxis y pragmática

Cristina Corral Esteve

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

## Introducción

En este trabajo, como ya propone su título, vamos a situarnos en la frontera entre la sintaxis, como parte de la gramática, y la pragmática; si bien, tradicionalmente, la búsqueda de estas fronteras se ha situado en la línea con la semántica, es decir, entre la diferencia fundamental que ya Grice (1975) establece entre lo que se dice y lo que se comunica.

Hace un tiempo, se estrenó una película, *El código enigma, Jogo da imitação* en portugués, que trata de la vida del matemático británico Alan Turing, famoso por descifrar los códigos secretos alemanes de la máquina Enigma, máquina que permitía el envío de informaciones cifradas en el ejército. Este hecho fue decisivo para la victoria de las tropas aliadas. En un momento de la cinta, se produce un *flash-back* que nos sitúa en el internado en el que estudió durante su adolescencia y en el que se produce este diálogo con un compañero, Christopher:

Alan: ¿Qué estás leyendo?

Christopher: Es sobre criptografía

Alan: ¿Tipo mensajes secretas?

Christopher: No secretas. Esa es la belleza. Mensajes que todos ven pero nadie entiende a menos que tengan la seña.

Alan: ¿Cuál es la diferencia de hablar?

Christopher: ¿Hablar?

Alan: Cuando las personas hablan nunca dicen lo que quieren. Dicen otra cosa y esperan que entendamos lo que quieren decir. Pero nunca entiendo nada. Entonces, ¿cuál es la diferencia?

Christopher: Alan, algo me dice que serás muy bueno en esto (entregándole el libro que está leyendo).

En este breve diálogo se observa claramente esa diferencia entre lo dicho y lo comunicado. Alan expresa su incapacidad de entender lo que los enunciados esconden detrás del proceso de codificación-descodificación, es decir, de lo que decimos, de lo “literal” que expresamos con nuestros mensajes, y digo literal entre comillas, ya que es un término de gran controversia en el terreno en el que nos movemos.

## Entre sintaxis y pragmática

Centrándonos ya en el objeto de este breve trabajo, la primera pregunta sería, ¿cuándo hablamos de sintaxis y de pragmática estamos hablando de la frontera entre gramática y pragmática? En el fondo, lo que se nos presenta es el hecho de que un mismo enunciado puede dar lugar a diferentes interpretaciones y que, en este caso, debemos recurrir a elementos extralingüísticos. Como nos recuerdan Leonetti y Escandell (2016: 571), las respuestas a esta pregunta han seguido tres direcciones fundamentalmente. En primer lugar, se supone que todas las posibles interpretaciones están prefijadas en la derivación generada por nuestro sistema computacional, es decir, desde la

sintaxis, existiendo una derivación diferente para cada interpretación posible. Esta sería la línea ofrecida desde la semántica generativa. Por lo tanto, el contexto simplemente seleccionaría la representación adecuada. En segundo lugar, se ha buscado encontrar en cada expresión un significado básico que se recupera en primer lugar. Cuando el contexto obliga a cancelar esta interpretación preferida es cuando se activan las demás, que son comprobadas por el contexto. Es esta la tesis defendida básicamente por Levinson (1983, 2000, citado por LEONETTI y ESCANDELL, 2016). Por último, desde la Teoría de la Relevancia, a partir de Sperber y Wilson (1994), se defiende la “infradeterminación” de la representación semántica que obtenemos a través de la descodificación. Esto significa que es lo suficientemente abstracta como para que pueda ser compatible con todas las interpretaciones posibles. Ninguna de ellas tiene prioridad y el papel del contexto<sup>1</sup> será fundamental para alcanzar la interpretación final. Nuestro trabajo se enmarca, tanto en esta como en otras cuestiones, en esta tercera propuesta.

La diferencia entre la gramática y la pragmática no estaría entre lo explícito y lo implícito, en el sentido griceano, sino en los procesos mentales que operan en una y otra. Como nos aclara Escandell (2014: 143), siguiendo a Ariel (2010) y Recanati (2012), “la clave de la división del trabajo se halla en la naturaleza de los procesos que le dan origen: los procesos de codificación y descodificación constituyen el territorio de las explicaciones gramaticales; los procesos de inferencia son el dominio de la Pragmática”. En relación a esta última, sus procesos presentan las siguientes características: son interpretativos, es decir, no son mecánicos; son cancelables, lo que indica que la aplicación de datos nuevos puede invalidar una interpretación determinada; son globales, por lo que manejan un gran número de representaciones; son dependientes del contexto, combinando tanto información obtenida de la formulación lingüística como información no lingüística; y, por último, conducen a la interpretación de muestras concretas que deben unirse a sus condiciones de enunciación.

Según Sperber y Wilson (1994), a partir de las ideas de Grice, la centralidad de la pragmática debe situarse en la *intención*: un hablante expresa una intención que debe ser reconocida por el oyente y que desencadena una búsqueda para alcanzar la interpretación adecuada. El punto de partida de estos autores es que cuando emitimos un enunciado lo hacemos, entonces, con una intención, es decir, de forma ostensiva. Para ayudar en esa interpretación, se utilizan determinados elementos lingüísticos que nos permiten alcanzar el contenido explícito de lo expresado. En caso de no ser suficiente, se debe comenzar un proceso de búsqueda del contenido implícito, a partir de la información contextual y enciclopédica almacenada. Todo este proceso vendría regulado por el Principio de Relevancia (Sperber y Wilson, 1994: 198), según el cual, “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima”, entendiendo por presunción de relevancia óptima:

- 147 -

- (a) El conjunto de supuestos {I} que el emisor desea hacer manifiesto al destinatario es suficientemente relevante como para que al destinatario le merezca la pena procesar el estímulo ostensivo.
- (b) El estímulo ostensivo es el más relevante que el emisor podría haber utilizado para comunicar {I}.

Este principio garantiza que el hablante intente conseguir el máximo número posible de efectos cognitivos (reafirmar, modificar o crear un determinado conjunto de creencias) usando el mínimo coste para ello. A mayor gasto de energía necesario para procesar el enunciado, menor será su grado de relevancia. En definitiva, un enunciado está asociado a diferentes contextos y el Principio de Relevancia nos ayudará a elegir el apropiado.

Por lo tanto, esta teoría sale del marco puramente lingüístico para entrar en el ámbito de

<sup>1</sup> A pesar de ser el de *contexto* un término ampliamente debatido, vamos a entenderlo en el sentido propuesto por Sperber y Wilson, es decir, compuesto por el contexto físico (el entorno físico inmediato), el lingüístico o cotexto (los enunciados anteriores) y las suposiciones (las representaciones del mundo real que tiene cada individuo, sus pensamientos).

la psicología cognitiva, en cómo procesamos la información. En este sentido, tanto la codificación-descodificación como la inferencia son la base de un modelo único de comunicación.

## Dos ejemplos

Los mensajes que emitimos van a presentar una estructura lineal que no refleja en absoluto su complejidad y su jerarquía en relación a su organización interna. Es por ello que la propia lengua nos ofrece recursos que nos ayuden a recomponerlo y que, tradicionalmente, están en el ámbito de la sintaxis. Sirva de ejemplo el caso de la concordancia, por un lado, y las preposiciones, por otro. En el primer caso, la persona en la que el verbo aparezca nos auxiliará en la búsqueda de su sujeto. En el segundo, un caso como, por ejemplo, la presencia de un sintagma nominal acompañado de la preposición *a*, que tantos problemas crea a los estudiantes brasileños, nos permitirá reconocer las posibles funciones que puede desempeñar en la oración, en este caso, complemento directo como en *Quiero a María*, complemento indirecto en *Entregué este libro a María*, complemento de régimen en *Accedí a la petición de María* o complemento circunstancial como en *A las cinco llegó María*.

Sin embargo, y como hemos mencionado, en la mayoría de los casos estas ayudas no son suficientes para lograr recomponer el mensaje, por lo que debemos salir del campo propio de la sintaxis para adentrarnos en la pragmática, es decir, dar inicio a procesos pragmáticos. Esto nos permitirá ir más allá del reconocimiento de las relaciones y los valores de contenidos asociados a las distintas estructuras, permitiéndonos enfrentar, por ejemplo, ambigüedades o elipsis.

A partir de aquí, vamos a centrarnos en dos temas que han sido muy tratados en la bibliografía y que esperamos que nos ayuden a presentar las dificultades que pueden observarse a la hora de establecer una frontera entre la sintaxis y la pragmática. En primer lugar, nos encontramos con el caso de las conocidas tradicionalmente como *oraciones compuestas*. ¿Podemos considerar que existen diferentes interpretaciones procedentes de una descodificación del mensaje en las oraciones (1) *No vino a verme; tenía miedo de salir de casa* y (2) *Me llamó; no contesté por vergüenza* o, simplemente, tenemos una misma relación formal que necesita de un proceso inferencial para alcanzar su carácter causal o adversativo respectivamente?

En estos casos, se observa de forma clara que la simple relación entre los constituyentes de la oración no nos conduce a reconocer lo que el hablante nos ha querido transmitir y que debemos recurrir a otros elementos para conseguirlo. (1) se emite en una situación en la que esperaba a mi hermana en mi casa la noche anterior porque yo estaba enferma. Parece que no ha venido al tener miedo de salir de su casa a causa de una tormenta tremenda. En (1), siguiendo a Sperber y Wilson, partimos de la *forma lógica* del enunciado, es decir, del estímulo lingüístico procesado por uno de los sistemas de entrada y que obtenemos por descodificación. Sin embargo, mucha información debe ser recuperada todavía como dónde o cuándo se produce el mensaje, su modalidad, la referencia concreta de los elementos deícticos o las palabras polisémicas, entre otros. Se inicia así, para los relevantistas, un proceso de inferencia, mediante varias operaciones, no secuenciales y casi automáticas, guiadas por el Principio de Relevancia. En primer lugar, debemos asignar un referente a quién es la persona que *vino* y quién *tenía miedo* y a quién *no vino a ver*. Posteriormente, debemos enriquecer la forma, situando el enunciado en un lugar y tiempo determinado, por ejemplo, de qué *casa* estamos hablando. En este momento, ya tenemos una *forma proposicional* que, sin embargo, debe seguir el proceso necesario para alcanzar lo que el hablante ha comunicado. Debemos identificar la modalidad oracional, en este caso declarativa, y su función comunicativa, aquí la de *afirmar*; con lo que alcanzamos el *esquema de supuesto* (que coincide con un pensamiento en este ejemplo).

En este proceso hemos obtenido toda la información posible de lo que el mensaje ha transmitido explícitamente, las **explicaturas**, a pesar de ya haber recurrido a procesos inferenciales. En este momento, pasamos a usar información contextual (en el sentido ya visto de contexto físico, lingüístico y pensamientos) y enciclopédica (es decir, información sobre las ideas asociadas a los referentes). En realidad, continúa la inferencia pero ya no con los materiales

explícitos, sino con los implícitos, las **implicaturas**. Debemos preguntarnos si es posible reconstruir lo que parece que “falta”, es decir, el tipo de relación que existe entre *No vino a verme y tenía miedo de salir de casa*. Las relaciones a nivel formal parecen estar claras con la identificación del mismo sujeto, *mi hermana*, pero parece que falta el paso definitivo en el razonamiento que nos permita unir el primer y el segundo enunciado.

Formalmente, nos encontramos ante una oración yuxtapuesta, un recurso sintáctico con el que unimos enunciados sin necesidad de recurrir a nexos. La pausa y la entonación nos indican su unidad. Por otro lado, podemos encontrar dos situaciones: que ambos enunciados se encuentren al mismo nivel sintáctico, entonces tendremos un valor de coordinación; o que uno dependa del otro.

¿Por qué tendemos a buscar una relación entre ambos? ¿Cómo podemos reconstruir el valor en cuestión? En respuesta a la primera pregunta, Gutiérrez Ordoñez (1998: 76), a partir de las apreciaciones de Gili Gaya, considera que:

La respuesta correcta viene de la Teoría de la Relevancia. La unidad entonativa que une a las oraciones yuxtapuestas genera una *presunción de relevancia*, es decir, el sentimiento de que ha de existir una relación de sentido entre los segmentos unidos. El destinatario se aplica a buscar en la significación de las oraciones, así como en el entorno cognitivo un contexto que permita una interpretación relevante, es decir, una interpretación que produzca *efectos contextuales*. Esta interpretación no es unívoca.

Por lo tanto, para este autor, siguiendo a Sperber y Wilson, la entonación se convertiría en un rasgo procedimental que mueve a los destinatarios a buscar un sentido coherente, relevante a su unión. En relación a la segunda pregunta, es decir cómo podemos reconstruir su valor, de modo general, Escandell (2006: 129) habla de tres pasos deductivos diferentes:

El primer paso consiste en que el destinatario tiene que suplir algunas premisas, el eslabón que falta en el razonamiento y que sirve para unir el significado contenido en la pregunta con el que proporciona la respuesta (algo así como un juego que consiste en imaginar qué parte falta para que el razonamiento resulte completo). [...] El segundo paso consistirá en combinar la premisa implicada con el supuesto explícitamente comunicado, para extraer de la combinación de ambos una conclusión coherente. El tercer paso utilizará todos los supuestos anteriores para obtener la conclusión implicada general [...].

Así, a partir de nuestro conocimiento previo y siguiendo el Principio de Relevancia buscaremos el tipo de relación que existe entre los enunciados, en este caso causal. Podríamos reescribir la frase de la siguiente forma: *No vino a verme porque tenía miedo de salir de casa*. En este caso el proceso inferencial a partir del material explícito, es decir, las explicaturas, serían las mismas que las ya vistas, a las que se debería unir, ahora sí, la presencia de un nexo causal como *porque*.

En este sentido, ¿por qué elegimos usar la yuxtaposición y no un nexo como *porque*, que parece, de forma intuitiva, ser de más ayuda para conseguir alcanzar lo comunicado por el hablante? (aunque no debemos perder de vista que la presencia de un nexo no asegura que se alcance el objetivo de la comunicación, ni, como hemos visto ahora con la yuxtaposición, su ausencia no implica la falta de coherencia). Ya desde la teoría de la argumentación se habla del carácter de guía de estos nexos, lo que ha llevado posteriormente a autores como Blakemore (1987) a centrarse en dos tipos de significado, el conceptual y el procedimental. Este tiene como principal misión la de transmitirnos las instrucciones necesarias para guiarnos en el proceso de inferencia. Entonces, ¿por qué el hablante “complica” la situación? Esta es, sin duda, una pregunta fundamental, en la que, por falta de tiempo y espacio (y por no ser el tema que nos ocupa) no nos centraremos en este momento, aunque debemos siempre tener en mente el Principio de Relevancia visto, es decir, por qué y para qué un hablante decide no usar un nexo y producir una oración yuxtapuesta. Como ya señala Portolés (2003: 53),

La concepción de la pragmática como perspectiva tiene como piedra angular la idea de elección. Desde este punto de partida la gramática no es sólo la estructura que permite levantar el edificio de una lengua, es también uno de los ámbitos de una lengua en los que el hablante puede elegir entre distintas opciones para comunicar lo que desea de una manera determinada. La elección de una forma lingüística u otra puede presentar unos mismos hechos como muy distintos a los ojos de nuestro interlocutor.

Por último, además de la reconstrucción del significado, causal, y de la relación sintáctica, subordinación, podríamos alcanzar otras conclusiones como que mi hermana es una miedosa, que no le importo, que es una egoísta, etc. El límite en las implicaturas vendría dado, de nuevo, por el Principio de Relevancia y podrían ser graduables, desde las más fuertes hasta las más débiles. En este punto, debemos recordar que los efectos contextuales pueden reforzar, debilitar o contradecir supuestos anteriores, es decir, dependiendo de los supuestos que el oyente tenga en relación, por ejemplo, a mi hermana.

En el segundo caso propuesto, la búsqueda de relevancia a partir de la entonación nos conducirá a iniciar de nuevo un proceso pragmático, de inferencia, en el que alcanzaremos las explicaturas y las implicaturas de (2). Entre las segundas, recuperaremos el “eslabón” perdido, esa información no mostrada explícitamente, según la cual interpretamos una relación adversativa.

(2) *Me llamó (pero) no contesté por vergüenza*

Pasamos ya al segundo fenómeno que nos plantea una interesante reflexión en relación al tema que nos ocupa y que ha sido tradicionalmente tratado desde la pragmática. Pensemos en un acto de habla concreto como "pedir", que se puede llevar a cabo a través de una expresión propia de otro tipo de acto como es "preguntar". ¿Por qué no vemos como un desafío una pregunta tantas veces repetida en la bibliografía como *Puedes pasarme la sal, por favor?*

Tal y como explica Sperber y Wilson (1994: 296), “Tal vez el único supuesto absolutamente indiscutido de la pragmática moderna sea que cualquier explicación adecuada de la comprensión de los enunciados debe incluir alguna versión de la teoría de los actos de habla”. Recordemos muy brevemente que esta teoría surge a partir de las ideas de Austin (1962), desde la filosofía del lenguaje, quien afirma que este no tiene únicamente función descriptiva o informativa, sino que también lo usamos para ejecutar acciones. Distingue así entre actos locutivos (lo que realizamos por “decir algo”), ilocutivos (es lo que realizamos “al decir algo”) y perlocutivos (lo que realizamos “por haber dicho algo”).

Searle (1969), a partir de estas ideas, desarrolla su teoría de los actos de habla. Entiende por *acto de habla* la unidad mínima de comunicación lingüística, es decir, emitir una oración en las condiciones apropiadas. En este sentido, el uso del lenguaje está regulado por reglas y principios que no difieren de los usados en otras actividades. Para Searle, podemos analizar cualquier acto ilocutivo según su modelo, que presenta las características formales de la oración y las condiciones en que deben darse. Esto explicaría la relación sistemática, en el caso que nos ocupa, por ejemplo, entre una oración interrogativa y una pregunta. Sin embargo, no es necesario prestar mucha atención para descubrir que en *¿Puedes pasarme la sal, por favor?* no esperamos un *sí* o un *no* por respuesta, como sería esperable; ni tampoco estamos retando a alguien al hacerlo, como sería si utilizáramos la construcción *Eres capaz de...*

Searle habla entonces de los actos de habla indirectos que se convierten en un problema para una teoría cuyo objetivo es afirmar una relación constante entre forma y acto ilocutivo y que ha intentado ser solucionada por el propio autor (1975), entre otros. En definitiva, lo que estos actos de habla han puesto de manifiesto es que los tipos de oraciones, en este caso una oración interrogativa, no codifican directa y mecánicamente tipos de actos verbales, en este caso “preguntar”. Lo que hacen en realidad, según la Teoría de la Relevancia, es actuar de forma procedimental, es decir, la modalidad restringe las posibilidades interpretativas en cuanto a fuerza ilocutiva y actitud proposicional. Así, acto de habla y fuerza ilocutiva dejan de ocupar un lugar central y se dan a partir de la interacción entre la forma gramatical y los supuestos contextuales.

Para Sperber y Wilson (1994: 299), la mayoría de los actos de habla tratados en la bibliografía no estarían dentro del campo de estudio de la pragmática, ya que “En ninguno de los casos la interpretación de los enunciados que implican tales actos de habla requiere ningún principio o estructura pragmática que no sean ya necesarios de forma independiente” y continúan (*ibidem*: 301),

Lo que innegablemente sí existe no es una gama bien definida de tipos de oraciones sintácticas, sino una serie de mecanismos lingüísticos expresos: por ejemplo, los modos indicativo, imperativo y subjuntivo, la entonación ascendente o descendente, del orden de palabras invertido o no invertido y la presencia o ausencia de pronombres relativos, interrogativos o exclamativos, o de marcadores como “venga” o “por favor”, que pueden guiar el proceso de interpretación de distintas maneras. Aunque se podría construir una teoría de los tipos de oración sintáctica basándose en estos mecanismos, por cuanto nosotros sabemos hasta el momento nadie ha llevado a cabo esta tarea. De ahora en adelante, la utilización de términos como “oración declarativa”, “oración interrogativa” y otros términos similares deberá considerarse simplemente como una convención útil.

Escandell (1999) lleva a cabo un profundo estudio y clasificación de los tipos de las oraciones interrogativas, en las que se aprecia claramente la complejidad del tema. Concluye la autora que las superposiciones en la clasificación tradicional nace al colisionar dos criterios. Por un lado, uno gramatical, relacionado con las reglas de formación de las oraciones y, por otro, pragmático, que tiene que ver con las condiciones de uso. Desde un punto de vista semántico, son estructuras proposicionales abiertas, es decir, que presentan una variable que desde el punto de vista formal puede venir marcada por el tonema final de las interrogativas generales o las palabras interrogativas preverbiales de las parciales. Lo interesante, en relación a que la estructura sea abierta, es que esto no implica necesariamente, como se presupone en las clasificaciones tradicionales, que la variable se deba a una falta de conocimiento real, ni que se espere una solución ni tampoco que exista un destinatario (piénsese, por ejemplo, en las preguntas retóricas).

Siguiendo la idea de Grice, es decir, de las tensiones entre una eficaz transmisión de información y las estrategias que buscan mantener las relaciones sociales, podríamos hablar de dos objetivos discursivos (Escandell, 2006: 183) que estarían directamente relacionados con lo anterior: los transaccionales, es decir, donde destaca la función informativa, y los interaccionales, dominados por esa vertiente social. En el caso que nos ocupa, primaría esa vertiente social, en la línea de las propuestas de Brown y Levinson (1987), por lo que, para proteger nuestra imagen pública y para no amenazar o dañar la de los demás, llevamos a cabo una petición, que implica un esfuerzo para el oyente, a través de una estructura interrogativa que, teóricamente ofrece la posibilidad de ser aceptada o rechazada.

Entonces, ¿cómo sería esto interpretado por el oyente? Como sería esperable, la interpretación adecuada de la pregunta en cuestión vendría dada al alcanzar la primera interpretación que alcanzara ese principio. Si recordamos que el contexto juega un papel fundamental y ese contexto tiene como parte importante el conjunto de supuestos que tenemos en nuestra mente, es muy probable que inmediatamente accedamos a la interpretación correcta, al asociar la forma *¿Puedes...?* con una petición. En cualquier caso, estaríamos dentro de procesos pragmáticos y no gramaticales. Sin embargo, como afirma Leonetti (2008: 8), no debemos olvidar que

la elección de las piezas gramaticales por parte de los hablantes se efectúa en función del contexto, como resultado del cálculo intuitivo del grado de accesibilidad de los datos contextuales para los oyentes en la situación comunicativa. Sin embargo, es la gramática, por su carácter sistemático y rígido, el elemento dominante en la interacción con el contexto: si se produce algún desajuste o alguna inadecuación, es el contexto lo que ajustamos para adecuarnos a las instrucciones codificadas por la gramática, y no viceversa.



## Conclusión

Esperamos haber mostrado en estas breves líneas las dificultades que presenta establecer la frontera entre sintaxis y pragmática, con todo lo que esto conlleva a la hora de abordar la enseñanza de una lengua extranjera. Estos problemas se acentuarán, además, si tenemos en cuenta que los procesos mentales que se dan en uno y otro caso van a ser diferentes y a activar distintas estrategias en los estudiantes.

## Referencias

- AUSTIN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- BLAKEMORE, D. (1987): *Semantic Constraints on Relevance*, Oxford: Blackwell.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCANDELL, M<sup>a</sup> V. (1999): “Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds): *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Real Academia Española, vol. 3, pp. 3929-3991.
- \_\_\_\_\_ (2006): *Introducción a la pragmática*, Madrid: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (2014): *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, Madrid: Akal.
- GRICE, H.P. (1991): “Lógica y conversación”, en VALDÉS VILLANUEVA, L.M. (ed.): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid: Tecnos, pp. 511-530.
- GROSSMAN, N., OSTROWSKY, I, SCHWARZMAN, T (productores) y TYLDUM, M. (director). (2014). *The imitation game* [Cinta cinematográfica]. EEUU: Black Bear Pictures y Bristol Automotive.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (1998): “Oración compuesta y supuestos pragmáticos”, en GALLARDO PAÚLS, B. (ed.): *Temas de lingüística y pragmática*, Valencia: Universitat de Valencia, pp. 75-96.
- LEONETTI, M. y ESCANDELL, M<sup>a</sup> V. (2016): “La interfaz sintaxis-pragmática”, en GALLEGO, J. A. (ed.): *Perspectivas de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- LEONETTI, M. (2008): “Gramática y pragmática”, en *Frecuencia-L: revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 32, pp. 3-9.
- PORTOLÉS, J. (2003): “Sintaxis y pragmática”, [en línea], disponible en <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no16/portoles.htm>> [consultado en abril de 2017].
- SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (1975): “Indirect speech acts”, en COLE, P. y MORGAN, J.L (eds.): *Syntax and semantics*, Nueva York: Academic Press, pp. 59-82.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994): *La Relevancia*, Madrid: Visor.

# El papel de la gramática interiorizada del estudiante brasileño de ELE en la adquisición de las construcciones CI+Verbo+Sujeto del Español

Ana Raquel Henriques Silva  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Secundino Vigón Artos  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

## Resumen

En esta comunicación pretendemos justificar el papel que juega la gramática interiorizada del estudiante brasileño de ELE en la adquisición de las construcciones que encontramos con verbos como *gustar*, *parecer*, *importar*, *doler*... en las que aparecen dos sintagmas nominales: uno, realizando la función de Complemento Indirecto y otro, realizando la función de Sujeto. Estas estructuras sintácticas son señaladas por muchos de los autores que analizan la Interlengua de los estudiantes brasileños como González (1994), Durão (1999) y otros autores, como una de las principales dificultades de este grupo de estudiantes en la adquisición del español. Podríamos justificar que algunas dificultades en el uso/aplicación de esos verbos pueda deberse al hecho de que el esquema sintagmático es diferente en español y en portugués como sucede, por ejemplo, con el verbo *gustar*, ya que las funciones que selecciona en portugués serían las de sujeto y suplemento y no las de complemento indirecto y sujeto como sucede en español. Pero esa misma justificación, en principio, no podríamos utilizarla para otros verbos como *parecer*, *doler*, *importar*, *apetecer* ... una vez que, supuestamente, seguirían el mismo esquema sintagmático en español que en portugués (por lo menos en portugués europeo). Casualmente, los análisis de Interlengua realizados con los estudiantes portugueses como los de Vigón Artos (2004) y Saracho (2005) no señalan problemas destacables con estos verbos en las producciones de los estudiantes lusófonos hablantes del portugués europeo. Esto nos lleva a concluir que probablemente el problema no está en el papel que pueda ejercer la gramática formal o normativa del portugués al adquirir estas estructuras en español y sí en la gramática interiorizada del alumno brasileño, pocas veces considerada en los análisis contrastivos, pero muy importante a la hora de trabajar con análisis de errores o descripciones de la Interlengua. Partiendo de este principio, en esta comunicación pretendemos demostrar la importancia de la gramática interiorizada del alumno a la hora de adquirir estas estructuras en español. Es decir, pretendemos describir el conjunto de reglas que el estudiante brasileño domina y utiliza en su comunicación que están implícitas en la gramática del hablante y a las que recurre inconscientemente, las cuales obviamente parecen no coincidir con las descritas en las gramáticas normativas. De ese modo, nos basaremos en las producciones de la Interlengua de los aprendices brasileños de LE, de su verdadera gramática de la lengua, que es el sistema de reglas interiorizadas por los hablantes desde su infancia, o con otras palabras, la gramática legítima y auténtica.

**Palavras clave:** Gramática interiorizada. Verbos perceptivos. Construcciones CI+V+S



I- \*Julio interesa-le la fotografía

II- \*María importa arreglar la casa

En su lengua materna ocurre lo mismo, o sea, no hacen el uso de los pronombres clítico y muchas veces se apropian de otras estructuras al usar verbos perceptivos aunque realizando otras funciones.

III- \* A Júlio no interessa la fotografia

Eso ocurre porque el aprendiz se apropia de las estructuras presentes en su gramática interiorizada para producir sus sentencias escritas u orales en el proceso de adquisición de una segunda lengua, y de ese modo acaba cometiendo los mismos errores influenciados por su lengua materna. Los autores que analizan la Interlengua de los estudiantes brasileños, como González (1994:122-123), Durão (1999), señalan que estas estructuras sintácticas son las que causan mayor dificultad en el proceso de adquisición del español por los aprendices.

Normalmente ese hecho ocurre con más frecuencia con los estudiantes del portugués brasileño, ya que los estudiantes del portugués europeo no presentan ninguna dificultad en el uso de los verbos perceptivos con esta estructura, como señala Vigón Artos (2004:905), en sus análisis de Interlengua realizado con los estudiantes portugueses.

Según este autor aunque muchas de las dificultades que encontramos en las producciones de los estudiantes brasileños de ELE coinciden con las dificultades de los estudiantes lusos, podemos afirmar que estos problemas en el uso de los verbos perceptivos serían impensables, o estarían ausentes en las producciones de los estudiantes portugueses.

Este hecho nos lleva a reflexionar que la semejanza existente entre el portugués y el español, es sin duda de gran ayuda para el aprendiz brasileño en el proceso de aprendizaje del español, en algunas ocasiones. Sin embargo, esa semejanza muchas veces causa conflictos en el estudiante cuando necesita o quiere tener un conocimiento más profundo de la lengua, ocurriendo así los errores, pues va a hacer comparaciones entre la lengua estudiada y su lengua materna, y otras veces será en su gramática interiorizada en la que vaya buscar las estructuras lingüísticas que utiliza durante su proceso de aprendizaje de una L2, y a veces esas referencias no concuerdan con las reglas impuestas por las gramáticas normativas.

La interferencia de la gramática interiorizada en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionada con la Interlengua del aprendiz. De ese modo, en el apartado siguiente abordaremos la interferencia de la interlengua en el proceso de adquisición de la estructura que estamos estudiando.

## La interferencia de la Interlengua en el proceso de adquisición de estructura CI+Verbo+Sujeto del Español

En principio, la teoría de la Interlengua es un campo de investigación que surgió durante los años 70 del siglo XX. Se considera, en los modelos comparativos, la etapa sucesiva después de los modelos de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores.

Este término de Interlengua surgió por primera vez entre los años 1969 y 1972, y lo popularizó el lingüista L. Selinker, para hacer referencia al sistema lingüístico no nativo de un aprendiz de una L2. No obstante, anteriormente, Corder (1967) fue el primero en presentar ese concepto bajo el nombre de *competencia transitoria* y ese mismo autor, en 1971, lo red denominó como dialecto idiosincrásico.

La Interlengua puede ser comprendida como un sistema lingüístico creado por el aprendiz de una L2 en cada fase del proceso de adquisición de una lengua extranjera, o sea, como explica Vigón Artos (2004:904), el término Interlengua “hace referencia al sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua”.

De este modo, creemos que la Interlengua es el sistema adquirido en el proceso de transición instituido por el aprendiz durante la adquisición de una lengua extranjera, y, como es lógico, durante ese proceso estará marcado por la interferencia de la lengua materna, siendo que esta puede provocar desvíos perceptibles tanto en la pronunciación, en el vocabulario y en la estructuración de las frases, haciendo que los estudiantes muchas veces se equivoquen en la realización de sus producciones, aunque añadimos que no todos esos desvíos pueden atribuirse a la lengua materna ni explicarse a partir de ella, ya que la interlengua es el proceso de transición instituido por el aprendiz durante la adquisición de una lengua extranjera, y este proceso puede estar marcado o no por la interferencia de la lengua materna

Con palabras de Neide González (1994) podemos afirmar que:

“A aquisição de uma segunda língua depende da apresentação por parte do aprendiz, de formas criativas, não diretamente sancionadas pela evidência. Vale dizer, de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural. O conjunto de tais normas é conhecido pelo nome de interlíngua.” (GONZÁLEZ, 1994, p.18 e 19)

De ese modo entendemos que las dificultades presentadas por los alumnos brasileños, en la realización de sentencias que presentan verbos como *gustar*, *parecer*, *importar*, *doler*, verbos esos que exigen en español la estructura CI+V+S, advenga de la mezcla, que los mismos hacen de sus gramáticas interiorizadas y del proceso de Interlengua tan presente en el aprendizaje de L2 y no de las interferencias de la lengua materna o de las gramáticas normativas que prescriben un modelo lingüístico más próximo del portugués europeo.

Esto nos lleva a concluir que probablemente el problema no está en el papel que pueda ejercer la gramática formal o normativa del portugués al adquirir estas estructuras en español y sí en la gramática interiorizada del alumno brasileño, pocas veces considerada en los Análisis Comparativos, pero muy importante a la hora de trabajar con Análisis de Errores o descripciones de la Interlengua. Esta, que a su vez se presenta desde el inicio del aprendizaje, desde el momento en que el alumno intenta comunicarse o expresarse en la LE.

Pensado de esa forma y buscando comprobar lo que hemos investigado y estudiado en los análisis de errores en relación al uso de los verbos perceptivos, propusimos un simple y objetivo cuestionario en la lengua materna a un grupo de estudiantes voluntarios de nivel inicial, que tuvo por finalidad ver cómo los brasileños estudiantes de lengua española hacen la selección sintagmática de estos verbos perceptivos en su lengua materna y también comprobar que los mismos en sus respuestas no hacen el uso de la gramática formal, sino el uso de otras construcciones sintácticas que forman parte de su gramática interiorizada.

Nuestro cuestionario estaba compuesto por cuatro preguntas (Anexo I). Cada pregunta presenta cuatro opciones de respuestas, donde solamente una está correcta<sup>1</sup>, llevando en consideración la estructura sintagmática de esos verbos. Las preguntas son de dos tipos:

- Preguntas abiertas con imágenes.

Ej.: Marque com um **X** a resposta que se apresente melhor para você.

1. O que ocorre com Carlos?

- I. Carlos tá com o pé doendo
- II. Carlos tem dor no pé
- III. Ao Carlos doe-lhe o pé
- IV. O pé de Carlos doe



<sup>1</sup> Somos conscientes de que tratándose del portugués del Brasil, todas las estructuras son aceptables y consideradas correctas en relación al uso no formal o habitual de la lengua.

• Preguntas de selección de la estructura más habitual

Ej.: 4. Dentre as alternativas abaixo, marque a que você considera mais adequada:

- I. Lucas se interessa pelo livro
- II. O livro é interessante para Lucas
- III. Lucas tem interesse pelo livro
- IV. Ao Lucas interessa-lhe o livro

Los sujetos que participaron de la pesquisa fueron doce alumnos de enseñanza secundaria de una escuela particular de la ciudad de Campina Grande en la Provincia de Paraíba como también diez alumnos de enseñanza superior de la Universidad Federal de la misma ciudad. Un total de 42 participantes. Los tests estaban compuestos de cuatro preguntas de respuesta múltiple escritas en portugués, cada pregunta tenía cuatro alternativas donde solamente una estaba siguiendo las reglas que la gramática normativa prescribe, las otras tres seguían el modelo de uso común de la lengua del hablante. Los participantes elegirían la respuesta de acuerdo con sus conocimientos e hábitos lingüísticos. El objetivo del cuestionario era certificar que nosotros, hablantes de portugués brasileño, no hacemos uso de los pronombres clíticos pero estamos condicionados a producir y elegir estructuras que están presentes en nuestra gramática interiorizada.

Al analizar los cuestionarios, concluimos lo que habíamos supuesto, que los brasileños/estudiantes, con independencia del grado de escolaridad, no optan por las propuestas normativas en relación a la selección sintagmática de esos verbos (*doler* y *apetecer*) y sí por otras estructuras más habituales lexicalizadas como “*ter dor*” y “*estar com dor*” o “*ter vontade*” y “*estar com fome*” o incluso por estructuras acusativas.

A continuación, presentamos los datos referentes a las respuestas de las preguntas abiertas con imágenes en las que podemos comprobar que de los 42 participantes, solo 4 optaron por esa estructura *Ao Carlos doe-lhe* (que sería la alternativa II) en la tercera pregunta solo 2 optaron por la estructura *Ao Pedro apetece-lhe comer* (que sería la alternativa). Todos los participantes que eligieron estas respuestas eran estudiantes de enseñanza superior.

- 158 -

Preguntas	Respuesta con la estructura CI+V+Suj	Cantidad de personas que eligieron esa respuesta
O que ocorre com Carlos?	Ao Carlos doe-lhe o pé	4
O que acontece ao Pedro?	Ao Pedro apetece-lhe comer	2

Dando continuación al análisis, tomamos como referencia las segunda y cuarta preguntas, que pedían que el estudiante eligiese la estructura más habitual para él en estos casos con los verbos importar e interesar. Veamos los resultados:

Preguntas	Alternativa con la estructura CI+V+Suj	Cantidad de personas que eligieron esa alternativa
2	Ao João importa-lhes seus filhos	1
4	Ao Lucas interessa-lhe o livro	2

A partir de esos resultados, concluimos que esta estructura es prácticamente desconocida y poco habitual para los estudiantes brasileños en su lengua materna ya que con “*importar*” tan solo hay un estudiante que la selecciona y con “*interesar*” solamente dos y más una vez, estos estudiantes eran de enseñanza superior. Observamos que los estudiantes, principalmente de enseñanza secundaria presenta más dificultad en reconocer estas estructuras pues a cada día van se quedado más y más en desuso.

No obstante, si esas estructuras realmente fuesen usadas en la LM del aprendiz imaginamos que no producirían problemas en la adquisición de las mismas en español, pero como ya observamos en el Análisis de Errores los estudiantes brasileños de ELE, normalmente presentan dificultades en la realización de sentencias que presentan esa estructura.

Por lo que pudimos observar en las respuestas de los voluntarios entrevistados, aquellas que consideramos como “normativas” y que presentaban la estructura CI + Verbo + Sujeto raramente fueron elegidas por los estudiantes. A pesar de que esos verbos perceptivos presentan la misma estructura en las dos lenguas, es evidente que el aprendiz de nuevo prefiere en su lengua materna otras estructuras que evitan la construcción: dativo + verbo + nominativo, por lo que podemos concluir que esta estructura no está presente en su gramática interiorizada, que es el conocimiento responsable por su desempeño lingüístico, y sí las otras construcciones por las que optan. Serán, pues, estas últimas las que tenemos que tener en cuenta a la hora de describir por qué se producen estos errores.

Podemos concluir afirmando que la estructura CI + V + Suj que presentan los verbos perceptivos en español será una estructura prácticamente desconocida para el estudiante brasileño, ya que esta aunque aparezca en las descripciones formales del portugués, no forma parte de la gramática interiorizada da mayoría de los hablantes brasileños y que el papel que la gramática interiorizada desempeña en la formación del aprendiz brasileño de LE, provoca las dificultades y consecuentemente los errores en el proceso de adquisición de esta estructura, pues, como hemos demostrado a lo largo del largo del trabajo, estos alumnos hacen el uso de su gramática interiorizada y no el uso de la gramática normativa de su lengua materna, en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Para concluir, podemos decir que el estudio de la Interlengua del aprendiz facilita la identificación de las áreas lingüísticas más inconstantes y cuáles presentan mayor riesgo de opcionalidad en cada uno de los niveles de aprendizaje y solo a partir de una buena descripción de ese sistema lingüístico podremos conocer los procedimientos que los estudiantes siguen en cada etapa o estadio de aprendizaje. Sin embargo, también conviene no generalizar y tener en cuenta que es un sistema autónomo y propio de cada estudiante y que consecuentemente cambia, se reestructura y evoluciona constantemente, por lo que lo que hemos descrito en este trabajo dependerá también del nivel o estadio en el que se encuentre la interlengua de ese alumno.

## Conclusiones

Tras realizar un análisis comparativo entre las gramáticas del portugués y del español a la luz de los presupuestos del Análisis Contrastivo, los verbos perceptivos presentan el mismo esquema sintagmático en las dos lenguas y de acuerdo con este modelo, esta estructura no tendría por qué generar ningún problema en la adquisición de ELE por parte de los hablantes de portugués.

Sin embargo, a partir de los datos recogidos de un grupo de estudiantes/profesores brasileños voluntarios de ELE, comprobamos que son muy frecuentes y variados los errores que aparecen vinculados a la sección argumental de estos verbos. Estos errores producidos por estos estudiantes no están tan relacionados con la gramática normativa de su lengua materna, ya que después de haber analizado, a través de un cuestionario, qué esquema sintagmático selecciona este grupo de estudiantes intuitivamente con estos verbos en su lengua materna, son casi inexistentes los estudiantes que optan por el esquema sintagmático CI + V + Suj.

Tras un análisis de las teorías vinculadas al concepto de Interlengua, hemos podido comprobar que la gramática interiorizada de estos estudiantes selecciona para los verbos perceptivos en su lengua



materna otras estructuras lexicalizadas más habituales como “*ter dor*” y “*estar com dor*” o “*ter vontade*” y “*estar com fome*” o incluso estructuras acusativas y aunque reconocemos la limitación de nuestro estudio, consideramos que el hecho de que sigan estos otros esquemas en su gramática interiorizada es el principal factor que dificulta la adquisición del esquema sintagmático CI+V+Sujeto.

Cualquier estudio de la Interlengua de los estudiantes lusófonos además de la gramática formal de la lengua materna debería llevar en consideración también la gramática interiorizada de cada estudiante a la hora de entender y describir por qué se produce cualquier error o de describir la Interlengua de cualquier estudiante, ya que como hemos podido comprobar con la estructura objeto de nuestro estudio es una estructura prácticamente desconocida para el estudiante brasileño, y a pesar de que aparece en la descripción formal del portugués, no forma parte la gramática interiorizada de la mayoría de los hablantes brasileños.

## Referencias

- ALARCOS. L. E. *Gramática de Lengua Española*. Madrid: Ed. Espasa Calpe, 1994.
- BECHARA. E. *Moderna Gramática Portuguesa: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico*. Nova Fronteira, 2009.
- CORDER. S. P. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. Groos, 1971.
- DURÃO. A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español*. Londrina: UEL, 1999.
- GÓMEZ. T. L. *Gramática Didáctica del Español*. São Paulo: Ed.SM, 2005.
- GONZÁLEZ. N. T. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 217f. Tese (doctorado en letras), DL, Faculdade Filosofia Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1994.
- SARACHO. M. A. *Los pronombres Clíticos en español y portugués*, tese defendida en letras (Tesis defendida en la Universidad de Santiago), 2005.
- SELINKER. L. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10: 209-31. Traducción al castellano: "La interlengua", en Licerias, J.M. (ed.) (1992): La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1972, disponible en < <https://www.scholar.google.com.br/scholar>> [consultado en septiembre de 2016].
- VIGÓN. A. S. *La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos*. In: SEEHA-ILCH, Universidade do Minho. 2004. XV Congreso Internacional de ASELE. Actas...Sevilla, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla e ASELE. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0901.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf)>. [consultado en agosto de 2016].

## Anexo 1

### Questionário de pesquisa

Marque com um X a resposta que se apresente melhor para você.

#### 1. O que ocorre com Carlos?

- I. Carlos tá com o pé doendo
- II. Carlos tem dor no pé
- III. Ao Carlos doe-lhe o pé
- IV. O pé de Carlos doe



#### 2. Dentre as alternativas abaixo, marque a que você considera mais adequada:

- I. Os filhos de João são importantes para ele
- II. João tem importância por seus filhos
- III. Ao João importam-lhes seus filhos
- IV. João se importa com seus filhos

- 162 -

#### 3. O que acontece ao Pedro?

- I. Tem vontade de comer
- II. Quer comer
- III. Ao Pedro apetece-lhe comer
- IV. Está com fome



#### 4. Dentre as alternativas abaixo, marque a que você considera mais adequada:

- I. Lucas se interessa pelo livro
- II. O livro é interessante para Lucas
- III. Lucas tem interesse pelo livro
- IV. Ao Lucas interessa-lhe o livro

# El problema de las variedades del español americano: la quinta zona lingüística de Henríquez Ureña

Sebastian Perichon Stanley  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Carlos Felipe Pinto  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## Introducción al problema

Uno de los temas más discutidos y controvertidos en el área de la lingüística histórica del español desde el siglo XIX hasta hoy es el problema de la heterogeneidad del español americano, problema que se manifiesta ya desde la percepción muy generalizada de una dicotomía entre el español de América y el español de España, pero que en el caso del español americano está directamente relacionada al problema del origen y clasificación de sus variedades. A lo largo del siglo XX fueron propuestas diferentes hipótesis para explicar el origen de tales variedades, algunas de las cuales sirvieron de base incluso a esquemas de clasificación mientras que otras dieron lugar a intensas discusiones acerca de tales esquemas.

Partiendo muchas veces de un errado imaginario de homogeneidad de estas variedades<sup>1</sup>, es todavía común entre los académicos, profesores y estudiantes de español la dicotomía entre las variedades del español europeo y del español americano, culminando con la percepción de que la lengua está dividida en dos bloques diferentes e internamente homogéneos. Contrariamente a este imaginario todavía hoy presente, la realidad del español parece ser por demás heterogénea, como señalan Henríquez Ureña (1932), Rona (1964), Fontanella de Weinberg (1976, 1993), Lope Blanch (1989), Moreno Fernández (2000) y Pinto (2009), entre otros autores.

*Homogeneidad, contraste entre español de España/español de América y uniformidad lingüística*, ya sea en España o en América, son algunos de los *mitos* que todavía hoy circulan en material bibliográfico y en diferentes ambientes académicos.

Se puede considerar que ambos bloques, el español de España y el español de América, no son variedades internamente homogéneas; al revés, son un único conjunto de variedades de la lengua habladas en el mundo, sea en España o en América, definidas por varios y muy diferentes contextos sociohistóricos.

A pesar de todo, muchos otros autores, entre ellos Moreno Fernández (2000), comparten con la Real Academia Española la ideología de la *unidad en la diversidad*.

Para comprender la paradoja de la *unidad en la diversidad* presente en el imaginario sobre la lengua española que muchos todavía hoy comparten, consideramos necesario analizar la influencia de las políticas lingüísticas que operan en torno a la lengua española, cuyos intereses pueden variar desde una posición de dicotomías extremas y no siempre demostrables desde el punto de vista lingüístico hasta la negación de las diferencias existentes en vías de una querida e igualmente

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, Rona (1964) dice que la homogeneidad del español nunca fue analizada en cuanto a su veracidad o falsedad, es decir, que se asumió su existencia sin cualquier tipo de comprobación empírica.

indemostrable unidad, como es el caso de la Real Academia Española y su política lingüística pan-hispánica, como se puede constatar en el prólogo de la última edición de la Nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española, 2009: 48): “todo ello con el objetivo supremo de servir a la unidad del español”. Política cuya ideología de fondo apunta a una estandarización general de la lengua en función de una hegemonía lingüística global, para lo cual es necesaria la construcción de un determinado imaginario sobre la lengua.

En relación al problema del origen y clasificación de las variedades del español americano, podemos identificar varios intentos de explicación y clasificación. No es el objetivo de este trabajo discutir las teorías genéticas del español americano, dado que nuestro trabajo abordará el problema de la división dialectal, en particular la referida a la quinta zona propuesta por Henríquez Ureña (1921). A pesar de esto, para comprender las diferentes divisiones dialectales o clasificaciones que abordaremos aquí, es necesario hacer una breve presentación de dichas hipótesis ya que en ciertos casos están directamente relacionadas con la clasificación dialectal de la que nos ocuparemos.

Podemos identificar tres hipótesis iniciales sobre la génesis del español Americano<sup>2</sup>:

- a) la hipótesis indigenista: supone que la mayor parte de los rasgos del español americano se deba a un influjo de las lenguas indígenas de sustrato;
- b) la hipótesis andalucista: supone que la mayor parte de los rasgos del español americano se deba al influjo del dialecto andaluz;
- c) la hipótesis poligenética: supone un desarrollo paralelo e independiente tanto del influjo de las lenguas indígenas de sustrato como del dialecto andaluz.

Además de las hipótesis brevemente presentadas, cuyo análisis y discusión exceden el objetivo de este trabajo, Fontanella de Weinberg (1987a, 1993) considera, a partir del reciente marco teórico de la sociolingüística histórica, dos procesos característicos de trasplantes y contactos de lenguas (que, por supuesto ocurrió en el caso del español americano): la *koinización*<sup>3</sup> y la *estandarización*<sup>4</sup> como un *continuum*<sup>5</sup>.

Más allá de la más antigua clasificación, y tal vez la primera, la de Armas y Céspedes, de 1882, que no tuvo gran repercusión seguramente por la vaguedad de su delimitación, la más conocida y discutida es, sin lugar a dudas, la que propuso en 1921 Henríquez Ureña, cuyas repercusiones llegan hasta nuestros días<sup>6</sup>:

Provisionalmente me arriesgo a distinguir en la América española *cinco zonas principales*: primera, la que comprende las regiones bilingües del Sur y Sudoeste de los Estados Unidos, México y las Repúblicas de la América Central: segunda, las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, la antigua parte española de Santo Domingo), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia; tercera, la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile; cuarta, la mayor parte de Chile; quinta la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y tal vez parte del Sudeste de Bolivia. (Henríquez Ureña, 1921: 41).

Posteriormente podemos identificar, entre otras clasificaciones, la que propuso Rona en 1964, a la que definió de *tentativa* y que identifica dieciséis zonas castellanas y siete zonas no puramente

<sup>2</sup> Sobre este tema ver, entre otros, Garrido Domínguez (1992), Fontanella de Weinberg (1993), Moreno de Alba (2004)

<sup>3</sup> La *koinización* es el resultado estabilizado de una mezcla de sistemas o subsistemas lingüísticos diferentes, como la confluencia de diferentes variedades de una misma lengua, a través de procesos de reducción y simplificación, uso como lengua franca, surgimiento de hablantes nativos y estandarización. Véase Siegel (1985), Medina López (1997) y Fontanella de Weinberg (1993).

<sup>4</sup> La *estandarización* es el proceso por el cual una determinada habla se convierte en variedad estándar.

<sup>5</sup> La idea de *continuum* en Fontanella de Weinberg (1993) debe ser entendida como una línea continua de estandarización polarizada, en cuyos extremos ubica por un lado a Paraguay, como índice de menor estandarización, y por el otro a México, como índice de mayor nivel de estandarización, donde las demás variedades estarían en esa línea continua de situaciones intermedias.

<sup>6</sup> Obsérvese que, aunque haya recibido críticas de diversos autores, la propuesta de Henríquez Ureña (1921) llega al siglo XXI sin ninguna observación a través de Moreno Fernández (2000), quien la asume sin cualquier restricción.

castellanas, de lo que resulta un total de veintitrés zonas dialectales para el español americano. Se pueden identificar también otras dos más recientes: la de Resnick (1975) y la de Zamora Munne y Guitart (1982).

La compleja realidad lingüística del español americano, que Henríquez Ureña (1932) definía como una entidad multiforme y variada, no puede, a pesar de todo, ser encuadrada simplemente en las cinco grandes áreas lingüísticas que él propuso en 1921. Para tal diferenciación, Henríquez Ureña (1921) tuvo en cuenta la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unían durante la dominación española y, principalmente, el contacto con una lengua indígena principal: náhuatl, maya, quechua, araucano y guaraní (hipótesis indigenista), influencia que, según él, se reflejaría principalmente en el nivel léxico. Muchos estudiosos del español americano rechazan este tipo de interpretación basada principalmente en la importancia de la lengua indígena de sustrato en la formación de las variedades, sobre todo considerando solamente, o principalmente, el aspecto léxico. Así, por ejemplo, Fontanella de Weinberg (1993) señala que en la variedad rioplatense se observa que la mayoría de los términos indígenas utilizados están presentes también en el español general, y que la influencia del guaraní en el ámbito rioplatense es insostenible. Malmberg (1947a, 1947b, 1948a, 1948b, 1959, 1970) considera, por ejemplo, que ninguno de los principales rasgos del español americano puede ser explicado por la influencia de las lenguas indígenas con excepción de Paraguay, por causa del bilingüismo secular. Granda (1978, 1982, 1994) cuestiona muchas de las observaciones de Malmberg (1947b, 1959, 1970), pero también reconoce la influencia del guaraní sobre el español paraguayo y la particular situación de bilingüismo existente. También podemos afirmar que Granda (1982, 1994) comparte implícitamente la hipótesis de Fontanella de Weinberg (1993) que sostiene que, más allá de la lengua indígena de sustrato, intervienen factores sociohistóricos y toda una serie de procesos seculares de trasplantes y contactos de dialectos y de lenguas, sobre todo en Paraguay.

Es cuestionable, entonces, que Henríquez Ureña (1921) coloque a Paraguay en el mismo grupo que Argentina y Uruguay como un bloque homogéneo, donde la influencia del guaraní, por lo menos en el ámbito andino y rioplatense, no tuvo peso, y donde el contexto sociohistórico es, además, completamente diferente.

- 165 -

## Hipótesis de investigación

En este contexto nace la pregunta que va a dirigir esta investigación: ¿es posible, en base a los datos actuales, considerar todavía como un solo bloque homogéneo la quinta zona definida por Henríquez Ureña en 1921? Y si no fuera así, ¿es posible considerar la presencia de más de una variedad lingüística de modo que se justifique una revisión de dicha clasificación? La hipótesis sobre la que se condujo esta investigación es que no se puede considerar Paraguay, Argentina y Uruguay como una macrozona lingüísticamente homogénea, ya que los datos demuestran que los tres países comprometidos, además de contar con más de una, y diferente, lengua indígena de sustrato, pasaron por procesos sociohistóricos también diferentes, lo que puede haber generado características lingüísticas diferentes y, por lo tanto, deberían estar separadas en zonas lingüísticas independientes.

Si bien no es el objetivo de esta investigación proponer una clasificación alternativa, podríamos, en base a las investigaciones de Vidal de Battini (1964), Rona (1964, 1967) y Fontanella de Weinberg (1976, 1986a, 1986b, 1993) reconocer, a grandes rasgos, diferentes zonas lingüísticas dentro de la quinta zona de Henríquez Ureña (1921): a) la región andina de Argentina, que nada tiene en común ni con la zona de Chaco ni con la zona del Río de la Plata; b) la región central; c) la del Chaco: Paraguay y las provincias guaraníicas argentinas (Formosa, Misiones, Chaco y parte de Corrientes); y d) la del Río de la Plata (las provincias argentinas orientales y Uruguay, exceptuando los departamentos de frontera con Brasil, cuya actual realidad de contacto de lenguas merece ser considerada aparte). En este trabajo nos ocuparemos solamente dos de estas zonas lingüísticas aquí hipotizadas: la zona de Chaco y la zona del Río de la Plata, siguiendo el camino trazado por Granda (1982), donde propone la óptica de la causación múltiple para explicar los fenómenos relacionados a las variedades del español americano.

## Metodología

Por la naturaleza del objeto y el enfoque adoptado, la metodología que utilizamos fue la de una pesquisa bibliográfica, exploratorio-descriptiva, desarrollada en base a material ya elaborado por otros autores, constituido principalmente por ensayos y artículos científicos, donde los principales tópicos abordados son:

- a) Las diferentes clasificaciones de las variedades del español americano.
- b) La clasificación de las variedades del español americano propuesta por Henríquez Ureña (1921)
- c) Las variedades presentes en la quinta zona definida por Henríquez Ureña (1921)
- d) Las ideologías lingüísticas y extralingüísticas que están a la base del imaginario sobre la lengua española y las variedades dialectales.

## Resultados

Presentamos aquí un resumen organizado en forma de tablas de los datos lingüísticos y extralingüísticos pertinentes recogidos en la bibliografía seleccionada y analizada en esta investigación sobre la quinta zona lingüística delimitada por Henríquez Ureña (1921). Esos datos nos han permitido llegar a la conclusión de que la delimitación de dicha zona como un bloque homogéneo desde el punto de vista lingüístico es insostenible ya que hemos encontrado evidencia suficiente para sostener que dentro de dicha zona se encuentra más de una variedad dialectal, lo que está en clara contradicción con la clasificación dialectal del español americano propuesta por Henríquez Ureña (1921). Esta situación nos lleva a considerar la necesidad de profundizar los estudios lingüísticos regionales para que sea posible proponer en futuro una nueva delimitación dialectal de la quinta, ya que ésta no es homogénea lingüísticamente y por lo tanto no representa una única variedad dialectal.

- 166 -

**Tabla 1:** datos ofrecidos por Henríquez Ureña (1921)

Características lingüísticas relevadas por Henríquez Ureña	Observaciones
<b>Contacto de lenguas</b>	
Aclara que en Paraguay el español se encuentra en inferioridad numérica de hablantes y que es frecuente la mezcla de lenguas	Paraguay a) No especifica lo que sucede en el resto de la zona delimitada a la que coloca también bajo el influjo del guaraní como única lengua de sustrato. b) Ignora la enorme cantidad de otras lenguas indígenas presentes en dicha zona.
<b>Características fonético/fonológicas</b>	
La letra <i>y</i> pasa o se aproxima al sonido de la <i>/j/</i> francesa. Fenómeno característico en Argentina y Uruguay.	Argentina y Uruguay
La <i>j</i> en Chile, Perú y Argentina se acerca más que en otros lugares a la pronunciación castellana.	Argentina
La <i>n</i> en gran parte de la altiplanicie mexicana, en Chile y Argentina se pronuncia como en Castilla.	Argentina
Sonido fricativo para la <i>rr</i> a lo largo de la costa del Pacífico de sud América incluyendo a Argentina.	Argentina
Debilitamiento de la <i>s</i> en fin de sílaba en las tierras bajas: Antillas, Venezuela, costa septentrional de Colombia, Chile y Argentina.	Argentina
<b>Características morfológicas</b>	
En Argentina y Uruguay se emplean tres tipos de formas verbales con el sujeto <i>vos</i> : 1) Las del singular.	Argentina y Uruguay.

<p>2) Las del plural, coincidiendo unas veces con las normales del castellano de hoy [1921] (<i>reís, vivís</i>), y otras veces con las arcaicas en que faltaba la <i>i</i> de los modernos diptongos de la última sílaba (<i>pensás, querés</i>) o la de final (<i>mirá, poné, decí</i>).</p> <p>3) Formas ambiguas simplificadas del plural (<i>estabas = estabais</i>), del singular (<i>estabas, estarías, estuvieras</i>), o de la lengua popular de regiones que no usan el <i>vos</i> (<i>mirastes, estuvistes</i>).</p> <p>En el lenguaje popular rioplatense: El presente de indicativo emplea las formas arcaicas en los verbos terminados en <i>-ar, -er</i>: <i>vos tomás, vos tenés, vos sos</i>; las formas normales modernas del plural en los verbos terminados en <i>-ir</i>: <i>vos reís</i>; en unos cuantos verbos, las formas son ambiguas: <i>vos das, vos estás, ves</i> y en el verbo <i>haber</i> la forma es la del singular: <i>vos has</i>.</p> <p>El pretérito perfecto emplea formas ambiguas: <i>tomastes, vivistes</i>, o pasa francamente a las formas del singular: <i>tomaste, viviste</i>; es posible que existan además las formas <i>tomates, vivites</i>, conocidas en gran parte de América.</p> <p>Son ambiguas las formas del pretérito imperfecto: <i>tomabas, tenías, vivías</i>, y las del condicional: <i>tomarías</i>.</p> <p>El futuro de indicativo, por influencia natural del presente de <i>haber</i>, usa las formas del singular: <i>vos tomarás, tendrás, vivirás</i>.</p> <p>El presente de subjuntivo usa generalmente las formas arcaicas del plural: <i>tomés, tengás, vivás</i>; las usa ambiguas en <i>dar</i> y <i>estar</i>: <i>des, estés</i>, y a veces pasa al singular: <i>rías, seas, veas</i>.</p> <p>El imperfecto de subjuntivo emplea formas ambiguas: <i>tomaras, tuvieras, vivieras</i>. No hallo ejemplos de las otras dos terminaciones del subjuntivo (<i>-ses</i> y <i>-res</i>); es de suponer que si existen y no han sido enteramente suplantadas por la de <i>-ras</i>, emplearán las formas ambiguas</p> <p>El imperativo usa las formas simplificadas del plural: <i>tomá, tené, viví</i>; en unos cuantos verbos, las formas ambiguas: <i>da, está, sé, ve</i> (de <i>ver</i>).</p>	<p>Río de la Plata.</p> <p>Supone su presencia por encontrarse en otras partes de América.</p> <p>No halla ejemplos, entonces supone que emplearían las formas ambiguas.</p>
<p><i>voseo</i> presente en Argentina y Uruguay En relación a Paraguay: “No hallo el <i>vos</i>, sino el <i>tú</i>, en el castellano-guaraní de los cantares paraguayos publicados por R. Schuller [(1912)], <i>Paraguay native poetry</i>” (Henríquez Ureña, 1921: 61).</p>	<p>Argentina y Uruguay Se basa en datos literarios</p>

- 167 -

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los datos con los que cuenta Henríquez Ureña (1921) son escasos y algunos incluso de procedencia dudosa, además de estar bien polarizados: Argentina y Uruguay por una parte y Paraguay por la otra, del que prácticamente no posee datos. Sin embargo coloca a los tres países dentro de una misma zona lingüística como si conformaran una única variedad homogénea.

**Tabla 2:** datos ofrecidos por Rona (1964).

Características lingüísticas relevadas por Rona	Observaciones
Características morfológicas: uso del verbo <i>tener</i> con el pronombre <i>vos</i>	
zona gauchesca: Provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa y todo el sur desde Río Negro hasta Tierra del Fuego, y se extiende hacia Uruguay: uso predominante de la forma <i>tenés</i>	Argentina y Uruguay
zona guaraníca: Provincias de Misiones, Corrientes y Formosa, y se extiende hacia Paraguay: uso predominante de la forma <i>tenés</i>	Argentina guaraníca y Paraguay



zona santiagueña: Provincias de Santiago del Estero y parte del Chaco: uso parcial de la forma <i>tienes</i>	Argentina
zona oeste y noroeste: Región de Cuyo y Provincia de Tucumán y se extiende hacia Chile y Bolivia: uso predominante de la forma <i>tenís</i>	Argentina

En la tabla 2 se pueden observar los datos relevados directamente por Rona (1964) relacionados al uso del verbo *tener* con el pronombre *vos* en la Argentina y países limítrofes. Como se puede apreciar, hay una coincidencia en el uso del verbo tener entre la zona del Chaco (argentina guaranítica y Paraguay) y el Río de la Plata (parte de lo que Rona (1964) denomina la zona gauchesca de Argentina y Uruguay), ya que comparten el uso de la forma *tenés*. Pero como se puede apreciar también, otras zonas de la Argentina utilizan formas diferentes: *tienes*, *tenís*, lo que demuestra que Argentina no es uniforme lingüísticamente, lo que contradice la suposición de Henríquez Ureña (1921).

**Tabla 3:** datos ofrecidos por Rona (1964) relativos a la quinta zona.

Características lingüísticas relevadas por Rona				
Zonas puramente castellanas				
Región	Fenómeno			
	yeísmo	žeísmo	voseo	formas verbales con el pronombre <i>vos</i>
Norte de Chile, noroeste de la Argentina y los departamentos bolivianos de Oruro y Potosí	no	no	sí	-áis, -ís, -ís
Paraguay (excepto la zona de Concepción) y las Provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa	no	sí	sí	-ás, -és, -ís
El sur de Chile y una pequeña porción de la Patagonia argentina	no	no	sí	-áis, -ís, -ís
Las provincias gauchescas de la Argentina (aproximadamente Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra del Fuego) y Uruguay, excepto la zona ultraserrana y la frontera	sí	sí	sí	-ás, -és, -ís
Zona ultraserrana del Uruguay: Departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres	no	no	no	
Zonas no puramente castellanas, zonas de mezcla				
Zona fronteriza del Uruguay, excepto la variedad tacuareboense Mezcla con el portugués	sí	sí	sí	-ás, -és, -ís
Zona fronteriza del Uruguay, variedad tacuareboense Mezcla con el portugués	sí	sí	no	
Zona de Concepción en Paraguay Mezcla con el portugués	no	sí	no	-ás, -és, -ís
Caingusino, en la Provincia de Misiones, Argentina Mezcla con el portugués	no	sí	sí	
Parte de la Provincia de Santiago del Estero, Argentina Mezcla con el quechua y bilingüismo	no	no	sí	-ás, -és, -es

Como se puede apreciar en la tabla 3, la quinta zona lingüística reconocida por Henríquez Ureña (1921) queda dividida, según Rona (1964), en 10 zonas lingüísticas diferentes, con más de una lengua indígena de sustrato presente allí donde Henríquez Ureña (1921) reconoce solamente el guaraní y además, con contacto de lengua con portugués.

**Tabla 4:** datos ofrecidos por Vidal de Battini (1964) relativos a la Argentina.

Región lingüística	Fenómenos lingüísticos
La región del Litoral, cuyo centro es Buenos Aires y que comprende también el territorio patagónico	Existencia de yeísmo rehilado, /r/ vibrante alveolar, /-s/ aspirada en el final de sílaba y con pérdida acentuada en el habla popular.
La zona guaraníca, parte de cuya población es bilingüe con guaraní	Mantiene la oposición /λ/ -/y/, posee /-s/ aspirada que cae con gran frecuencia en final de palabra, /r/ fricativa asibilada, caída frecuente de la /r/ de los infinitivos, pronunciación de los grupos vocálicos con hiato y leísmo.
Región del Noroeste	/r/ fricativa asibilada, /-s/ aspirada aun en el final de palabra ante vocal, extensa zona yeísta con tres centros de yeísmo rehilado (Tucumán, Salta y Jujuy) y una región de conservación de /λ/ (norte de San Juan y oeste de La Rioja y Catamarca).
Zona cuyana	Presenta yeísmo no rehilado generalizado, /r/ fricativa asibilada y aspiración de /-s/.
Región central: una gran zona de límites abiertos, intermedia, de transición entre el noroeste, la región de Cuyo y la del Litoral	Presenta yeísmo no rehilado generalizado, /r/ fricativa asibilada y aspiración de /-s/.

- 169 -

De la tabla 4 se desprende la presencia de cinco zonas lingüísticas sólo en Argentina, según Vidal de Battini (1964).

Resumiendo, allí donde Henríquez Ureña (1921) reconoce cinco zonas lingüísticas para el español americano, Malmberg (1948b) reconoce seis, justamente dividiendo en dos la quinta zona lingüística, separando Paraguay y las Provincias argentinas guaranícas del Río de la Plata, mientras que Rona (1964) reconoce 23 diferentes zonas lingüísticas para el español americano, y por lo menos 10 solamente dentro de la quinta zona lingüística reconocida por Henríquez Ureña (1921), mientras que Vidal de Battini (1964) reconoce la presencia de cinco zonas lingüísticas sólo en Argentina.

Si bien Rona (1964) cometa algunos errores según Fontanella de Weinberg (1993), su clasificación evidencia de todas formas la presencia de más de una variedad dentro de la quinta zona lingüística<sup>7</sup>.

También debemos considerar que Resnick (1975) y Zamora Munne y Guitart (1982), pese a la crítica de Fontanella de Weinberg (1993), dan un panorama todavía más fragmentado de la división dialectal de Henríquez Ureña (1921), de lo que se desprende que todos los estudios realizados luego de 1921 evidencian una fragmentación dialectal en la quinta zona lingüística delimitada por Henríquez Ureña (1921)<sup>8</sup>.

Además de estas evidencias puramente lingüísticas, debemos considerar también las extralingüísticas, como el diferente contexto socio-histórico entre Paraguay y el Río de la Plata, ya que diferentes contextos socio-históricos y lingüísticos condujeron a diferentes situaciones de estandarización, como sugieren Granda (1982) y Fontanella de Weinberg (1993). Baste recordar los ejemplos

<sup>7</sup> La crítica de Fontanella de Weinberg (1993) reside básicamente en dos puntos: a) Rona (1964) selecciona sólo cuatro fenómenos y no se sabe si serían de hecho los más adecuados para la discusión; b) lo que Rona (1964) dice sobre el voseo es anterior a su propio estudio sobre el tema, que sólo sale a la luz tres años más tarde.

<sup>8</sup> El problema es que, pese a todos esos trabajos y esfuerzos, se encuentran trabajos, como el de Moreno Fernández (2000), que, aunque con fines didácticos y de divulgación e introducción al tema, reproducen sin más esta división dialectal imprecisa y equivocada de Henríquez Ureña (1921).

proporcionados por Fontanella de Weinberg (1993) sobre las características del español paraguayo y el español del Río de la Plata, que evidencian, por un lado, el bajo grado de estandarización debido al contexto socio-histórico y a la particular condición de bilingüismo presente en Paraguay, y, por otro, la reversión de la baja estandarización, especialmente en Buenos Aires a partir de la segunda mitad del siglo XVIII en la Argentina.

Más allá de las críticas y observaciones que Granda (1978, 1982, 1994) hace de Malmberg (1947b, 1959, 1970) y que Fontanella de Weinberg (1993) hace de Rona (1964), Resnick (1975) y Zamora Munne y Guitart (1982), en cuanto a los datos por ellos utilizados y a la relevancia de los fenómenos por ellos escogidos, lo que se evidencia por todo lo hasta aquí expuesto es la indudable fragmentación dialectal presente en la quinta zona lingüística delimitada por Henríquez Ureña (1921).

Otro punto a favor de nuestra hipótesis sobre la presencia de más de una variedad dialectal en la quinta zona es el hecho de que Henríquez Ureña (1921) no reconoce ni el voseo ni el leísmo en Paraguay, que sí reconocen Rona (1964), Granda (1982) y Fontanella de Weinberg (1993), lo que demuestra la escasez de datos con que contaba Henríquez Ureña (1921). Y si bien el voseo está presente también en ciertas regiones argentinas, sobre todo en el Río de la Plata, no posee las mismas características que el voseo paraguayo, como indica Rona (1964). En cuanto al leísmo paraguayo, como expone Granda (1982), se trata de un fenómeno único del Paraguay y parte de la Argentina guaraní.

Por todo lo expuesto hasta aquí, consideramos que se verifica la hipótesis de nuestra investigación: la presencia de más de una variedad lingüística dentro de la quinta zona delimitada por Henríquez Ureña (1921), lo que hace inadecuada la clasificación de Argentina, Paraguay y Uruguay en la misma zona lingüística.

## Perspectivas para una nueva clasificación dialectal

- 170 -

La compleja realidad lingüística del español americano, que Henríquez Ureña (1932) definía como una entidad multiforme y variada, no puede ser encuadrada simplemente en cinco grandes áreas lingüísticas como él propuso en 1921. De todo esto se desprende que solamente a través de un avance significativo en los estudios regionales se podrán establecer los límites de las diferentes áreas dialectales que nos van a permitir formular una clasificación de las variedades del español americano que, a pesar de nunca ser definitiva si aceptamos como válidos y continuos los procesos de koinización y estandarización, por lo menos refleje efectivamente los fenómenos lingüísticos que se manifiesten en cada una de ellas en un determinado período. Así, nos colocamos en línea con el *Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica*, de Lope Blanch (2001: 1):

El Proyecto mencionado nació en mí con el propósito de que pudiéramos llegar a determinar cuáles son los hechos lingüísticos propios de cada norma geográfica —de cada dialecto culto hispánico— que las caracterizan y, a la par, diferencian a unas de las otras. Esto es, me parecía necesario llegar a saber qué nos separa y qué nos une, desde el punto de vista lingüístico, a los países hispanohablantes.

pero considerando necesaria la determinación de esos procesos lingüísticos decididamente no sólo limitados a la norma culta, que por el grado de estandarización no refleja las características más particulares de las diferentes variedades, las que toman relevancia también desde una perspectiva de enseñanza intercultural y de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, a fin de determinar las características propias que las definen, ya que es en esta diferencia donde se encuentra la riqueza lingüística y cultural de cada una de estas comunidades.

Es por este motivo que no proponemos aquí una clasificación alternativa para la quinta zona definida por Pedro Henríquez Ureña (1921). Si bien podemos considerar que tal delimitación no se corresponde con la variada realidad lingüística presente en la zona del Chaco y del Río de la Plata, arriesgar aquí y ahora una nueva clasificación nos colocaría en una posición no muy diferente de la de Armas y Céspedes, Henríquez Ureña (1921), Rona (1964), Moreno Fernández (2000), Resnick

(1975) y Zamora Munne y Guitart (1982) en cuanto a la insuficiencia de argumentos precisos y rigurosos para el establecimiento de un modelo que pueda aspirar a ser, si bien nunca definitivo, por lo menos aceptable.

Parafraseando a Rona (1964: 69), nuestro trabajo se limita entonces a “ofrecer un ejemplo de insistencia”, ni siquiera de “procedimiento”, con el objetivo de recalcar la necesidad de proseguir con las investigaciones en el campo de la dialectología del español americano y también, dicho sea de paso, con el objetivo de incentivar la reflexión sobre todas estas cuestiones a fin de dar un corte a la repetición sistemática de hipótesis erróneas sobre los orígenes y clasificación de las variedades del español americano.

Con este trabajo se espera entonces simplemente, más allá de poder contribuir desde el punto de vista teórico con el campo de investigación de la Lingüística Histórica en el área de español, traer nuevos argumentos para una discusión que priorice un modelo de formación adecuado a la integración regional en el contexto de América Latina, ya que el estudio, delimitación y categorización de las diferentes variedades del español americano (en el caso específico de esta investigación, del Chaco y del Río de la Plata) contribuirán decisivamente al desarrollo del área de investigación teórica y de enseñanza de español en Brasil.

## Referencias

- ALONSO, A. (1953): *Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos*, Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1958): *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires: Losada.
- COSERIU, E. (1979): *Sincronía, diacronía e historia. O problema da mudança lingüística*, Rio de Janeiro: Editora da universidade de São Paulo.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1976): *La lengua española fuera de España*, Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1987a): “Hacia una periodización en la evolución del español bonaerense”, en *Actas del VIII Congreso Internacional de ALFAL*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1999, p. 198-204.
- \_\_\_\_\_ (1987b): *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires: Hachette.
- \_\_\_\_\_ (1992): “Variedades conservadoras e innovadoras del español en América durante el período colonial”, en *RFE*, n. 72, p. 361- 377.
- \_\_\_\_\_. (1993): *El español de América*, 2. ed, Madrid: Mapfre.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio (1992). “La base del español americano y su realidad actual”. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, v. 2. Brasília: Embaja da España en Brasil, p. 13-28.
- GRANDA, G. de (1978): “Materiales para el estudio sociohistórico de la problemática lingüística del Paraguay”, en *Thesavrus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Bogotá: ICC, v. 33, n. 2, p. 254-279.
- \_\_\_\_\_ (1982): “Origen y formación del leísmo en el español del Paraguay”, en *RFE*, v. 74, n. 3, p. 259-283.
- \_\_\_\_\_ (1992a): “El español de Paraguay. Distribución, uso y estructuras”, en *Historia y presente del español de América*, Valladolid: Junta de Castilla y León, p. 675-695.
- \_\_\_\_\_ (1992b): “Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay. Un esquema interpretativo”, en *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, p. 649-674.
- \_\_\_\_\_ (1992c): “Sobre la etapa inicial en la formación del español de América”, en *Actas del II Simposio De Filología Iberoamericana*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Facultad de Filología, p. 71-100.
- \_\_\_\_\_ (1994): “Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (quechua/aru y guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores”, en: *RFE*, v. 62, n. 1, p. 127-141.
- HENRIQUEZ UREÑA, P. (1921): “Observaciones sobre el español de América”, en MORENO FERNANDEZ, F. (ed.) (1993): *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, p. 39-62.
- \_\_\_\_\_ (1925): “El supuesto andalucismo de América”, en *Cuadernos del Instituto de Filología*, vol. 1, n. 2, p. 17-122.
- \_\_\_\_\_ (1930): “Observaciones sobre el español de América II”, en *RFE*, n. 17, p. 227-284.
- \_\_\_\_\_ (1931): “Observaciones sobre el español de América III”, en *RFE*, n.18, p. 120-148.
- \_\_\_\_\_ (1932): *Sobre el problema del andalucismo dialectal de América*, Buenos Aires: Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires.
- HERREROS, B. U. de (1976): “Castellano Paraguayo. Notas para una gramática contrastiva castellano-guaraní”, en *Suplemento Antropológico*, Asunción: Universidad Católica, v. 11, n 1/2, p. 29-123.
- LOPE BLANCH, J. M. (1968): “El supuesto arcaísmo del español americano”, en *Anuario de letras*, 7, 1968/1969, p. 101-103.
- \_\_\_\_\_ (1989): *Estudios de lingüística Hispanoamericana*, México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2001): “La norma lingüística hispánica”, en *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid: Instituto Cervantes-RAE, [en línea], disponible en <[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/lope\\_j.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm)> [consultado en octubre de 2014].
- LIPSKI, J. M. (2005): *El español de América*, Madrid: Ediciones Cátedra.

- LÜDTKE, J. (1992): “Diferenciación y nivelación del español en la expansión a Canarias y al Caribe en el período de orígenes”, en *Actas del Simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín*, Madrid: Iberoamericana, 1994. p. 39-56.
- MALARET, A. (1937): “Geografía Lingüística”, en *BAAL*, n. 18, p. 213-225.
- MALMBERG, B. (1947a): “L’espagnol dans le Nouveau Monde, problème de linguistique générale”, en *SL*, v. 1, p. 79-116.
- \_\_\_\_\_ (1947b): “*Notas sobre la fonética del español en el Paraguay*”, Lund: Gleerup.
- \_\_\_\_\_ (1948a): “L’espagnol dans le Nouveau Monde, problème de linguistique générale”, en *Sciences du Langage*, 1, p. 76-116.
- \_\_\_\_\_ (1948b): *L’espagnol dans le Nouveau Monde*. Lund: Gleerup.
- \_\_\_\_\_ (1959): “L’extension du castillan et le problème des substrats”, en *Actas del Colloque International de Civilisations*, Bucarest: Littératures et Langues Romanes, p. 249-259.
- \_\_\_\_\_ (1970): *La América Hispanohablante. Unidad y diferenciación del castellano*, Madrid: Istmo.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1993): “De la formación lingüística de Hispanoamérica: en torno a “El español de América” de B. Fontanella de Weinberg”, en *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, n. 12, p. 211-224.
- \_\_\_\_\_ (1997): *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNANDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.
- MORENO DE ALBA, J. G. (2004): *El español en América*, Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- MOUTON, P. G. (1992): “Sobre geografía lingüística del español de América”, en *RFE*, n. 72, p. 699-713.
- PINTO, C. F. da C. (2009): “Considerações sobre a origem e a caracterização do Espanhol americano”, en *Língua & Educação*, año 1, v. 1, p. 39-48.
- QUESADA PACHECO, M. A. (2002): *El español de América*, 2. ed., Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- RONA, J. P. (1958): *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*, Montevideo: Departamento de Lingüística de la Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_ (1964): “El problema de la división del español americano en zonas dialectales”, en MORENO FERNANDEZ, F. (ed.) (1993): *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, p. 63-75.
- \_\_\_\_\_ (1967): *Geografía y morfología del voseo*, Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 1. ed., Madrid: Espasa Libros, 2 v.
- RESNICK, C. M. (1975): *Phonological variants and dialect identification in Latin American Spanish*, The Hague: Mouton.
- ROSENBLAT, A. (1964): “La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492”, en *PFLE*, n. 1, 1964.
- \_\_\_\_\_ (1967): “Contactos intralingüísticos en el mundo hispánico: el español y las lenguas indígenas de América”, en *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas*, Nimega: Instituto Español de la Universidad de Nimega, p. 109-154.
- SCHULLER, R. (1912): Paraguay native poetry. [S.l.: s.n.], en *Journal of American Folk-Lore*, Lancaster, PA. and New York: American Folk-Lore Society, v. 26, p. 338-350. Apud HENRIQUEZ UREÑA, P. (1921): “Observaciones sobre el español de América”, en MORENO FERNANDEZ, F. (ed.) (1993): *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, p. 39-62.
- SIEGEL, J. (1985): “Koinés and koineization”, en *Language in Society*, n. 14, p. 357-378.
- STANLEY, S.P. (2016): *El problema de las variedades del español americano en la quinta zona lingüística según la clasificación de Henríquez Ureña*. Disertación (Maestría en Lengua y Cultura). Facultad de Letras. Universidad Federal de Bahía.
- TUTEN, D. N. (2003): *Koineization in Medieval Spanish*, Berlin: Mouton de Gruyter.

VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964): *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

ZAMORA MUNNE, J. C.; GUITART, J. M. (1982): *Dialectología hispanoamericana: Teoría. Descripción. Historia*, Salamanca: Almar.

WAGNER, M. L. (1927): “El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica”, en *RFE*, n. 14, p. pp. 20-32.

\_\_\_\_\_ (1949): *Lingua e dialetti dell’America Spagnola*, Florencia: Le Lingue Estere.

# Estudios literarios



# Vozes da literatura na Guiné Equatorial: denúncia e compromisso social em *Áwala cu Sangui*, de Juan Tomás Ávila Laurel

Elizabete Serafim de Melo  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus V

Wodisney Cordeiro dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

## Trajetória literária de Guiné Equatorial

Após sua independência, que de fato não ocorreu, Guiné Equatorial ainda sofre com as imposições ditatoriais de seu governante. A esse respeito, autores de Guiné e de seu entorno, buscam trazer em suas literaturas a imagem e semelhanças de um povo, com sua cultura e ideologias, marcadas por repressões severas. Contudo, obtiveram uma singela voz por meio das literaturas hispanoafricanas.

Os escritores guineanos lutaram e ainda lutam para que suas literaturas tenham uma maior representatividade nos estudos acadêmicos, por exemplo, Ávila Laurel, com suas obras cunhadas na linha da denúncia e compromisso social, expressam as ideologias e a cultura de um povo, uma vez que, do ponto de vista histórico, tais literaturas descrevem suas vivências padecidas ou não, trazendo ao leitor a luz, por meio das peripécias vividas pelos seus personagens que ganham vida em suas linhas de expressão crítica, vale ressaltar que, nem todas as produções dos autores Guineanos possuem personagens.

Esse trabalho aborda as múltiplas faces de Guiné, uma Guiné Equatorial e suas histórias nas literaturas hispanoafricanas, destacadas na primeira parte desse artigo, as lutas dos escritores pelo reconhecimento e inserção no mercado literário. Mais adiante, destacamos uma Guiné que é a pátria amada de Juan Tomás Ávila Laurel, com seu compromisso social, lutando pelo que acredita por meio das narrativas ficcionais que publica, sem medo de ter razão, mostra a face de seu povo.

A busca pelo fomentar por este tipo de literaturas, que lhe permite dar voz a uma nação oprimida pelo colonialismo anterior e posterior pelos sucessivos regimes ditatoriais, Ávila Laurel trava uma luta de modo pacífico em busca da democracia, instigando seus patriotas por meio de seus escritos, a saírem do modo passivo de ser e ao mesmo tempo despertar os olhares do mundo para as mazelas que Guiné Equatorial é submetida anos, após anos.

Na última parte destacaremos o ensaio literário de Juan Tomás Ávila Laurel, que traz à tona por meio de seus personagens, as vozes e o silêncio. Através deles o autor transpõe a realidade ficcional, levando o leitor a adentrar em seu universo, mostrando-lhes uma Guiné Equatorial por dentro. Por meio de seu olhar, se pode conhecer uma Guiné sofrida e subversiva. Em *Áwala cu Sangui*, aludindo assim metaforicamente ao anseio de se converter sua Guiné de água para o vinho e de demonstrar que a Guiné escura para o mundo, desconhecida por todos, renegada ao esquecimento, como sendo água banhada pelo seu próprio ‘sangue’, pelas lutas travadas, pelo sangue derramado e manchada de sangue a sua água.

Esse ensaio, objeto de nosso estudo, delineia o quadro político de Guiné Equatorial no imaginário de Juan Tomás Ávila Laurel, ganhando vida com as peripécias de sobrevivência de seus personagens, destacados aqui por Maria e Pedro, que viviam entre o drama de levantarem suas vozes, ou manterem-se em silêncio.

Historicamente, Guiné Equatorial perpassou por dois longos e diferentes períodos do ponto de vista literário, a Guiné Equatorial da era colonial e a da época pós-colonial. Entretanto, em se tratando de literatura, mudanças não tão significativas ocorreram, uma vez que os sujeitos que ganharam vida nas tramas literárias expressavam quase que os mesmos problemas vividos, tanto em uma época quanto na outra, diferenciando-se um pouco na pós-independência, tudo continua como antes, comprovadamente demonstrado pelas literaturas, não só as de escritores guineenses, como dos demais países em seu entorno e nas mais diversas modalidades narrativas como os ensaios, novelas, poesias etc.

Guiné Equatorial possui sua localização centrada na África ocidental, sua capital é Malabo, um país cercado por diversas ilhas e uma dessas ilhas denominada Annobón se tornou o palco da produção literária, como: *Áwala cu Sangui*, de Juan Tomás Ávila Laurel.

Na época colonial, em Guiné Equatorial, os sujeitos que fizeram parte da história política e social viviam sobre o domínio de outros povos, como os portugueses, mais tarde pelos espanhóis, sob uma servidão, violência extremada... não muito diferente da ocorrida na era pós-colonial, talvez a principal diferença “visível” foram as palavras descritas pelo autor, expressando que agora seriam um povo independente. Uma independência forjada que manteve ou aumentou a vigilância e o domínio de um povo negro oprimido e cada vez mais submisso em todos os âmbitos. Não existia nenhuma voz que clamasse por eles, a voz que nos referimos, são as vozes literárias, uma das muitas vozes capaz de mostrar para o mundo a face de Guiné Equatorial, de seus sujeitos esquecidos, desconhecidos para o mundo.

- 177 -

A colonização, anteriormente, foi estabelecida pelos portugueses, porém trezentos e oito anos mais tarde os espanhóis a colonizaram, e a independência de Guiné Equatorial veio somente em 12 de outubro de 1968. Falar em independência nos remete a uma “liberdade”, mas a liberdade não veio de fato, pois os comandos políticos, sociais e econômicos passaram às mãos de um filho da terra, mas que este próprio filho oprimia o seu povo.

Esses sujeitos ainda que almejassem serem independentes dos espanhóis, ironicamente os resultados advindos da pós-independência veio mais tarde por meio da comunicação, suas vozes agora tinham a possibilidade de que outros povos as pudessem ouvir. Um jugo que não foi de todo ruim. Eles agora conheciam o idioma espanhol, heranças linguísticas da colonização espanhola e por meio dela, os escritores literários tornaram-se conhecidos em outros continentes. Nesse momento da história, a libertação acontece, a língua do colonizador exerce uma função para ambas as culturas; se de um lado encontram-se os sujeitos africanos fazendo uso e se beneficiando da língua espanhola, por outro essa mesma língua torna-se enriquecida pelos recursos linguísticos oriundos da língua africana. Tal observação pode ser feita por Miampika (2010) quando afirma:

[...] las escriturashispanoafricanas ilustran una encrucijada de representaciones que diversifican y enriquecen la lengua española. Con conexiones múltiples y transversales, ejercen una prospección de juegos y diferencias identitarias, proyectan un imaginario otro y construyen su propia idea del canon – al margen del canon hispánico [...] Guinea Equatorial es el epicentro de las literaturas hispanoafricanas. Por su filiación lingüística – con el español como vehículo de expresión oficial literaria (Arroyo Miampika, 2010: 14)

De alguma maneira a influência linguística espanhola, contribuiu para o campo das literaturas. Esse favorecer-se da língua espanhola, se deu também com outros países além da Guiné Equatorial e muitos escritores encontraram o apoio na língua espanhola também o refugio na Espanha. As perseguições contribuíram para que muitos escritores emigrassem para a Espanha e se refugassem na Península Ibérica.

Guiné Equatorial também compartilhou com a África subsaariana das mesmas perseguições, a mesma história, regada por diversas atitudes violentas de seus colonizadores. No campo literário não foi diferente, ainda que em outras partes da África surgissem também vozes desejosas por serem ouvidas, encontravam as possibilidades nas literaturas quase que de maneira unívoca.

Historicamente, 30 anos antes do período pós-colonial, muitas transformações ocorreram em todo o mundo literariamente falando. As literaturas passaram a expressar as vivências, as lutas político-sociais, dentro do âmbito literário, e, conseqüentemente suas ideologias. Tardamente, Guiné Equatorial sempre esteve em último lugar, na busca e reinvidicação de sua identidade, que lhe foi negada pelo colonizador.

Enquanto Donato Ndongo Bidongo publicava em Madrid no ano de 1984, outros escritores também estavam deixando suas contribuições literárias, outros escritores fora de Guiné Equatorial colaboraram para que seus relatos literários encontrassem um lugar ao sol e se tronassem conhecidos em outros países, com a finalidade de denunciar ainda que, de forma fictícia, as situações relacionadas ao seu país.

De certo, as investidas dos escritores em língua espanhola, de procedência negra, não eram vistos com bons olhos do ponto de vista político, pois, ressalta: (Arroyo e Miampika, 2010: 25), “a literatura guiné-equatoriana mostra uma distância entre lo político y lo estético”, referindo-se às estratégias utilizadas pelos escritores, talvez para que não sofressem represálias, o que não adiantou muito, pois ao falarem de sua história imaginada ou sofrida, eles sempre traziam a marca identitária basicamente dessa sociedade, seja ela de qualquer seguimento, foi à justificativa dada por Donato Nidongo.

Abogo, por sua vez, desde 1979 ressalta em suas produções literárias marcadamente pelas mazelas hispanoafriana outras faces da África. Observa-se tal assertiva quando em 2007 diz: ‘todas as chuvas me trazem as lágrimas de África’. [Tradução nossa]. O leitor sente nessa afirmação, que ele tem uma íntima compaixão pelo seu povo, que vive regado por lágrimas, tal e quais como chuvas são comparadas.

É nesse cenário que surge o escritor Juan Tomás Ávila Laurel, trazendo em suas linhas literárias as ideologias de um povo sofrido, de uma forma bem incisiva ele relata e descreve a própria realidade guineana annabonesa e seus escritos fictícios, separados apenas por uma tênue linha muito proximal da realidade de Guiné Equatorial. Demonstra sua preocupação com sua gente, o povo sofrido de seu país, entretanto tais preocupações custaram-lhe também ameaças e o exílio, fato que abordaremos mais adiante.

Outros escritores também fizeram parte desta corrida para inserção das literaturas de procedência hispanoafriana em outros cenários, acadêmicos principalmente, e que fazem parte deste aporte histórico e seus personagens protagonizam histórias, transpõem realidades ficcionais para outros campos, almejando que suas vozes fossem de fato ouvidas.

## Patrotismo

Ávila Laurel, é um prolífico escritor de Guiné Equatorial, nascido na ilha de Annobón, Malabo. Em 1966 ingressa no mundo da literatura com a novela *La Carga* (1999), escreveu outros títulos como: *Cómo Convertir este país em um paraíso* (2005), ensayo, *Guinea Ecuatorial Vísceras* (2006), *Colección ensayos, Avión de ricos, ladrón de cerdos* (2008) e outras novelas, poesias e resenhas.

Nesse estudo vamos nos ater a uma das mais expressivas produções desse escritor, analisando alguns personagens do seu ensaio: “*Áwala cu Sangui*”, mais adiante.

Através dos títulos de suas obras, o leitor pode perceber a sua preocupação com seu país, principalmente em *La carga e Avión de ricos, ladrón de cerdos*, que retratam o peso da opressão que lhes é imposta pelos governantes que, de maneira ficcional, Ávila Laurel descreve um retrato de seu país.

A pesar da repressão em seu país, ele não se cala, sua expressão mais famosa foi quando ele disse para não ter medo de se ter razão, em seu ensaio, *Como convertir este país en un paraíso*,

conforme se pode confirmar: No tengan miedo de tener razón. Pero al igual que la verdad amarga, estar en posesión de ella no nos libra del acoso de los que la persiguen. Tener razón no es garantía de una vida libre de sobressaltos”. (Ávila Laurel, 2005: 5)

Consciente dos perigos, Ávila Laurel não se intimida e, lutando com as palavras, denuncia a ditadura e as desigualdades sociais em Guiné Equatorial. Através de suas obras, que transparece como se fosse um espelho para o mundo, suas produções são extremamente na linha da denúncia e compromisso social.

Assim, a literatura converteu-se em um veículo comunicacional propício, para dar vez e voz às muitas vozes, que a mercê da própria sorte, foram renegadas ao descaso e ao esquecimento social, político e ideológico. Por meio de suas obras, trouxe a tona, o relato de sua cultura por meio da literatura.

De dentro de seu país, Ávila Laurel escreve, mas suas publicações são feitas na Espanha, de modo que suas obras são de cunho denunciativo, a censura em Guiné Equatorial não permite que haja a editoração de livros nesse país, sendo considerado um subversivo pelo fato de não compactuar com os mandos e desmandos de seu governante, o ditador Francisco Macías, o então presidente de Guiné Equatorial.

Ávila Laurel, deixa transparecer em suas literaturas as vivências desse povo, que vivem abrigados às regras e sanções, muitas delas sancionadas com a morte. Parece não fazer sentido para alguns conceber um compatriota seu oprimi-lo, o presidente deles é o ditador, talvez seja a maior diferença entre o período colonial, e a pós colonialidade, seus opositores possuem quase que o mesmo vínculo consanguíneo, pois de conformidade com a ótica da narrativa, em sendo o presidente da etnia Fang, poderia melhor cuidar dos seus, ainda que, não pertencesse ao mesmo grupo étnico, contudo fazem parte do mesmo país, retirando-lhes o sonho da tão almejada independência.

Por essas e outras razões, o autor Ávila Laurel reconhece esta tal independência. Ele não aceita a ditadura, seu povo não se tornou livre, a mudança significativa agora está no fato de que os habitantes da ilha de Annobón não são mais submetidos aos estrangeiros que os colonizaram, para ele o que parece ser pior é ser massacrados pelos seus ‘irmãos’, não de sangue, mas de pátria.

Nesta perspectiva, o autor Ávila Laurel discute nos dias atuais os mesmos problemas que existiam no colonialismo. Ele mostra a sua Guiné para o mundo, mas ao mesmo tempo arrancar as mordidas que continuam a silenciar o seu povo. Demonstra que para se obter algumas mudanças, é necessário correr riscos. Entretanto seu risco é eminente, apesar de viver em Barcelona, constantemente vai a Malabo, para ele, não seria justo viver afastado daqueles que ele tanto defende nas literaturas, e quando regressa diz: “estou vivo”!

Suas atitudes têm despertado olhares para Guiné Equatorial, claro que não na mesma proporção que se almeja, alguns estudos vêm sendo feitos, na busca para ampliar os horizontes das literaturas hispanoafricanas, enriquecendo assim o cenário literário.

## *Áwala cu Sangui*, os sujeitos e as vozes

Ávila Laurel em sua trajetória como escritor de Guiné Equatorial publica em 2000 seu ensaio *Áwala cu Sangui*, com uma descrição detalhada da geografia e da cultura de Annobón, fazendo uma referência ao ato de transformar água em vinho, da passagem bíblica, e ao mesmo tempo demonstrar quão grande são os padecimentos que sofrem seus personagens. O sonho de mudar Annobón em vinho retrata o desejo de mudanças, demonstrados por seus personagens, que, em meio as suas vozes que não são ouvidas, mostram seu silêncio aterrador.

Os sujeitos de *Áwala cu Sangui*, destacados nesse capítulo, mostram essas vozes silenciadas, levando o leitor a sensibilizar-se pela trama, que transpassa as margens da realidade ficcional, transpondo o leitor para seu universo, que por um motivo outro, ao entregar-se a uma leitura ‘desatenta’, não deixa de ser incomodado com as vivências dos personagens. Vicente Jouve (2012) ressalta isso em seu livro, *Por que estudar literatura?* Os anseios do autor se misturam aos da

narrativa, dando-lhe vez e voz. E por que essa preocupação em convencer este leitor? Será que esse diálogo teria o mesmo efeito, se dito de outra maneira? Os frutos de seus objetivos ganhariam alguma força, se não por essas vias? Esse é o autor mostrando a sua identidade, pois ele também se insere na história.

Aqui começamos a vislumbrar as características desses personagens que receberam um rótulo de subversivos, pois assim eram chamados pelos milicianos que a todo instante vivem a observa-los, não para protegê-los, mas para silenciá-los em suas ações. Mas existe uma reivindicação, o desejo que seu opressor deixe-os viver como sonham, quando os personagens desejam que Macías: “bajas de la silla” (Ávila Laurel, 2000: 56). Em quase todo ensaio percebe-se que a independência aconteceu, porém uma independência de fachada que anda na contramão da “realidade” descrita nas documentações oficiais do governo, que explicita no Informe Nacional da República de Guiné Equatorial onde abordam alguns direitos: “Un nível de vida que asegure la salud, la alimentación, la educación”. O que de acordo com a narrativa de *Áwala cu Sangui* não existem, uma vez que, sabemos que se trata de uma narrativa fictícia, mas que não está longe do real, se não se assemelhassem tanto, ele não seria perseguido. De alguma forma a denúncia ficcional incomoda a realidade.

Não há liberdade para coisa alguma, até um simples pescado, são obrigados a pescar à noite, e se forem pegos, são considerados subversivos, até mesmo quando esses personagens vão buscar ajuda médica, para amenizar algum sofrimento. Aqui chamamos a atenção para o termo ‘subversão’, que de acordo com o dicionário Michaelis (2000), significa revolta contra um poder constituído. Percebemos que esta designação dada pelos milicianos, aos annoboneses, não tinha fundamento algum, o que ocorreu foi que aquele povo, principalmente os personagens que destacaremos, estava exercendo uma atitude desobediente, atitude essa que estavam totalmente contra aos padrões estabelecidos por quem os oprimiam, mas não o eram subordinados, a lei da sobrevivência tinha que prevalecer, ou desobedeciam às ordens, ou poderiam até mesmo morrer de fome.

Para esses sujeitos, restava sempre o não podem! Como conviver com tal situação, para não quebrar a ordem estabelecida pelo governo? Observe a seguir:

En los poblados vacacionales de Annobón no hay ningún centro de socorro, ni siquiera a nivel casero. Los remedios se limitan en los cuidados personales que dispensaba los padres a los niños que se enfermaban y si las enfermedades tenían algún remedio. La única institución de esos poblados es la capilla, a cuyo dueño están todos encomendados. (Ávila Laurel, 2000:20)

Por meio das linhas literárias esse autor, ainda não foi capaz de provocar um reboiço a favor dos equatoguineanos, trazendo-lhes um conforto social. Porém, desde a sua independência até hoje, sob estremada agressividade propagada pelas autoridades, nada de melhorias aconteceram, a vida segue seu curso, como segue também esse literato, mostrando em suas múltiplas obras, as vozes que clamam por justiça social, ecoam pelo mundo com mais intensidade, pois ele é o detentor do poder da palavra escrita e permite tantas outras vozes soarem na busca por uma urgente renovação política.

Em alguns momentos o leitor percebe o anseio narrativo que transpassa não somente as linhas apenas, mas também as linhas do pensamento do autor, que é levado a olhar com outros olhos para os habitantes da ilha de Annobón, e, de maneira geral se pode observar o desejo de que o governante tirano deixasse de fato o poder.

Contudo, rememorando as questões da língua, vale ressaltar que o expandir-se das literaturas hispanoafriicana, tronou-se possível graças à colonização espanhola, propiciando-lhe essa façanha (referindo-se estritamente a Guiné Equatorial), a inserção de suas literaturas no cenário cultural de outros grupos, oportunizando sua posterior divulgação, tornando-a conhecida, em todos os sentidos. A face da cultura Guineana expande-se para o mundo somente o hispânico, mas outros países que agora possuem a oportunidade de conhecer suas histórias, através das literaturas, como Marrocos, Camarões etc.

Para Juan Tomás Ávila Laurel, o seu amor à pátria serve-lhe de combustível nesta árdua tarefa, a de amenizar os sofrimentos dos annobonesses, até mesmo nas questões relacionadas à língua. Encontramos esse registro, claro que atribuído às muitas das obrigações que os personagens annobones teriam, desde os primeiros momentos na escola, a primeira lição seria: “Primero los niños tenían que amar a la patria Guinea Ecuatorial ante todo, defenderla aunque le cueste la vida”. (Ávila Laurel, 2000: 11). Após aprender a língua espanhola, sendo também uma imposição a toda população, para o narrador significa... tonterias! Conforme o narrador não havia a necessidade de se aprender a língua do colonizador, ainda mais que eles já haviam se retirado, não havia nem mesmo a valorização de sua própria língua, muito menos seus dialetos. Suas palavras ficcionais seguiram proporções equiparadas com as reais situações.

A narrativa é fictícia, mediada pelo real, certamente conforme conhecemos em todos os países, a literatura se mostra mais real que o real dos livros históricos. Na maioria das vezes os livros históricos escondem o que de fato aconteceu, ou contam apenas a sua versão dos fatos, e sabemos que sempre existem os dois lados, no caso das literaturas elas geralmente contam o que realmente aconteceu, ainda que seja ficção. O sujeito de *Áwala cu Sangui*, batalha pelo pão de cada dia, levando muitos leitores identificar-se com os sujeitos envolvidos nessa trama.

Encontramos o sujeito. Suas ações denotam em vozes, desejosas de um alento para sua real condição em que vivem. Fazem de tudo o que estiver ao seu alcance, a fim de obterem êxito perceptível em suas vozes: [...] “y si no hubiera, nos ofreceremos a cambio de conseguir jabón y petróleo. - Chica, no digas eso. Esto hizo María en el último viaje y se quedó embarazada del niño ese”. [...] (2000: 18)

Pedro era um homem que vivia lutando na vida para sustentar as duas famílias. Viver onde queria de fato não podia. Isso o levou a ter outra esposa. Maria, por sua vez, mãe viúva, sendo que ofereceu o seu corpo em troca do precioso petróleo e sabão. Estes sujeitos lutam constantemente pela sobrevivência, entrando na estatística governamental, como mais um dos considerados “subversivos” e, a bem da verdade, eram apenas desobedientes a alguma das muitas regras do poder dominante em que vivem. E como não o seriam? As exigências eram demasiadamente grandes.

A personagem Maria contava apenas com a ajuda de Deus, e de suas amigas, que a levaram nas costas por um longo período, até encontrar um barco que pudesse conduzi-la a algum medico bem longe dali, atravessando ondas, arriscando-se nas pedras. E por falar em pedras, o autor fez questão de registrar o barulho delas, metaforicamente são as únicas que se ouve ao longe, e que provocam consideráveis mudanças geográficas em Annobón. Vozes das pedras, vozes de um sujeito resistente apesar de tudo.

As vozes desses sujeitos de *Áwala cu sangui*, ecoam também em forma de ações. Para a figura feminina, sua condição era muito pior que a masculina, por sua fragilidade, mas não havia opção, até mesmo queixar-se não poderia; observa-se neste fragmento: “todos los que se quejan son subversivos” (Ávila Laurel, 2000: 50). Ao queixar-se, demonstravam seus descontentamentos, e tentavam fugir nos barcos pesqueiros. A alternativa era fazer jus ao estigma que carregavam. “Subverter”, desobedecer, ou morrer... Era a questão, notamos com isso que essas vozes sofridas eram fortes, não ao ponto de provocar mudanças drásticas, mas uma mudança que poderia fazer uma grande diferença, como por exemplo: a “insubmissão” por causa da fome, o combustível para iluminar suas noites eternamente escuras; do produto precioso para lavar suas roupas, dentre muitas outras necessidades; os homens herniados, mulheres febris... “Vida misera decían” (2000: 44)

As pessoas não tinham nem direito a sabão, utilidade básica do ser humano. Politicamente deveria ser-lhe assegurado este direito, e um dever do governo, para o narrador a ilha de Annobón, está abandonada à própria sorte, ele busca sem medo de represália mostra esta face negada pelo colonizador, que mesmo na poscolonialidade, sobrevivem às perversidades que o estado promove. Tudo ou quase tudo é subversivo, muitos ariscavam suas vidas para adquirirem um simples peixe para matar a fome. Na fictícia Annobón falta tudo, sobram desejos por uma vida melhor, onde o

sujeito pôs colonial tenham garantidos o básico para sua existência, sem subverter (desobedecer) nenhuma das exigências governamentais.

Os sujeitos de *Áwala cu sangui*, parecem não existir para o resto do mundo, não possuem nenhum poder capaz de enfrentar os regimes ditatoriais que o assolam, são os donos de suas vidas. Lutam sim apenas pela sobrevivência, sonham obter uma condição melhor, pois o que lhes resta é agarrar-se a credences populares. Observa-se que o narrador explicita o anseio deste sujeito, e suas limitações político-sociais impostas conforme se nota em:

¿Qué más da? Prefiero creer que conseguiré un poco de jabón y algo de petróleo que pensar en la epidemia. Ya harán algo los sacristanes. Además, ya estoy cansado de las confidentas de los difuntos, sólo predican desgracias. ¿Cuándo dirán que ya somos ricos? (Ávila Laurel, 2000: 18)

Suas vozes ainda que não respeitadas ou atendidas. Sim, causavam incômodos, mesmo sem dizerem nada. Se esses sujeitos não fizessem algo, haveria a necessidade, da presença de milicianos nesta comunidade? Precisavam agir a seu favor, de outro modo, quem os ajudaria? O sonho era óbvio, e em suas condições sociais, o narrador o define como um “povo escuro” (Ávila Laurel 2000: 31). Sendo considerado um povo escuro, literalmente falando e subjetivamente também. As escuras dos conhecimentos que lhes são negados, às escuras onde o mundo não os vê às escuras sem energia elétrica. Esse sujeito se sente como que fora do mundo, ainda que seja “globalizado”, o que o transporta ainda mais para margem da invisibilidade, às escuras de tudo. Levavam uma vida extremamente miserável, um povo que vivia na escuridão, as escuras dos conhecimentos que lhes são negados, às escuras onde o mundo não os vê. Esse sujeito se sente como que fora do mundo, ainda que seja “globalizado”, o que o transporta ainda mais para margem da invisibilidade, às escuras.

O medo era constante em suas vidas, seus governantes só lhes davam medo. Eles não possuem o poder, mas têm garra para viver. Inconformados buscam maneiras de seguir adiante. Com a esperança de renovação política e social que lhes favoreçam, que lhes permitam ter um pouco de dignidade.

O silêncio, entendemos não como ausência de palavra, mas como condição de existência da própria palavra; o que existe é a constituição simultânea de ideias, silêncios e palavras; é o intervalo entre as palavras “o silêncio – que dá sentido à linguagem; em síntese, a palavra não é aquilo que existe para suprimir o silêncio, que existe apesar do silêncio, mas a palavra existe graças ao silêncio”. (Novaes, 1999: 13)

Aqui o silêncio destes sujeitos era de revolta contra as exigências, continuando assim a ser “subversivo” para o seu presidente. Não falar nada, mas também não poderiam obedecer às determinações preestabelecidas. Em contrapartida esses mesmos sujeitos, silenciavam-se por não terem o que fazer, e ficam a mercê da própria sorte. Verifica-se isso quando Pedro, que estava no carro com outros, fora abordado pelos milicianos, calou-se para se proteger, respondendo, e omitindo informações das indagações que foram submetidas.

Maria por sinal, silenciada estava, por causa da sua enfermidade em: “Maalía estaba totalmente empapada, pero permanecía callada” (Ávila Laurel, 2000: 36). Este calar imposto pelas circunstâncias da vida não lhes restavam alternativas, este tipo de silêncio, conforme designa Orlandi, atua negativamente sobre os subjugados, inexistindo a esperança, deixar-se levar pela eventualidade momentânea, porém eram anos e anos, vivendo assim, dependentes da sorte, e a maioria das vezes nem isso, as confidentes religiosas, não diziam que haveria algo de bom. Quando?

Ávila Laurel mostra que o silêncio já lhes causavam males. A alternativa era, um silêncio, que produzisse algo benéfico para eles: “Nunca se juntarán para aportar soluciones. Pero quizá no sea esa nuestra desgracia. Estamos en una independencia de miedo, donde tenemos luz que nos asuste toda la noche, pero no podemos iluminar nuestra casa”. [...] (Ávila Laurel, 2000:40)

A população não necessitava de más notícias, e sim de pelo menos, palavras, gestos, silêncio, que os alentasse, tal qual a metamorfose de sonhos.

Aqui também percebemos que o narrador, apresenta o outro lado escuro por traz destes prenúncios. Um governo que mesmo queimando os barcos, para que os ditos descontentes não fugissem, e mesmo assim em silêncio, os personagens quebravam as regras, como o sujeito Pedro, que tinha de pescar a todo custo, e depois vender na modalidade de contrabando.

De modo que, o ditador poderia usar as premonições como ferramenta de inibição contra esses sujeitos, contudo em silêncio, lançavam-se ao mar, em busca do precioso produto, agora o transformando em contrabando. O soberano de Guiné Equatorial teria de elaborar meios de coibir, tais façanhas que aconteciam na calada da noite. Destinados à mudez incessante, tanto Pedro quanto Maria, usava o silêncio benéfico, agindo em seu favor, era preciso tirar o silêncio da sua imobilidade, enfrentando a batalha, por sua subsistência. As ordenanças eram: não se queixar, pois quem se queixa atenta diretamente contra o regime de Macías.

Nesse caso, não podendo exprimir seu desgosto, agiam em silêncio, que por vezes ou outras, produziam lucros, em outras não.

[...] Aunque estuviera en el infierno cogemos nuestros remos y encontramos mareas impresionantes. Y no dejaremos. ¿Que buscamos? Y antes de decirlo, sabemos que aquí llega el barco porque lo quiere Macías. Macías es el que manda sobre los autobuses, sobre todos los aviones y sobre el barco. Y es el que manda que el barco venga aquí o no. Cuando jugamos nuestras vidas detrás de barcos de otros países quiere decir que estamos tras bienes de otros presidentes de países desconocidos. Es el tipo de independencia que tenemos. [...] (Ávila Laurel, 2000: 47)

O autor expôs os sujeitos de maneira a levar-nos a uma reflexão, e tomar conhecimento de uma Guiné desconhecida, tiranizada, e uma Guiné Equatorial forte, que luta por sua real independência, que lhes garantam a dignidade e o respeito, que historicamente foi negada, sua personalidade prejudicada. Seu veículo, a literatura escancara para o mundo, o seu mundo, desconhecido, o que produzem, são doutos e letrados. As suas letras falam, falam a voz de seu povo.

Viviam para lutar pela vida, e lutavam para viver, até as últimas instâncias eles iam, sem perderem a fé e a esperança de dias melhores; De modo que metaforicamente poderíamos compará-los as pedras, pedras são resistentes, rolam se quebram... mas continuam com sua essência, eles tinham que usar outra língua para comunicar-se, mas não deixavam a sua língua materna, eles continuavam a utilizar em suas casas, seus costumes e sua cultura.

Ainda em relação às pedras, também denotam o silêncio, e as vozes; silenciosas quando estão paradas, e vociferando quando entra em movimento, talvez o narrador quisesse mostrar-nos o contraste (vozes e silêncio) que existem nas pedras, comparando-a a estes sujeitos, que mesmo vivendo sob pressão, encontravam um meio de amenizar um pouco sua condição.

## Conclusão

Ávila Laurel destemido escritor tem suas obras retratadas e equiparada com a de outros pioneiros nesta área, que vivenciam ou vivenciaram situações difíceis, por conta de exercerem o seu papel como cidadão hispanoafriano. Sem temor, almejando melhorias, reivindica os direitos negados de um povo inteiro. Ávila Laurel, um representante nato, que se tornou “um mártir vivo”, não se importando com as represálias, e buscando também, o reconhecimento, e inserção da literatura negra espanhola, nos âmbitos acadêmicos, permitindo outros olhares do mundo.

Este artigo resume em poucas palavras o lugar da literatura hispanoafriana no cenário mundial literário, suas lutas para se obter o que se vê na contemporaneidade, observamos também o amor a pátria de Ávila Laurel, no segundo tópico deste estudo, que busca a inserção da literatura negra em a outro patamar, reconhecida e sendo objeto de estudos, e o seu árduo clamor por seu povo, buscando o desperta do mundo e de seu próprios compatriotas, afim de despertarem para lutarem como ele por uma Guiné melhor



Por fim discutimos um pouco sobre o ensaio *Áwala cu Sangui* de Juan Tomás Ávila Laurel, conhecendo uma Guiné pela ótica dos personagens Pedro e Maria que expressam suas vozes literárias, em meio ao silêncio histórico, que provoca atrasos no seu desenvolver-se como cidadãos que precisam urgentemente ser ouvidos, e suas vozes encontramos nesta narrativa tão rica e digna de estudos acadêmicos e em outros âmbitos.

## Referências

- ÁVILA LAUREL, J. T. (2000): *Áwala Cu Sangui*. Otras Reflexiones sobre Guinea Ecuatorial. Malabo: Ediciones Pángola.
- BOLEKIA BOLEKÁ, J. (2003): *Aproximación a la Historia de Guinea Ecuatorial*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- JOUBE, V. e MARCOS BAGNO. (2012): *Por que estudar literatura?* - São Paulo Parábola.
- MBA ABOGO, A. C. (2007): *El Porteador de Marlow: canción negra sin color*. Madrid. Casa da África: Sisal.
- MIAMPIKA, L.W. (2010): “La palabra y la memoria en Guinea Ecuatorial: un cuarto de siglo de travesía”, In: MIAMPIKA, LANDRY-WILFRID. *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después*, (ensayo, poesía, relatos, teatro): Madrid: Editorial, Verbum, p. 9-16.
- NDONGO-BIDYOGO, D. (1984): *Antología de la literatura guineana*. Madrid: Editora Nacional.
- NGOM, M. (1996): *Diálogos con Guinea: Panorama de la literatura de expresión castellana cultural a través de sus protagonistas*, Madrid.
- ORLANDI, E. P. (1992): *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*, Campinas: Ed. da Unicamp.

# Autobiografía y autoficción presentes en la obra *Platero y yo* de Juan Ramon Jiménez

Christiane de Sousa Resende\*  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI / Brasil

Margareth Torres de Alencar Costa\*\*  
Universidad del Estado de Piauí – UESPI / Brasil

## Resumen

El presente trabajo intentará presentar un estudio corto de la representación de las escrituras autoficcionales de la obra *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, poeta español del siglo XIX, que a sus 68 años de edad ganó el Premio Nobel de literatura, con inspiraciones en los poetas modernistas, como Rubén Darío y lecturas simbolistas. Buscaba la perfección, absoluta creación para su estilo, creó obras como *Platero y yo*. El objetivo de este estudio es investigar las marcas autobiográficas y autoficción en la obra *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez. Para lograr nuestro objetivo partimos de las siguientes preguntas: ¿Quién fue Juan Ramón Jiménez? ¿La obra *Platero y yo* está insertada en la escritura autobiográfica o como autoficción? Para cumplir con nuestra meta tomamos como base teórica: Lejeune (2008); Willemart (2009); Gomes (2004) y otros teóricos de la escritura autobiográfica y la autoficción que se hicieron necesarios. La metodología utilizada es la bibliográfica. Este estudio se justifica por la necesidad de más investigación sobre el tema de la autobiografía y la autoficción, sobre todo en la obra escrita por Juan Ramón Jiménez. Los resultados nos mostraron que el autor elevó sus obras de subjetividad y escribió autoficción y no autobiografía; sin embargo, los acontecimientos que marcaron su vida privada se tomaron como referencia para su obra literaria.

**Palabras clave:** Juan Ramón Jiménez. *Platero y yo*. Autobiografía. Autoficción.

\*Estudiante del curso de Licenciatura Plena en Letras/Español por la Universidad del Estado de Piauí – UESPI y Voluntaria PIBIC alumna voluntaria Pibic

\*\*Profª Drª del Curso de Licenciatura Plena en Letras/Español de la Universidad del Estado de Piauí- UESPI y Orientadora del PIBIC- CNPq.

## Nociones teóricas sobre la autobiografía y la autoficción

La autobiografía es el género que permite a una persona contar sus experiencias de vida a través de la literatura, es decir el autobiógrafo decide exponer su vida en público escrita por él mismo. En este sentido Lejeune (2008, p.14) aclara que la autobiografía es una *“narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, enquanto focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”*.

Ya para Gomes (2004), es a partir de la escritura autorreferencial o escritura del sí que se integra un conjunto de modalidades de lo que uno escribe sobre sí mismo, o sea una biografía o autobiografía. Esta denominación puede ser más bien entendida a partir de la idea de una relación que se establece entre el individuo moderno y sus documentos, un área de constitución de la memoria del mismo, realizada por el reconocimiento de objetos y materias con o sin la intención de resultar en colecciones, como las fotografías, cartas, tarjetas postales, y de una serie de objetos cotidianos, pasan a probar y a cambiar el espacio privado en un teatro de memoria. 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 las que atienden a la demanda de una cierta estabilidad y permanencia a través del tiempo.

Como apunta Lejeune:

[...] A autobiografía (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, auto-retrato, auto-ensaio). (LEJEUNE, 2008, p. 24)

- 187 -

En este sentido, el lector quiere encontrar en la narración lo que aconteció de verdad en la vida del autobiógrafo, aunque la persona que escribe puede hablar lo que quiera de su vida, siendo el autor y primer lector de la obra, como cita Willemart:

Ao se narrar, o eu entra em uma língua que o fala, ao se escrever, embrenha-se em uma escritura que o inscreve em um registro, o da página do manuscrito, ou da tela de seu computador. Por outro lado, não fala nem escreve fora de contexto e se situa em sua época. (WILLEMART, 2009, p.117)

Así, el autor de la obra escribe lo que pasó en su vida en el pasado de la forma como prefiere, con la intención de ser leído, de tal modo que elige solo lo que fuera a contribuir a su obra de forma positiva en relación a la aceptación por parte de los lectores, y aún conforme este mismo teórico, “la autoficción acaba con la autobiografía”, porque el autor toma hechos de su vida que realmente sucedieron y los llena de ficciones, pudiendo resaltar que no hay verdad absoluta.

Lejeune repasa diciendo que, para el lector, que no aprecia al individuo auténtico, el autor se determina como el que es competente para producir ese discurso. La percepción del autor, por el lector, surge entonces a partir del discurso producido. Es importante resaltar que, en esta corta definición del término *autor*, algo de imaginario se hace presente, incluso relacionado a una persona real. De acuerdo con Willemart no existe autobiografía:

Apesar da diferença entre pacto autobiográfico e o pacto da ficção estabelecido por Philippe Lejeune, que o gênero autobiográfico existe raramente no sentido de uma narrativa correspondente realmente às intenções do escritor e aos fatos vividos, e segunda tese, que tudo o que se aproxima ou se diz autobiográfico é, muitas vezes, auto ficção ou mesmo ficção. (WILLEMART, 2009, p.147)

Por lo tanto la autobiografía muestra un reciente signo que se relaciona entre personas, a través de la escritura, partiendo de la memoria, la autoficción dedicada a dificultar el concepto habitual de la autobiografía. Hubo varios intentos de definición del género autobiográfico. La definición de

autobiografía para el lector es, ante todo, el contrato de la identidad que es observado por la denominación del mismo, teniendo su veracidad también para quien escribe el texto. No es posible que la vocación autobiográfica y la pasión del anonimato vivan en una obra literaria, según la autobiografía, pues quién va a saber el origen y la vida de su autor.

Para Lejeune (2008) hay una relación muy fuerte entre autor-narrador o personaje en la autobiografía. De esa forma aclara que:

Quando disse “uma identidade existe ou não existe”, estava adotando, muito sabiamente, o ponto de vista do leitor... Essa é, aliás, a posição que assumo no início de *Le pacote autobiographique*, todas as análises são feitas a partir da recepção. (LEJEUNE, 2008, p. 82)

Ya la autoficción es un tipo de narrativa en el que la persona que escribe presta su nombre propio a una pareja de ficción, su personaje, donde el autor nos está ofreciendo un relato autobiográfico pero, que al mismo tiempo, nos revela que no nos tomemos sus revelaciones en serio, pues su libro no es más que una fantasía. Para Willemart (2009), el “yo” no existe, en este sentido afirma que:

Ao se narrar, o eu entra em uma língua que o fala, ao se escrever, embrenha-se em uma escritura que o inscreve em um registro, o da página do manuscrito, ou da tela de seu computador. Por outro lado, não fala nem escreve fora de contexto e se situa em sua época. (WILLEMART, 2009, p.117)

De acuerdo con este teórico, como el autor es el primer lector y crítico de su propia escritura, puede hacer modificaciones, para que sea una lectura armoniosa, retirando cosas que no son de su agrado, sustituyéndolas por otras que dejan la obra más legible.

## Juan Ramón Jiménez y su obra

- 188 -

Juan Ramón Jiménez era hijo de una familia acomodada, nacido el día 23 de diciembre de 1881 en Moguer, España. Sus padres eran Victor Jiménez y Sáenz del Prado y Purificación Mantecón López -Parejo. Pasó su infancia en Moguer, y a los cinco años cambió de casa a una calle ubicada un poco lejos de la ciudad. Cuando era adolescente tenía intención de ser pintor o abogado, pero nunca concluyó sus estudios. En Sevilla, la lectura de Bécquer lo puso en contacto con la poesía. Sufrió muchas crisis depresivas después de la muerte de su padre, lo que obligó a su familia a internarlo en un sanatorio francés para enfermos mentales. A los 32 años, en 1913, conoce a Zenobia Camprubí, de quien se enamora intensamente, y tres años después viaja con ella a los Estados Unidos, donde se casan. No obstante, fue en Madrid que su vida poética tuvo un gran desarrollo, empezando movimientos de renovación poética, publicando libros como *Eternidad* (1918) que fue un libro influyente en la poesía española. Juan Ramón se convirtió en uno de los mayores poetas españoles del siglo XIX; a los 68 años de edad fue galardonado con el premio Nobel de Literatura, pero no compareció para recibirlo, porque el amor de su vida estaba enfermo y con una salud mental y el estado depresivo agravados, tras tres días Zenobia muere. En los comienzos de su carrera tuvo como inspiración a Rubén Darío, pero con el paso del tiempo Juan Ramón buscó la perfección absoluta creando su propio estilo.

*Platero y Yo* es nuestro objeto de estudio. El autor Juan Ramón Jiménez evoca la figura de Platero, un burrito que acompañó sus horas de recogimiento y soledad en Moguer. Siempre de la mano del burro, o a caballo sobre él, el poeta conversa con Platero familiarmente, se siente en íntima comunión con los humildes, que en su opinión son los “pobres de espíritu”, el tonto del pueblo, los niños mendigos, los braceros andaluces, rodeado por un paisaje típico de la España tradicional, sus ronsponsorios. Estructurado el libro en estampas, tiene todo un carácter contemplativo, sin argumento apenas, donde el tono coloquial ofrece un contrapunto lírico en las descripciones densamente poéticas.

El poeta hace que el lector quede largas horas contagiado por su quietud y paciencia contemplativa. Hace que el lector imagine la naturaleza, el amanecer y atardecer, el amor, la noción de culpa y lo hace reflejar sobre la situación del pueblo pobre de Andalucía. Un niño que vivía solo y que tenía como único y verdadero amigo a un burro que en la prosa poética es comparado a un ser humano. Un lenguaje casi infantil nos conduce a momentos contemplativos, llenos de calma, o a instantes de angustia, como la muerte repentina del burro:

Ao meio-dia, Platero estava morto. A barriguinha de arminho inchava como um balão, e as patinhas dele, rígidas e exangues, estavam voltadas para o céu. Seu pêlo crespo era como essas falripas de estopa esfarelada das bonecas velhas, as quais, ao passar-se a mão, se desfazem em triste poeira. (JIMENEZ, 1960, p. 159)

Es un libro que, incluso no siendo hecho para niños, tiene una lectura de fácil comprensión, pero a veces Juan utiliza palabras un poco especiales. Hay partes en la historia donde se pueden ver muchas representaciones en un solo capítulo, muchas cosas que elevan la imaginación del lector, las preguntas, pero se sabe que un borrico no habla con una persona. Como dice Jimenez, cuando habla de la belleza de las avispas y mariposas, finalizando el párrafo con una reflexión sobre la soledad, Jiménez cita:

As abelhas – ou e negro – adejam em torno do Parreiral do parreiral carregado de lindos cachos de uva, e as borboletas, que se confundem com flores, parecem que renascem, por uma milagrosa transmutação de cores, ao revoar. A solidão é como um grande pensamento de luz. (JIMENEZ, 1960, p.84)

Jiménez tiene un sentimiento por su compañero como si fuera una persona, o sea, un niño que juntos pasan a vivir grandes y emocionantes aventuras, tratándolo como si fuera su mejor amigo y reconoce que el burrillo también siente una pasión por él como si fuera una adolescente apasionada, haciendo Jiménez la siguiente afirmación:

Platero é tratado por mim como se fosse um menininho. Se seu andar se torna penoso e sinto que lhe sou um pouco pesado, desmonto para aliviá-lo. Abraço-o dando-lhes palmadas, faço-o ficar raivoso... Êle bem sabe que o estimo, e não guarda rancor contra mim. É tão parecido comigo, tão diferente dos outros, que já cheguei a acreditar que êle sonha meus próprios sonhos. Platero se rende a mim como uma adolescente apaixonada. Não protesta contra nada. Sei que sou a sua felicidade. (JIMENEZ, 1960, p.51)

En este contexto el autor usa la ficción, cuando afirma que el burrillo es como un niño, hablando sobre la amistad y los sentimientos de los dos.

## Análisis de la obra *Platero y Yo*

La obra presenta una aventura de dos amigos, un asno llamado Platero, el cual era la felicidad y alegría de los chicos. Pasando de un sencillo animal a ser el mejor y fiel compañero del autor, un hombre que no confía más en nadie, en ninguna persona, por el sufrimiento que había pasado por la pérdida de familiares y personas que amaba, decidió transportar todo su sentimiento a un borrico, que se tornó su único aliado y confidente.

En *Platero y Yo* el autor muestra algunos rasgos de su propia vida, como relatos de su depresión psicológica, uno de los motivos que le llevó a esta aventura con un asno. Que encontrara un nuevo amor y constituyera una familia con hijos y Platero no se fuera para siempre, cambiando de asno para niño y le hiciera madurar su pensamiento sobre la vida, que incluso después de perder una guerra se debe luchar y seguir adelante y buscar la felicidad en otras cosas.

Es posible decir que la obra aglutina dos efectos poéticos, el lírico y el novelesco. Algunos lo califican como un cuento pastoril de versos en prosa, que puede leerse de manera libre.

## Consideraciones finales

Actualmente cuando se habla de autobiografía se habla también de autoficción, de memoria, de pactos autobiográficos y pactos ambiguos, pues desde el momento en que el autor intenta usar la memoria para trabajar en una escritura, se crean dudas. Entonces los teóricos presentes en esta investigación afirman que no es posible el uso de la memoria absoluta.

El objetivo fue hecho a partir de la pregunta: ¿Quién fue Juan Ramón Jiménez?, que fue debidamente contestada en este trabajo. Y para una mejor comprensión de las teorías presentes, en seguida fue respondida la siguiente pregunta: En el contexto de la obra, ¿el autor escribió rasgos de su vida a través de la memoria o crea estos acontecimientos a partir de hechos ficticios? Además, fue hecho un breve análisis de la obra, demostrando que sirvieron de aporte para el desarrollo de esta investigación. En cuanto a los resultados fueron presentados rasgos de la autobiografía, comprobados desde partes de la obra con la biografía del autor y también rasgos autoficcionales que fueron comprobados a partir de fragmentos de la obra.

Concluyo este estudio diciendo que las indagaciones científicas del Pibic que contribuyeron a realizar este trabajo fueron de mucha importancia para mis conocimientos académicos, sobre todo porque hoy tengo una visión más amplia cuando voy a hacer una lectura; además, me encantó seguir una línea de investigación de gran importancia para el medio literario, y pretendo continuar los estudios en esta línea.

## Referencias

- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rosseau à Internet*. trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inés Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MIRAUX, JEAN-PHILIPPE; *LA AUTOBIOGRAFÍA Las escrituras del yo*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión; 2005.
- LEJEUNE, Philippe. *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, 2008.
- GALE, Helmut, org. e outros. *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*/ Organizado por Helmut Galle; Ana Cecília Olmos; Adriana Kanzeplsky; Laura Zuntini Izarra- São Paulo; Annablume; FAPESP; FFLCH, USP, 2009.
- GOMES, Ângela de Castro (Organizadora). *Escrita de Si, escrita da História*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.
- WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- [http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num7/estudos/Artigo\\_CristineFerreiraAzziMarceloJacquesdeMoraes.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num7/estudos/Artigo_CristineFerreiraAzziMarceloJacquesdeMoraes.pdf) <accedido en 09/04/2015 a las 17:09>
- JIMENEZ, Juan Ramón. *Platero y Yo*: Traducido por Athos Damasceno. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1960.



# A mulher na literatura: Uma análise de *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez

Larissa Pinheiro Xavier  
IFPB, Campus Cajazeiras

## Justificativa

A produção literária do autor colombiano Gabriel García Márquez é caracterizada por representar a vida cotidiana, a cultura, questões de gênero e a tradição mescladas à mitologia popular, ao realismo mágico e às histórias contadas por seus familiares, na América Latina. O sucesso das suas obras está na riqueza simbólica que evoca variadas reações perceptivas dos leitores, os quais constroem mentalmente o argumento mediante sua própria compreensão do mundo.

É um dos escritores mais importantes e influentes da literatura ocidental. Nascido em Aracataca, Colômbia, tornou-se um dos romancistas latino-americanos merecedores do Prêmio Nobel de Literatura em 1982. É contista, ensaísta, crítico cinematográfico, autor de roteiros e, além disso, um intelectual comprometido com os grandes problemas socioculturais do nosso tempo. Ele representa nas suas obras a cultura e a tradição e expressa de maneira satírica sua preocupação com a humanidade e o amor à pátria.

Em uma ocasião García Márquez comparou seus romances com os sonhos; igual a estes o romance está constituído por fragmentos da realidade que, sem dúvida, acabam dando corpo a uma realidade nova e diferente. Como consequência, o romance é experiência elaborada, está constituída por personagens “construídos com pedaços de uns e de outros, de seres que alguém conheceu. O mesmo acontece com os fatos e os ambientes” (BELLINI, 1986: 590).

O romance *El amor en los tempos del cólera* (2008) traz esse caráter de sua escrita, que é bastante enfatizado e explorado, através da construção dos protagonistas e do contexto sócio-histórico que envolve toda a trama. Apresenta uma gama de valores e questões a serem debatidos, originados de conflitos que constituem a relação entre o indivíduo e a sociedade, entre o espaço privado e o público e a construção dos gêneros masculinos e femininos, por meio dessas relações.

O romance conta a história de um amor proibido do casal Florentino Ariza e Fermina Daza que, devido à proibição do pai da moça, não consegue ficar junto, mas, no final, após um longo período se reencontram e vivem um romance. Durante os quase cinquenta anos, tempo que dura a narrativa, estabelecem-se muitos acontecimentos e é dentro do seu espaço social e histórico colombiano, da cidade de Cartagena das Índias, no final do século XIX, que encontramos aspectos particulares da escrita literária do autor. A linguagem, a descrição física das personagens e dos lugares, sua introspecção e o realismo mágico são alguns desses aspectos.

Além disso, merece destaque a construção das personagens femininas na narrativa, já que, através delas, o autor aprofunda questões sociais, de classe e do próprio gênero latino-americano. Por

a obra ter sido adaptada para o cinema também há, além do contexto sócio-histórico, o contexto que envolve o processo tradutório da obra para o filme.

Parte-se do pressuposto de que o filme, mesmo com formato narrativo particular, problematiza questões como o gênero na América Latina, assim como o romance, e consegue dialogar com o universo de García Márquez. Esse diálogo pode ser observado através dos aspectos sociais e históricos relatados no espaço representado pela cidade de Cartagena das Índias.

As questões de gênero enfatizam a conexão existente entre os elementos afetivos inerentes à suas personagens e à cultura latino-americana, entrelaçando a realidade e a fantasia, além de pontuar aspectos psicológicos individuais e coletivos, especialmente no que se refere à construção dos papéis sociais ao longo da história.

Na pesquisa do Mestrado que realizamos, observamos a leitura do espaço do romance no cinema e a problematização do espaço apresentada no filme. A representação desse espaço foi feita através da seleção de imagens do filme como forma de validar os argumentos levantados sobre os elementos que compõem o espaço e o modo pelo qual a narrativa fílmica e a literária dialogam.

Concluímos que a articulação sobre a relação entre cinema e literatura como tradução propicia algumas discussões sobre processos de escolha no que se refere ao gênero fílmico para o qual o texto literário é traduzido. No caso do romance *El amor en los tempos del cólera* (2008), de Gabriel García Márquez, o estudo da relação do espaço, levando em consideração o contexto sócio-histórico como, por exemplo, questões religiosas, eventos sociais e o papel da mulher na sociedade no final do século XIX e início do século XX, apresentam pontos instigantes.

Nessa perspectiva, nossa reflexão no Mestrado revelou-se produtiva no sentido de contribuir para o estudo sobre a interação entre as artes (literatura e cinema), amparando-nos numa concepção ampliada de tradução. Essa concepção percebe que o processo de tradução resulta de escolhas tomadas, as quais cumprem determinada função no contexto para o qual um texto foi traduzido. Logo, a adaptação da literatura para o cinema é, necessariamente, uma forma de tradução, pois, a transmutação de um meio de linguagem para outro sempre implica reformulações. No caso da produção cinematográfica do diretor Mike Newell, observa-se um interessante diálogo com a obra de García Márquez quando relacionado ao espaço analisado.

Essa análise foi possível a partir da leitura de teóricos dos Estudos Descritivos de Tradução como Even-Zohar (1990) e Toury (1995), cujos princípios nos serviram de orientação. A percepção sistêmica de Even-Zohar sugere que os textos são manifestações de um movimento dinâmico, sob a influência de fatores como a ideologia literária, as editoras, e a crítica, dentre muitos outros. Esses princípios foram importantes para construirmos uma leitura da obra de García Márquez.

A proposta dos DTS, como a de Toury (1995), não exclui de sua abordagem o texto e a cultura e nem o processo de produção da tradução. As escolhas do diretor Newell e da sua equipe contaram com a parceria do próprio autor do romance durante o processo de elaboração do roteiro como um ponto relevante da adaptação do filme e, através disso, reproduziu as ideias da obra para a linguagem cinematográfica.

A tradução deve ser analisada de modo descritivo, verificando sua orientação, como ela se insere no contexto receptor e as coerções que influenciaram nesse processo. Assim, parte-se do pressuposto de que o sistema receptor influi, não só na produção final, mas também na tradução do texto-fonte, no processo de transferência. Vale ressaltar que todo o processo de observação no texto traduzido segue uma direção. Esse direcionamento vai desde a identificação da tradução como fato contextualizado da cultura-alvo até suas intenções iniciais, investigando o processo nos vários níveis sistêmicos.

Além de focarem no texto-alvo e no polo receptor, os descritivistas consideram o contexto sócio-histórico para obterem uma melhor compreensão dos mecanismos que permitem às traduções funcionarem na cultura de recepção. Em suma, é a partir da cultura-alvo que é possível constatar que um determinado texto é tratado como uma tradução, e é com base nesse fato que a investigação deverá ter início.

Se levarmos em consideração algumas finalidades desses princípios teóricos, podemos dizer que os DTS têm como foco descobrir a maneira pela qual a tradução se molda para atender as expectativas do polo receptor e como as funções preenchidas influenciam sua produção, uma vez que as traduções “podem afetar as normas linguísticas ou textuais e mesmo os sistemas da cultura-alvo, receptora, assim como a própria identidade do texto-alvo enquanto texto da língua” (RODRIGUES, 2000: 133).

Com um enredo que fala de amor, mas que envolve um contexto sócio-histórico, o romance *El amor en los tiempos del cólera* (2008) apresenta um estilo literário particular e uma narração que se caracteriza como integrante do realismo mágico. O autor consegue promover através de suas temáticas, dentre elas, relatos da vida cotidiana da América Latina, questões de gênero, seus costumes e diversos relatos sociais. A representação do contexto sócio-histórico do século XIX/XX é encontrada permeando a história de amor dos protagonistas, Florentino e Fermina, e é um fator que influencia direta ou indiretamente suas vidas. A reprodução da cidade de Cartagena das Índias, como constituidora do espaço no filme, aparece através de muitas descrições e fatos da narrativa literária em que podemos encontrar aspectos da transculturação narrativa dos estudos de Cunha (2007). De acordo com ela, esse termo defendido por Ángel Rama (1982) tem como objetivo reforçar a capacidade de se revitalizar a cultura latina, possibilitando respostas entre o contato de culturas.

Adaptando a história de amor do casal Florentino e Fermina para as telas, o diretor Newell e sua equipe constroem, através das imagens e com a utilização de vários recursos da linguagem cinematográfica, o espaço detalhado por García Márquez. Sabemos que o cinema possui recursos próprios de linguagem, imagem e narração, o que permite uma maior liberdade no ato de adaptar, embora seja baseada em uma obra que possui história, personagens e contexto.

Levando em consideração esses resultados e a viabilidade desse estudo, entendemos que, no sentido de reforçar a análise desses dados, caberia uma investigação mais ampla e aprofundada. Portanto, temos como ponto de partida, analogamente à análise do feminino no romance e no filme, analisar as diversas situações em que este se insere no contexto social, histórico e cultural na Colômbia, América Latina, presentes em ambas as obras.

- 194 -

## Referencial teórico

A produção intelectual passou por transformações ao longo dos anos, algumas vezes influenciadas pelo surgimento de novos territórios que podem ser explorados pela pesquisa histórica, pelo interesse em temáticas originais e por novas abordagens. Malerba (2009) afirma que surgiu um grande interesse nos mais variados aspectos da vida humana, com a convicção de que a cultura de grupo e cultura política podem ser vetores de mudança potencialmente importantes.

Com isso, acontece o aparecimento de novos personagens e temáticas nas pesquisas, proliferando-se as de cunho histórico e é nesse contexto que o estudo de gênero se desenvolve. Valendo a ressalva para o uso de fontes diferenciadas, como é o caso da literatura. Martin (2011: 508) afirma que esse romance “*no se trate en ningún sentido primordial acerca del conflicto o la rivalidad entre los hombres, sino acerca de las relaciones entre distintos hombres y mujeres*”.

Por um longo tempo coube às mulheres um espaço de pouca relevância e importância dentro do cenário literário. Navarro (1995) argumenta que se for examinado cuidadosamente a história do mundo, é difícil permitir que a mulher tenha uma voz própria e autônoma. Essa observação é bastante pertinente quando analisamos o ambiente latino-americano, marcado pelo machismo patriarcal em que a mulher teve bem menos espaço nos seus discursos. Contrapondo-se a isto, vemos a concepção do autor Gabriel García Márquez ao apresentar na sua obra *El amor en los tiempos del cólera* (2008) suas personagens femininas.

A obra que narra a odisseia romântica do casal Florentino Ariza e Fermina Daza tem como pano de fundo o desenvolvimento latino-americano (a chegada do telégrafo, dos carros, da máquina de escrever dentre outros), mostrando ao leitor através do cenário da narrativa inovações, costumes e marcos cronológicos reais. Apresenta um contexto político-social que une o ficcional ao real, ao seu

contexto político, social, econômico e cultural. Cândido (2006) em *Literatura e Sociedade* fala a respeito dos elementos que compõem a literatura em si e afirma que:

Em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que toma a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligada a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo de suas aspirações mais profundas (CANDIDO, 2006: 35).

Assim, o romance pode ser encarado a partir das escolhas ou condições sociais de quem o escreve. Levantando até questionamentos sobre quais são os limites da autonomia criadora do artista, o que de certa maneira repensa sua função em meio à sociedade.

Para Martin (2011: 508) essa obra é desde a primeira linha um retroativo ao passado e nos recorda, inevitavelmente, ao amor não correspondido. Apresenta elementos próprios do romance e da música popular latino-americana, como o próprio García Márquez deu a entender. Funciona também como “contraponto do convencionalismo e do tédio existencial do matrimônio burguês” e da necessidade por manter as aparências. Para ele, o romance de autor colombiano é em seu conjunto “uma curiosa mistura do anódino e do banal com o realismo implacável e de profundidade psicológica”.

A literatura também é vista como um produto social, como o fruto de um tempo e de um contexto específico, integrada a uma sociedade histórica, por assim dizer. Ao revelar o papel da mulher na sociedade latino-americana, dando-lhe relevância, García Márquez demonstra que em suas criações literárias, o modo de ser de suas personagens, suas maneiras de atuar, o modo de pensar seriam um meio de ligar o mundo ficcional ao mundo real ao qual ele pertence.

Apresenta um viés político-social em que relata acerca de determinados temas e problemas ou conflitos. O autor traz para a primeira classe, para local de destaque uma visão diferenciada das mulheres. Ele apresenta suas personagens femininas não como objeto, mas como sujeito dentro do ambiente narrativo, subvertendo assim padrões tradicionais de subordinação e alienação típicos de sociedades ditas patriarcais.

Na obra teórica *A personagem de ficção*, de Antônio Candido (2014), ele levanta questionamentos acerca da relação entre a realidade e a ficção<sup>1</sup>, entre a pessoa e a personagem. Afirma que a diferença profunda entre a realidade e as objectualidades intencionais, sejam elas imaginárias ou não, reside no fato de que as últimas nunca alcançam a determinação completa da primeira. As pessoas reais são apresentadas como unidades concretas, com uma infinidade de predicados. Tais operações são sempre finitas, não podendo esgotar “a multiplicidade infinita das relações do ser real, individual, que é inefável” (CANDIDO, 2014: 24).

A nossa visão da realidade em geral e dos seres humanos, em particular, é muito fragmentária e limitada. De certa maneira, as orações de um texto projetam um mundo bem mais fragmentário do que a nossa visão já fragmentária da realidade. Então, até que ponto podemos encontrar na obra do García Márquez um elo do feminino com a realidade existente na sociedade colombiana no final do século XIX e início do século XX?

O autor ainda afirma que pode realçar aspectos essenciais pela seleção dos que apresenta, dando às personagens um caráter mais nítido do que a observação da realidade costuma sugerir mostrando através de situações mais decisivas e significativas do que costuma ocorrer na vida.

As personagens têm mais coerência do que as pessoas reais (e mesmo quando incoerentes mostram menos nisso coerência); maior exemplaridade (mesmo quando banais; pense-se na banalidade exemplar de certas personagens de Tchecov ou Inesco); maior significação; e, paradoxalmente, também maior riqueza – não por serem mais ricas do que as pessoas reais, e sim em virtude da concentração, seleção, densidade e estilização do contexto imaginário que reúne os fios dispersos e esfarrapados da realidade num padrão firme e consistente (CANDIDO, 2014: 26).

---

<sup>1</sup> A literatura ficcional se diferencia de outras literaturas porque tem um caráter mimético ou fictício a partir da realidade empírica.

Analisando a protagonista da obra, Fermina Daza, considerada uma personagem plana<sup>2</sup>, encontramos nela uma representação puramente intencional do escritor da obra, um ser totalmente projetado da realidade, levada a ficção através de aspectos que produzem e reconstituem a opacidade da vida real. García Márquez dirige nosso olhar utilizando aspectos selecionados de certas situações de aparência física e comportamental ou de aspectos da intimidade da personagem o que torna ela até certo ponto de novo inesgotável e sondável. “*Este último era difícil de esclarecer, porque al contrario de tantas amigas suyas, Fermina Daza era demasiado orgullosa para espiar al marido, o para pedirle a alguien que lo hiciera por ella*” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2008: 341).

Nota-se através das confissões do protagonista, Florentino Ariza, uma imagem de mulher concebida do ponto de vista masculino como simples fonte dos desejos puramente carnis. Na obra, há relatos das várias mulheres com que ele teve relações sexuais e todos os seus 622 casos amorosos foram registrados num diário pessoal intitulado *Elas*.

Cincuenta años más tarde, cuando Fermina Daza quedó libre de su condena sacramental, tenía unos veinticinco cuadernos con seiscientos veintidós registros de amores continuados, aparte de las incontables aventuras fugaces que no merecieron ni una nota de caridad. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2008: 221).

Percebe-se que há nesse fragmento uma linguagem de desprezo por não contar com os casos mais supérfluos e ao mesmo tempo de supervalorização do eu masculino por ter tido todos esses casos amorosos.

O culto ao corpo feminino se dá pela exploração erótica e comercialização, sendo reduzido e transformado em objeto de consumo. Trata-se de uma imagem feminina que ultrapassa as barreiras da opressão cultural para atingir as barreiras da opressão física, através da vulgarização da imagem da mulher. O que deveria representar um avanço, uma conquista do feminismo, transfigurou-se em uma nova forma de opressão.

Na obra, as mulheres com quem Florentino se relacionou eram mulheres viúvas, solteiras ou casadas e não pagava para ter uma noite de amor com elas. Eram encontros casuais e muitas delas foram relacionamentos longos, mas sem nenhum vínculo afetivo.

Segundo Navarro (1995: 65), a crítica literária feminista tem sido sensível a diferenças políticas e sociais, para que a literatura venha a denunciar as injustas estruturas sociais existentes. Ainda diz que há uma diferença essencial entre as narrativas do feminino e as feministas. “No primeiro caso, a interpretação e a descrição como marcas salientes. No último, advogando transformações pelo menos no plano da cultura dominante”. O objetivo dessa crítica é estabelecer parâmetros de significação dessas teorias, pois são cada vez mais utilizadas nas atividades de pesquisas literárias.

Vários estudos ocorreram tendo como foco a questão da mulher relacionando-a ao contexto social, histórico-políticos e econômico latino-americano (o trabalho doméstico, a divisão de trabalho e o confronto com o marido, a criação dos filhos, direitos humanos). A autora afirma a situação da mulher da América Latina é uma questão de direitos humanos e que esta pode ter uma função teórica e instrumental na análise literária. A grande dificuldade da crítica literária feminina é que não consegue “demonstrar os referentes políticos de maior amplitude social”. Isso significa que se construiu um agente social “mulher” abstrato e homogêneo, com objeto universal da opressão masculina, mas nunca ela mesma também agente de opressão, discriminação e exploração de outras mulheres. Em suma, “uma idealização teórica e distante da realidade social” (NAVARRO, 1995: 66).

Se formos analisar a situação da mulher na América Latina, vemos uma heterogeneidade de situações socioculturais, como é o caso das personagens distintas que García Márquez aborda na obra aqui referida. São personagens com experiências totalmente diferentes, que impedem generalizações

<sup>2</sup> Una de las grandes ventajas de los personajes planos es que se les reconoce fácilmente cuando quiera que aparecen. Son reconocidos por el ojo emocional del lector, no por el ojo visual que meramente toma nota de la recurrencia de un nombre propio. (FORSTER, 2003, p.36).

e interpretações globalizantes. Ressalta-se a importância de tratar o feminino como um evento histórico, ser “alçado constantemente à posição de uma relação dialética com o ‘masculino’, este último igualmente constituindo-se mais como um evento histórico do que uma categoria” (NAVARRO, 1995: 68).

Uma das mais importantes críticas que aborda a temática a mulher e a literatura na América Latina, Lucía Guerra Cunningham, foi citada por Navarro por trazer nas suas análises um contexto literário mostrando como a personagem de ficção é criada a partir dos valores dominantes de quem realiza a produção cultural, de como o personagem feminino tem sido portador de valores e modos de conduta estereotipados do sexo feminino como, por exemplo, o de exercer o papel de mãe e esposa. Cada obra literária reflete o momento histórico em que foi criada e além dessa relação involuntária com a sua época, tem-se a proposta de reproduzir a vida com toda a sua riqueza de costumes.

A história das mulheres, segundo Scott (1992), já é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo, embora haja diferenças em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas disciplinas.

Gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito imediato. A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou, seja, da política para a história especializada e daí para a análise (SCOTT, 1992: 65).

Procura-se uma reflexão crítica sobre a mulher, uma narrativa não só linear, mas um relato complexo que leve em consideração alguns fatores como, por exemplo, a posição social da mulher na sociedade, na história, na política. Para a autora é importante pensar nesse campo temático como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento. Tem-se buscado de alguma maneira incluir as mulheres como objeto de estudo, a ideia de inclusão e de proporcionar evidências e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado.

- 197 -

Assim, as mulheres buscam tornar-se perceptíveis e reconhecidas, redirecionando vozes e olhares aliados a contextos sociopolíticos pretéritos, ainda hoje atuantes sobre as práticas sociais, demonstrando que a relação entre gênero e história estabelecida em romances na América Latina, nos últimos anos, promove, segundo Navarro (1995), um discurso ficcional renovado, uma nova visão da mulher, uma crítica à história oficial e às normas aceitas pela ordem patriarcal, uma mulher com voz própria, autônoma e verdadeira e uma nova literatura feminista latino-americana.

Lucía Guerra Cunningham *apud* Sickert (1995: 70) situa a mulher dividida entre:

o ser (zona problemática e enigmática de autodefinição da mulher relacionada concretamente com a história e as construções culturais de um sistema patriarcal); o não-ser (cujas características atribuídas à mulher são a passividade e a carência de racionalidade); e o dever-ser (relacionado aos códigos morais vigentes na época).

Dessa forma, um enfoque diferenciado passa a ser construído através da narrativa, a partir de um olhar predominantemente feminino, mas também às histórias pessoais de mulheres que permeiam os fatos históricos retratados. A contribuição feminina, fundamental na trajetória de nações lutadoras, muitas vezes, passou praticamente imperceptível, tendo em vista os padrões comportamentais impostos pelas ideologias e práticas sociais dominantes, impossibilitando maior visibilidade ao papel feminino.

Para além dos estudos teóricos que embasam a nossa proposta, analisaremos a sua adaptação para as telas do cinema. Segundo Martin (2011), essa obra foi o segundo dos livros do autor aclamados pela crítica e recebeu do público em geral um deleite absoluto. Esse êxito acalentou García Márquez a continuar escrevendo sobre as relações humanas e o âmbito privado como uma de suas principais preocupações, resultando, assim, no seu regresso à atividade cinematográfica.

O romance foi adaptado para o cinema, ficando conhecido internacionalmente em 2007, quando a produtora norte-americana Stone Village Pictures comprou os direitos para produzir o filme, *Love in the time of cholera*. A produtora escolheu o diretor Mike Newell para dirigir um roteiro

adaptado por Ronald Harwood e contou ainda com a parceria do autor García Márquez na adaptação do roteiro. As filmagens iniciaram-se na cidade de Cartagena das Índias, Colômbia, cidade onde o escritor passou sua adolescência. Participaram do elenco do filme os atores Javier Bardem (Florentino Ariza), Giovanna Mezzogiorno (Fermina Daza), Benjamin Bratt (Dr. Juvenal Urbino), John Leguizamo (Lorenzo Daza) e Fernanda Montenegro (Transito Ariza).

Em uma entrevista de Newell sobre a adaptação da obra de García Márquez, ele fala que, assim que leu o romance, soube que iria adaptá-lo para o cinema e que precisou ainda realizar várias outras leituras, pois se deu conta de que, na sua primeira leitura, ele deixara passar muitos detalhes. Foi isso que mais o cativou na obra de García Márquez. Ele diz: “Me atraiu como uma mariposa é atraída pelo fogo”<sup>3</sup>.

Os responsáveis pela tradução da obra para o cinema, dentre eles Newell, tiveram que enfrentar o que costuma ser um dos aspectos mais difíceis e controversos desse processo, ou seja, como lidar com a representação para o cinema de tudo o que está relacionado ao espaço, ao enredo, à ação das personagens e sua intimidade (pensamentos, fluxos de consciência, monólogos interiores etc) e ao conceito sócio-político da obra.

Segundo Harwood (2007: 2), um dos maiores problemas enfrentados na adaptação do roteiro foram as viagens interiorizadas das personagens e a história que engloba muitos anos, contada de forma pouco convencional.

Newell considera que a adaptação foi bem sucedida e atribui esse sucesso a dois aspectos: ao profissionalismo de Harwood, pois o acha um excelente escritor, e à tentativa de seguir o desenvolvimento da narrativa que autor propõe em sua obra, embora este relate a história dando saltos entre o futuro e o passado e no filme isso não seria possível. O diretor afirma: “Tivemos que simplificar e ao mesmo tempo fazer com que não parecesse ridículo, pois se trata do livro menos ridículo que alguém jamais escreveu. Foi bastante difícil. A única coisa que fizemos foi ler o livro página por página, frase por frase e procurar não simplificar demais”<sup>4</sup>. Essa foi uma opção, tendo em vista, muito provavelmente, o público alvo.

Quando perguntado na entrevista sobre a parceria de García Márquez durante as filmagens, Newell diz que o autor não colaborou durante o processo, pois estava doente, e sim antes, na construção do roteiro. Eles se falavam várias vezes ao telefone e García Márquez lhe mandava anotações muito claras, incisivas e objetivas para o roteiro, mas que nem sempre ele as entendia por considerar que eram anotações muito pontuais. Para compreender o que o autor queria dizer, Newell lia e relia obsessivamente o livro — em parte por prazer, porque o livro o encantava; e em parte porque realmente queria saber o significado das anotações e o porquê de García Márquez tê-las escrito.

O autor García Márquez, um apaixonado confesso pelo cinema, ao se posicionar sobre adaptação de suas obras literárias, diz que o cinema apresenta uma vantagem e uma limitação, pois o ensinou a ver a obra escrita em imagens. Tendo como base sua obra-prima *Cem anos de solidão*, ele afirma que:

Ao mesmo tempo eu comprovo agora que em todos os meus livros anteriores a *Cem anos de solidão* há um esforço imoderado de visualização dos personagens e das cenas e até uma obsessão em indicar pontos de vista e enquadramentos (GARCÍA MÁRQUEZ, 1982: 36).

Não foi por acaso que várias de suas obras foram adaptadas para o novo meio de linguagem e até algumas delas, como no caso do romance *Ninguém escreve ao coronel*, o estilo, propositalmente, parece com o de um roteiro cinematográfico. Isso se deve a forma como os movimentos das personagens ocorrem na narrativa, como se fossem seguidos por uma câmara. Com sua experiência de trabalhar a linguagem cinematográfica no seu texto, o autor afirma que hoje ele considera que as soluções literárias são diferentes das soluções cinematográficas, como reforçam alguns teóricos da adaptação fílmica, tais como Stam (2008).

<sup>3</sup> Entrevista vista em <<http://www.youtube.com/watch?v=QCvv0PfMabw>>, com duração de 1min9s.

<sup>4</sup> Dito no vídeo entre 3min55s a 4min15s.

Para o diretor, a adaptação da obra *El amor en los tiempos del cólera* (2008) para o cinema apresentou desafios significativos uma vez que a narrativa do romance possui amplo e complexo grau de inovação do estilo literário do autor, e possui ainda nova abordagem temática, que envolve a relevância do contexto sócio-histórico no qual as personagens estão inseridas, o que exige da direção atenção na releitura desses aspectos na construção da narrativa.

Como forma de entender um pouco a construção da narrativa do romance, é necessário observar que esta apresenta em grande parte viagens interiorizadas das personagens, abrange muitos anos de história (mais de cinquenta) na cidade de Cartagena, no fim do século XIX. Como contexto histórico, lida com a época da revolução industrial, em que estavam acontecendo algumas guerras breves, porém destrutivas, e as epidemias de cólera, que, assim como o amor, consomem uns tantos enquanto outros conseguem sobreviver. Como questão cultural e social, lida com questões de gênero, costumes, religião.

Devido às análises feitas durante o Mestrado que proporcionaram a leitura no campo da tradução a partir do contexto sócio-histórico da obra literária *El amor en los tiempos del cólera* (2008) e da sua adaptação para o cinema; das abordagens desenvolvidas sobre os estudos de tradução, que relaciona a adaptação de termos do texto de partida para a cultura receptora; as de Even-Zohar, que considera as decisões interpretativas tomadas durante o processo tradutório, a divulgação, a recepção e a avaliação das traduções como fatores consideravelmente influenciados pelos distintos contextos socioculturais observados em determinados momentos históricos; buscaremos investigar e discutir mais profundamente a relação que se estabelece entre as personagens femininas da obra literária de García Márquez e a sua tradução para o cinema, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural da Colômbia e de Cartagena das Índias no final do século XIX e início do XX.



## Referências bibliográficas

- BELLINI, G. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Ed. Castalia, 1986.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- \_\_\_\_\_. A personagem do romance. In: CANDIDO, A; ROSENFELD, A; PRADO, D.A.; GOMES, P.E.S. A personagem de ficção. 13ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 51-81.
- CUNHA, R.B. *Transculturación narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama*. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.
- EVEN-ZOHAR, I. Polysystem studies. "Special issues of poetics today". The Porter Institute for poetics and semiotics, Tel Aviv, 11:1, 1990.
- FORSTER, E.M. *Aspectos de la novela*. Ed. Debate, 2003.
- HARWOOD, R. 2007. Disponível em:  
<<http://www.lahiguera.net/cinermania/pelicula/2588/comentario.php>>. Acesso em 2 out. 2010.
- MALERBA, J. *A história da América Latina: ensaio de crítica historiográfica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- MÁRQUEZ, G G. *O cheiro da goiaba*. Conversas com Plinio Apuleyo Mendoza. Tradução de Eliane Zagury. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1982.
- \_\_\_\_\_. *El amor en los tiempos del cólera*. 10ª edição. Barcelona: Editora Debolsillo, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O amor nos tempos do cólera*. Tradução de Antonio Callado. 15ª edição. Rio de Janeiro, Editora Record, 1995.
- MARTIN, G. *Gabriel García Márquez: una vida*. 1ª ed. Espanha, Editora Debolsillo, 2011.
- NAVARRO, M. H. *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A crítica feminista na América Hispânica*. In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL. Letras, vol.1, Caxambu-PB, 1995.
- RAMA, A. *Transculturación narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama, 1982.
- RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: Burke, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.63-95.
- SICKERT, A. La mujer habitada, un texto de luta. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.
- STAM, R. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- TOURY, G. The nature and role of norms in translation. In: (Orgs). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995.

## Referências filmográficas

- NEWELL, M. (dir.). *O amor nos tempos do cólera*. EUA, Fox Films, 2007. 138 min.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QCvv0PfMabw>> Acesso em 17 jan. 2013.

# La muerte en *La Celestina*, de Fernando de Rojas

Rúbia Gabrielle Santos Bezerra<sup>1</sup>

UFRN

Samuel Anderson de Oliveira Lima<sup>2</sup>

UFRN

Según Miralles (2008-2009: 291), “todo autor vive en una sociedad concreta, encuadrada en una época y espacios determinados. Por esto, consciente o inconscientemente, en sus creaciones literarias se describe el modo de ser y de existir de esa sociedad.” El presente artículo tiene por objetivo hacer un análisis de la muerte en la obra *La Celestina* haciendo un paralelo entre la Edad Media y el Renacimiento, épocas que marcan el período de transición a lo cual pertenece la obra de Rojas. En la Edad Media, la muerte tenía un valor de libertad de la vida sufrida y de lágrimas; era vista como algo natural porque la sociedad creía en los ideales del cristianismo que predicaba la muerte como inicio de la vida celestial. Por ello, cuando la gente se encontraba con el momento de la muerte, empezaba a hacer confesiones, como vemos en la muerte de Calisto “¡O!, válame Santa María! ¡Muerto soy! ¡Confesión!”(ROJAS, 1999-2001: 363) y otras acciones bondadosas para tener derecho a la vida eterna como dar limosna y practicar la caridad. Respecto al Renacimiento en esta obra, hay la presencia del vivir el presente, el hoy sin preocuparse con el mañana, aprovechando la vida con placeres momentáneos, a través del ideal del *Carpe Diem*, del latín que significa “aproveche el día”, es decir, aprovechar el ahora, apreciar el presente recordando que la vida es corta. Esta idea tuvo gran importancia durante el Renacimiento, es un tema presente en el ámbito literario y por ello tiene valor significativo en nuestro estudio. Para validar nuestra investigación, utilizamos las explicaciones de los teóricos Philippe Aries (1977) y Johan Huizinga (2013). Se concluye que las características de la época en relación a los ambientes, las costumbres y las formas de pensar de aquel pueblo se reflejan en la literatura, por ello es importante estudiar el pensamiento y la forma de vivir de la sociedad en aquel determinado periodo.

**Palabras clave:** Muerte. *La Celestina*. Edad Media. Renacimiento. Literatura.

---

<sup>1</sup> Estudiante de Graduación en Letras Español por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte.

<sup>2</sup> Orientador del trabajo, profesor doctor de la asignatura Literatura Española I del Curso de Letras Español por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte.

## Introducción

La obra analizada es una tragicomedia inicialmente titulada *La Tragicomedia de Calisto y Melibea* que después se cambió a *La Celestina*. Es una obra con más de un autor, un desconocido que creó el primer acto y Fernando de Rojas, que siguió con los demás<sup>3</sup>. La temporalidad de la obra está en la transición de la Edad Media y el Renacimiento. Según Godoy (2016: 1) el periodo medieval vivió una fase tenebrosa de la teocracia dominada por la Iglesia Católica<sup>4</sup>, cuyas características fueron relevantes en la forma de pensar de la sociedad, o mejor, de no pensar<sup>5</sup>. Dice Godoy (2016: 2) aunque en la Reforma Protestante, que fue una gran influencia de los conceptos renacentistas, hayan ocurrido cambios culturales, las actitudes humanas siempre sufrían influjo del entendimiento de lo divino<sup>6</sup> pasado por el catolicismo, es decir, el modelo de vida pregonado por la iglesia siguió influenciando la cultura europea. La trama de la obra sucede en dos mundos que se contraponen, uno es medieval que es lo de la Celestina y de los criados, explotadores del amor. El otro es el mundo renacentista, el mundo de los enamorados Melibea y Calisto, dos jóvenes que sólo viven para su pasión. La preocupación con la muerte era impuesta por la religión católica de acuerdo con sus ideales. Pero la codicia, el egoísmo, les ciega.

## La vida en el periodo medieval

Desde los momentos más sencillos de la vida hasta los más importantes siempre presentaban rasgos del misterio divino. Eran marcados por muchas bendiciones, por ejemplo. La forma de vida y el pensamiento de la sociedad en esta época tuvieron fuerte influjo de la religión católica. Había un gran contraste entre los extremos, por un lado la honra y la riqueza que eran bien aprovechadas. Por otro lado, la pobreza que conservaba el alto aprecio por los placeres de la vida. La forma de vestirse también se reconocía cuál era su oficio. Y los eventos eran reconocidos de acuerdo con la sonoridad que utilizaban para anunciarlos.

- 202 -

## La visión de la muerte en la Edad Media

Huizinga (2013: 221) habla de un *Memento Mori*, es decir, recuerdos de la muerte. La preocupación con la muerte ya había sido pregonada por la religión por medio de los tratados religiosos en el inicio de la Edad Media, pero sólo llegó a algunos. Sin embargo, sólo después, por medio del surgimiento de las órdenes mendicantes que expandieron la predicación a la población, fue que el tono amenazador resonó por el mundo con la persistencia de huir. Dice Huizinga (2013: 221) que en meados del fin del periodo medieval surgió la figura en madera, la Xilografía, una nueva forma de representación usada como medio de expresión de masas, así como la palabra del predicador que luego se unió a la figura. Juntos, reproducirán la idea de la muerte, con palabras y figuras; y esta idea fue presentada a las masas. Sin embargo, no consiguieron mirar la muerte además del deterioro; el único elemento que la población conseguía relacionar a través de las predicaciones con las xilografías fue la noción de lo pasajero.

Huizinga (2013: 231-234) comenta que a mediados del siglo XIV surge la palabra Macabre (del original Macabré), que después se transformó en adjetivo marcando la visión de la muerte en el fin de la Edad Media. Luego, en relación a la muerte usaban elementos de terror. También se quedaban sorprendidos al no elegir la muerte su víctima de acuerdo con su oficio, esta llevaba a todos

<sup>3</sup> Introducción de la edición adaptada de *La Celestina* (1996).

<sup>4</sup> Godoy (2016: 1) comenta sobre la formación cultural ibérica.

<sup>5</sup> Esta etapa histórica es conocida por el dominio de pensamiento. No se podría pensar de otra manera que no fuera por los ideales de la creencia de la iglesia. Otra característica de la transición es el "Pícaro", que según el diccionario de la Real Academia Española, es un personaje de baja condición, astuto, ingenioso y de mal vivir, protagonista de un género literario surgido en España en el siglo XVI.

<sup>6</sup> Godoy (2016: 2) introduce un contexto histórico del Siglo de Oro.

sea pobre, noble u obispo “se consolaron con la igualdad de todos en la muerte y temblaron delante del fin”<sup>7</sup> (HUIZINGA, 2013: 234).

Para Huizinga (2013:236) la representación temerosa del acto de morir, aquella de la propia hora de la muerte, solía ser la primera cosa la visión de la agonía, después las otras tres cosas que caben al hombre reflejar: muerte, juicio final, cielo e infierno. Tratándose de la muerte física, Huizinga (2013: 238) habla de las cinco tentaciones con las que el diablo importuna al moribundo en esta hora. Son ellas, la duda en la creencia, el desespero en relación a sus pecados, la relación con los bienes terrenos, la falta de esperanza en relación al propio sufrimiento y, finalmente, el orgullo de la propia virtud.

El pensamiento religioso de la muerte en la Edad Media suele presentarse por Huizinga (2013: 243) en dos extremos: el lamento por lo pasajero, por el fin del poder, la honra y los placeres y por la decadencia de la belleza por un lado, y por otro el júbilo por el alma que se salva. Según Ariès (1977: 17), “la muerte domada” es uno de los tipos de muerte apuntados por él, siendo la manera cómo morían los caballeros. En primer lugar siempre eran advertidos, nadie moría sin tener tiempo de saber que iba a morir. En caso de sorpresa o de alguna peste, no era mencionada. El aviso era dado por signos naturales como una convicción íntima, no por magia o premonición. Una especie de reconocimiento espontáneo. Ariès (1977: 18) comenta sobre Don Quijote en el siglo XVII que no busca huir de la muerte, los signos que anteceden a la muerte le dan la razón.

## Las varias muertes en *La Celestina*

La muerte es citada varias veces como solución para el dolor, ocurre por ambición financiera de Pármeno, Sempronio y Celestina. También es consecuencia del amor. La muerte es vista como solución para dolores emocionales como el desasosiego, la impaciencia amorosa, ya que tenían la vida como algo muy sufrido. También es usada para mostrar sufrimiento. En la trama nadie se muere físicamente por este tipo, es sólo una manera de hablar que enfatiza lo que quiere decir.

Yolanda Iglesias (2015: 3) describe la muerte de seis personajes, poniendo la de Claudina (madre de Pármeno) como primera. Pero cuando empieza la obra Claudina ya está muerta, entonces, son más importantes los otros cinco personajes que mueren en el desarrollar de la trama.

### 1. La muerte de Celestina

Según Yolanda Iglesias (2015: 8) Pármeno y Sempronio matan a Celestina por ambición, quieren una parte de lo que ha recibido de Calisto, pero ella se niega y es muerta por ellos, dentro de su propia casa, es una muerte que va contra las leyes. Pero como ella era una alcahueta que se quedaba al margen de la sociedad, este era uno de los delitos más habituales de este periodo.

### 2. La muerte de los criados

Consecuentemente sus muertes están relacionadas con Celestina. Para Yolanda Iglesias (2015: 8) Pármeno y Sempronio mueren porque en el Medievo los actos violentos u homicidios dentro de la casa que venían de una discusión y por respuesta a una provocación eran contra las leyes y llevaban al criminal a la muerte, pero si no había habido premeditación del crimen, se podía pedir perdón antes de la muerte. “Sempronio e Pármeno quedan descabeçados en la plaça, como públicos malhechores, con pregones que manifestauan su delito.” (ROJAS, 1999-2001: 307) Por la forma en que murieron los dos ya se sabía la causa. Sin embargo, Calisto se queja de la muerte de sus criados, pues fueron ejecutados sin ser juzgados legalmente y sin tener derecho a ayuda espiritual. Esto muestra una crítica al sistema judicial.

### 3. La muerte de Calisto

---

<sup>7</sup> Traducción del autor para el español. Hans Holbein representaba la muerte por medio de pinturas y defendía que la muerte llega para todos y en la muerte todos se quedan iguales.

Yolanda Iglesias (2015: 15) comenta que la muerte de Calisto suele ser configurada como una muerte por desobediencia, una vez que también tiene infracciones contra la normativa social y legal, ya que cometió el delito de tener relación con una noble a las escondidas, que va en contra a la honra de la familia de Melibea y por la pérdida de la virginidad de Melibea que se entregó antes del matrimonio. Comete el delito por su obsesión por gozar de Melibea y provoca un accidente que lo lleva a la muerte. Una vergüenza de tan estúpida que es su muerte, pues no muere en lucha como dictaba su ideal caballeresco, sino cayendo de una simple escalera. Luego, sus criados se lo llevan para no perder su honra. “Lleemos el cuerpo de nuestro querido amo donde no padezca su honra detrimento” (ROJAS, 1999-2001: 364).

#### 4. La muerte de Melibea

Fue por amor a Melibea que Calisto contrata los servicios de la alcahueta y por ello influenció las demás muertes. Sin embargo, la principal muerte por amor es el suicidio de Melibea. Por su profunda tristeza no consigue más quedarse viva sin su amado y se entrega a la muerte con la esperanza de encontrar su amado en el plan celestial y vivir juntos lo que no vivieron en la tierra. Pero, la muerte de Melibea trae perjuicios a su familia. Tanto emocional, cuanto financiera, ya que la muerte de un pariente por suicidio podía llevar a su familia a perder sus riquezas y honra.

### Personajes<sup>8</sup> que mueren en *La Celestina* y sus rasgos medievales

Cada personaje tiene sus características, unas pocas virtudes y muchos defectos. Cristina Sobrido (2016: 2-3) comenta algunas, pero por el desarrollo de la trama ya el propio lector de la obra tiende dar los adjetivos a que los cabe.

- 204 -

#### 1. Celestina

Celestina es el personaje central. Es una mujer cuyo objetivo es conseguir dinero. Es pobre, vieja e inmoral, pero es astuta, inteligente y manipuladora. Su oficio es la alcahuetería, tiene habilidad verbal y conoce bien las apetencias de los humanos. Por eso, es buena en el arte de engañar y juntar parejas amorosas. El origen de los conflictos en la obra que ocasiona algunas de las muertes viene de la codicia y la mezquindad de ella y de los criados.

##### 1.1 Muerte de Celestina

Celestina de sabia y engañosa que era, no quiso compartir lo que había ganado de Calisto por su trabajo con los criados y por eso fue muerta por ellos. “Sempronio: ¡O vieja auarienta, garganta muerta de sed por dinero!, ¿no serás contenta con la tercia parte de lo ganado? Celestina: ¿Qué tercia parte? Vete con Dios de mi casa tú. E essotro no dé voces, no allegue la vezindad.” (ROJAS, 1999-2001: 301) Celestina vivía lo que Huizinga (2013: 207-208) llama de la vieja ilusión de que el ideal de la vida simple por no tener preocupaciones ya que tenía plata, era una promesa de felicidad natural<sup>9</sup>

#### 2. Los criados Sempronio y Pármeno

Defraudan a su amo por estar tomados por la codicia. Para ellos, parecía posible la ilusión de libertarse sin luchar, ciegos por la rivalidad y envidia, en la búsqueda de honras vanes y status sociales. Sempronio es el criado de Calisto, es interesado, desleal con su amo por estar lleno de codicia. Y con eso demuestra ser cobarde, falso, egoísta y materialista. Pármeno es hijo de una mujer conocida de Celestina, en el comienzo es un fiel criado de Calisto, pero se corrompe y acaba siendo tan avaricioso como Sempronio.

---

<sup>8</sup> Algunas características de los personajes se las describe Cristina Sobrido (2016).

<sup>9</sup> Huizinga (2013: 207-208).

### 2.1. Muerte de los criados Sempronio y Pármeno

Los criados llenos de codicia, querían una parte de lo que Celestina había ganado y no quiso compartir con ellos, entonces la mataron y por eso tuvieron una muerte vergonzosa, les mataron cortando la cabeza en la plaza. “La búsqueda por fama y fortuna no tras nada además de desgracia”<sup>10</sup> (HUIZINGA, 2013: 210).

### 3. Calisto

Calisto es un joven burgués, que a pesar de tener plata no consiguió entrar para la nobleza. Es tan enamorado que se queda loco y enfermo, quiere a Melibea a cualquier costo y envuelve a todos en la trama para conseguir lograrla. Es egoísta, imprudente, impulsivo, indiscreto y cobarde.

En este personaje hay aspectos de la forma de vida caballaresca que era compuesta por los ideales de belleza, virtud y utilidad. Sobre esta forma de vida Huizinga (2013: 207) dice que toda esa vida noble no pasaba de pecado y vanidad, a pesar del punto de vista estético, este ideal era deficiente. “Sería como una representación maquillada, un anacronismo ridículo”<sup>11</sup> (HUIZINGA, 2013: 207).

Todavía tratándose de la vida caballaresca, Huizinga (2013: 207) apunta que había una ansia por la vida más bella que era tan fuerte que aún donde se reconocía la vanidad de la vida corteza y guerrera, también se mostraba el camino para la vida bella en la Tierra, con una esperanza de vida más dulce y suave.

#### 3.1. Muerte de Calisto

La muerte de Calisto también fue vergonzosa, pero no pública. No murió como un caballero, sino cayendo de una escalera, una muerte muy banal. Huizinga (2013: 229- 230) habla que existía una costumbre de que, luego después del fallecimiento de una persona estimada, era una costumbre hacer retoques en los trazos del rostro para que no hubiese señal de putrefacción antes del entierro. Ello puede explicar el hecho de que en el momento de la muerte de Calisto, sus criados retiraran su cuerpo del local donde se murió. Además de esconder que él no tuvo una muerte digna.

### 4. Melibea

Melibea es una joven noble, de veinte años. Al principio es inocente, a pesar de mostrarse madura, inteligente y decidida, pero por ser la amada de Calisto sale percutida de las acciones de Celestina y vive ciegamente su pasión, volviéndose tan loca como su amado.

#### 4.1. Muerte de Melibea

La muerte de Melibea es un reflejo de lo que cuenta Huizinga (2013: 226), que en esa época el pavor de la vida, la frustración y el desánimo, motivan a elegir entregarse a lo trascendente, pero sigue cerca de lo que forma parte de la pasión terrena. En esta obra hay rasgos de lo que Huizinga (2013: 227) comenta por espíritu materialista que no podría soportar la idea del fin de la belleza, especialmente la belleza femenina. Pero no por parte de Melibea, sino de Calisto como muestra la cita del primer acto: “En dar poder a natura que de tan perfeta hermosura te dotasse e facer a mí inmérito tanta merced que verte alcançasse e en tan conueniente lugar, que mi secreto dolor manifestarte pudiesse” (ROJAS, 1999-2001: 42).

Según Huizinga (2013: 229) la exaltación de la belleza por parte de la nobleza es una aversión á la putrefacción de los cuerpos plegada por la iglesia, luego se explica el gran valor de los cuerpos intactos de los santos. Esta actitud procura valorar la belleza y la no decomposición de los cuerpos muestra el espiro materialista que no conseguía librarse del pensamiento vuelto para el cuerpo.

---

<sup>10</sup> Traducción del autor para el español.

<sup>11</sup> Traducción del autor para el español.

## *La Celestina* y el Renacimiento

En la obra “*La Celestina*” hay también rasgos del Renacimiento que empieza con la Reforma Protestante, abriendo camino para la libertad de pensamiento. El hombre se convierte en el centro del universo (antropocentrismo), cuya obra gira alrededor de los deseos de un humano llamado Calisto. La admiración por el mundo grecolatino nos hace recordar que *La Celestina* tiene semejanzas con *Romeo y Julieta*, obra de Shakespeare que recupera las características del teatro griego. Eso se dio gracias a la valoración de la vida humana surgida con el Renacimiento. Las semejanzas están en el amor prohibido, dependencia recíproca entre los personajes principales y la muerte por causa del amor. En el teatro griego, en la Edad Media la literatura era representada por un mundo ideal, ya en la literatura del Siglo de Oro se intentaba reflejar la vida real, en que los conflictos tienen que ver con los sentimientos de los personajes. Hay también la presencia de las riquezas, el oro y la plata, de elementos de la naturaleza como dice Pleberio en “Dexárasme aquella florida planta, en quien tú poder no tenías; dírasme, fortuna flutuosa, triste la mocedad con vegez alegre, no peruertieras la orden” (ROJAS, 1999-2001: 376) y referirse a la mujer por noble. Como hace Pleberio en “¡Ay, ay, noble muger!” (ROJAS, 1999-2001: 375). Pero tratándose del tema de la muerte lo que hay de más importante del Renacimiento en esta obra es la idea de “*Carpe Diem*”, del latín que significa “aproveche el día”, es decir, aprovechar el ahora, apreciar el presente recordando que la vida es corta, hay una atención mayor en la juventud y en la belleza de Melibea que vive con Calisto un romance a escondidas, aunque con todo lo que impide esta relación.

## Conclusión

Vimos que la representación de la muerte depende de la tradición social y esta cambia con el paso del tiempo. La Edad Media, con la influencia cristiana, poseía visiones poco trágicas de la muerte por creer en la Vida Eterna, incluso con la advertencia y terror que les inculcaba la iglesia sobre la preocupación con la muerte. En el Renacimiento se recomendaba vivir con placer antes de que acabaran los beneficios de la vida. La muerte en *La Celestina* es representada de acuerdo con las visiones de la sociedad medieval.

## Referencias

### Libros:

ARIÈS, P. (1977): *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Tradução de Priscila Vianna de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRAET, H.; VERBEKE, W. (eds). (1996): *A Morte na Idade Média*. Tradução Heitor Megale. Yara Frateschi Vieira, Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP, 320 p. – (Ensaio de Cultura; 8).  
Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=K6kgDtdSpUQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>.

Acceso en 21 de mayo de 2016.

HUIZINGA, J. (2013): *O Outono da Idade Média: Estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos países baixos*. Tradução de Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosac Naify. 656pp, 282 ils.

ROJAS, F. (1999-2001): *La Celestina*. Universidad de Alicante: Copyright © Universidad de Alicante, Banco Santander Central Hispano. Disponível em: <http://cervantesvirtual.com>

ROJAS, F. (1996): *La Celestina*. Versión adaptada por E. Cano e Í. Sánchez-Paños. Madrid: Edelsa.

### Para artículos de revista impresa:

GODOY FAJARDO, G. A. (2016): El barroquismo de Don Quijote<sup>12</sup>. In: IVAN, Francisco. (Org.) *Colóquio Barroco*. Natal: EDUFRN.

### Para artículos de revista electrónica:

BLANCO, C. S. (2016): “La Celestina; Fernando de Rojas: Literatura del siglo XV. Trabajos y tareas de literatura”. España: Orange. 8 p. Disponível em: <http://html.rincondelvago.com/la-celestina-fernando-de-rojas-161.html>. Acceso en 21 de mayo de 2016.

IGLESIAS, Y. (2015): “Implicaciones legales de las seis muertes en La Celestina: Un acercamiento histórico-literario”. En Forthcoming: *Romance Quarterly* Volume 62. Toronto, Canadá: Universidad de Toronto, 22p. Disponível em: [http://individual.utoronto.ca/yiglesias/rq\\_muertes\\_celestina.pdf](http://individual.utoronto.ca/yiglesias/rq_muertes_celestina.pdf). Acceso en 21 de mayo de 2016.

MIRALLES, I. M. (2008-2009): Muerte que a todos convida: La muerte en la literatura hispánica medieval. UNED. 291-326p.

---

<sup>12</sup> Todavía sin publicación.



# Marcas do gênero testemunhal em *Quarto de despejo. Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus

Josiana Silva Santos Borges<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Raquel da Silva Ortega<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

## Resumo

O presente artigo resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica do programa institucional ICB, da Universidade Estadual de Santa Cruz. O mesmo artigo tem o intuito de conhecer e divulgar a obra de Carolina Maria de Jesus, investigar e analisar as características do gênero testemunhal presentes na obra, intitulada “Quarto de despejo. Diário de uma favelada”, e de reconhecer o uso desse gênero como consequência de um processo de resistência na obra analisada. Objetiva-se também, situar a narrativa de testemunho brasileira no contexto latino-americano, e refletir a representação da mulher na literatura em situações traumáticas, assim como estudar o gênero testemunho a partir da relação memória/história e as características que esta relação adquire na escrita feminina. A obra se trata do próprio diário da autora, uma catadora de papel, nascida em 1914, no interior de Minas Gerais, que viveu na favela do Canindé, em São Paulo, na década de 1950, junto com seus três filhos. Em seu diário, escrito em cadernos velhos que ela encontrava no lixo, Carolina relata o seu difícil cotidiano na favela, a sua luta diária para alimentar os filhos, a violência presenciada diariamente, as péssimas condições de moradia, a criminalidade entre os jovens, e o descaso dos políticos para com os moradores do “quarto de despejo”, que era como Carolina definia a favela. Os autores principais que formam o referencial teórico desta pesquisa são: Gargurevich (1982), que discute sobre o gênero testemunhal; Seligmann-Silva (2003), que fala da relação memória-história; Mazzoni (2008), que trata das características da escrita feminina; e Vidal (2004), que traz discussões sobre a escrita feminina em situações de repressão. A partir dos estudos sobre a literatura de testemunho, nota-se que o gênero testemunhal está presente em toda a obra “Quarto de Despejo”, através dos relatos das experiências vividas no dia a dia de uma pessoa marginalizada pela sociedade, que não tem voz nem vez, da simplicidade e sentimento com que a autora se expressa, que deixa pouco espaço para dúvidas quanto à veracidade dos fatos ali apresentados.

**Palavras-chave:** Testemunho; narrativas; memória; resistência; escrita feminina.

<sup>1</sup> Licenciada em Geografia (UNEB). Estudante do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (UESC).

<sup>2</sup> Professora Assistente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Letras Neolatinas - Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## Introdução

Na década de 70 os países do Cone Sul da América Latina viveram sob ditaduras extremamente violentas. O Uruguai, o Chile e a Argentina passaram por um período de censura e repressão, onde milhares de pessoas foram assassinadas ou forçadas a se exilar. Em meio a esse contexto, surgiram vários escritores cujos textos não só escapavam ao padrão dos romances burgueses da época, como também narravam suas experiências e participação nas ações revolucionárias latino-americanas. Assim, os críticos do *Centro Cultural Casa de las Américas* (fundada em Cuba no mesmo ano da revolução cubana, em 1959), perceberam que a divulgação desses textos era cada vez mais frequente e que eles tornavam público as lutas que estavam acontecendo na América Latina, e que por esse motivo era necessária a criação de uma nova categoria para publicar e premiar essas obras dos escritores e artistas latino-americanos. Assim, em 1970 o gênero *testimonio* foi institucionalizado, e no mesmo ano foi criado o *Premio Testimonio Casa de las Américas*.

De acordo com Beverley (1989, apud CARR, 2002, p. 90), “a literatura de testemunho busca transmitir *“la representación no tanto de la vida de un héroe problemático” como una “situación social colectiva problemática que el narrador vive entre o con otros.”*” A partir desta ideia é possível identificar a obra de Carolina Maria de Jesus como literatura de testemunho, por conter claramente as características desse gênero. A autora relata não só as suas experiências pessoais como moradora de favela, o seu modo de vida e as suas dificuldades, como também fala dos modos de vida dos seus vizinhos de barracos, e as muitas dificuldades que, assim como ela, eles também enfrentam.

A partir deste trabalho objetivou-se não somente conhecer, como também divulgar a obra de Carolina Maria de Jesus, assim como investigar e analisar as características do gênero testemunhal e da escrita feminina, que estão presentes na obra analisada, e assim reconhecer o uso desse gênero como consequência de um processo de resistência. Buscou-se também situar a narrativa de testemunho brasileira no contexto latino-americano, onde há um vasto número de obras que também representam o gênero testemunhal, muitas delas escritas por mulheres, que assim como Carolina Maria de Jesus, desabafam e denunciam a realidade em que vivem, principalmente quando passam por situações de trauma.

- 209 -

## A literatura de testemunho

De acordo com Guinancio (2011, p. 1) a literatura de *testimonio* surgiu “como forma de denúncia social para reconstruir a História “outra” através daqueles que nunca tiveram voz na produção hegemônica.” E para López (2006, p. 27), “*la literatura testimonial quiere reflejar las vivencias de los habitantes en la subalternidad, dando a conocer las injusticias sociales del pueblo.*” A partir da ideia das autoras, é possível identificar a obra de Carolina Maria de Jesus como literatura de *testimonio*, por conter claramente as características deste gênero, se tratando de uma obra que dá voz à uma pessoa múltiplas vezes subalterna, e que através de seus relatos busca denunciar a situação de extrema miséria que ela vive junto com a sua comunidade.

## A obra *Quarto de Despejo*

A obra se trata do próprio diário da autora, Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras escritoras negras do Brasil, neta de escravos, e que na década de 50 viveu na favela do Canindé, em São Paulo, e que trabalhava pesado como catadora de papel e outros materiais recicláveis para sustentar os seus três filhos.

Em seu diário, escrito em mais de vinte cadernos velhos que ela encontrava no lixo, Carolina relata o seu difícil cotidiano na favela e a sua luta diária para alimentar os filhos. Ela denuncia a violência presenciada diariamente, as péssimas condições de moradia, a criminalidade entre os jovens, e o descaso dos políticos para com os moradores do “quarto de despejo”, que era o termo que ela utilizava para definir a favela, um lugar onde as pessoas jogavam o que não lhes servia mais.

A publicação do diário de Carolina pode ser considerada como resultado de um processo de resistência, não só pelo fato de denunciar o descaso dos políticos diante da condição de miséria em que viviam os favelados, mas também por se tratar da escrita de uma mulher, negra, pobre e semianalfabeta, que contrariava completamente a literatura que na época era considerada de valor, que era a de homens, brancos, burgueses e letrados.

O livro “Quarto de despejo” foi escrito na segunda metade dos anos 50, onde o presidente Juscelino Kubitschek buscava o desenvolvimento do Brasil a todo custo. Para isso, investindo fortemente na industrialização e na construção de Brasília, e deixando de investir no âmbito social, para que o Brasil ao menos pudesse ter um índice de desenvolvimento humano mais aproximado ao de desenvolvimento industrial.

## A denúncia social de Carolina Maria de Jesus

Carolina considerava a favela um lugar inapropriado para a habitação, um lugar esquecido pelos políticos, que desprezavam todas aquelas famílias que ali levavam uma vida sofrida e cheia de dificuldades. Ela sentia vergonha do lugar onde vivia, e sonhava em ter uma casa de tijolos para viver com seus filhos. Em um dos trechos do diário, ela faz um relato sobre a opinião de pessoas que iam na favela e viam as condições das moradias: “... Havia pessoas que nos visitava e dizia: - Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo.” (p. 35). Em muitos dos seus relatos, Carolina critica bastante os políticos da época, desde vereadores a presidente da república, e tinha a consciência de que o dever dos políticos era proporcionar condições dignas de vida para aqueles que não tinham emprego, boa moradia, e quase sempre nem o que comer. Em um dos trechos em que critica os políticos, ela diz: “... Mas eu já observei os nosso politicos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatorio, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palacio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando.” (p. 53).

- 210 -

No diário é possível encontrar vários trechos em que Carolina deixa transparecer que um dos principais compromissos dos políticos deveria ser o combate à fome, que é algo muito triste e muito presente em sua vida: “... O que aviso aos pretendentes a politica, é que o povo não tolera a fome.” “... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças.” (p. 29). “... De quatro em quatro anos muda-se o políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários.” (p. 40). “Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos.” (p. 33).

Carolina também critica o Serviço Social, pois em seus relatos, ela conta que muitas vezes precisou da sua ajuda e não foi atendida. “Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxilio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lagrimas deslizar dos olhos dos pobres.” (p. 42). Disse que é muito triste ver “a ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres” (p. 42). “Isto não pode ser real num paiz fertil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existencia infausta dos marginais.” (p. 40).

A autora denuncia também o Juizado de Menores, no momento em que expõe em seu diário o desabafo de dois meninos que haviam fugido do Juizado e estavam se escondendo na favela, onde foram acolhidos em seu barraco por seus filhos: “Contaram-me os horrores do Juizado. Que passam fome, frio e que apanham ininterruptamente. [...] Que se uma criança jogar fora o resto da comida no lixo, que eles obriga a criança catar e comer.” (p. 88). Diante disso, Carolina questiona: “Porque será que os meninos que fogem do Juizado vem difamando a organização? Percebi que no Juizado as crianças degrada a moral. Os juízes não tem capacidade para formar o caráter das crianças. O que é que lhes falta? Interesse pelos infelizes ou verba do Estado?” (p. 88).

A autora também faz menção ao Serviço de Saúde do Estado, pela falta de assistência necessária aos moradores da favela, uma vez que vivem em contato constante com lama, esgotos a céu aberto, insetos e animais peçonhentos, e necessitam de uma atenção especial dos serviços de

saúde, principalmente para as crianças. “O Serviço de Saúde do Estado disse que a água da lagoa transmite as doenças caramujo. Vieram nos revelar o que ignorávamos. Mas não soluciona a deficiência da água” (p. 80).

Castello Branco (1991, p. 14) destaca que a escrita feminina é uma escrita diferenciada. Que seus textos possuem “um tom, uma dicção, um ritmo, uma respiração próprios.” Essas características podem ser encontradas na obra “Quarto de Despejo”, onde a autora se utiliza de linguagem poética para dar entonação à sua escrita. “Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me” (p. 11). “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado” (p. 41). “Hoje o sol não saiu. O dia está triste igual a minha alma.” (p. 89). “Comprei um pão as 2 horas. É 5 horas, fui partir um pedaço já está duro (...) O pão atual fez uma dupla com o coração dos políticos. Duro, diante do clamor publico.” (p. 53). Nesse trecho, onde Carolina fala da fome, mesmo retratando uma experiência sofrida, é possível encontrar uma certa beleza em suas palavras, justamente pela forma poética como ela escreveu: “... Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos. ...A comida no estomago é como o combustível nas maquinas. [...] O meu corpo deixou de pesar. Comecei andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslisava no espaço. Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida.” (p. 44). É provável que qualquer outro autor pudesse também escrever estas mesmas palavras, porém estas palavras quando escritas por Carolina soam com mais sentimento e verdade, pelo fato de ela ter realmente sentido essas coisas e ter vivido pessoalmente estas situações.

Carolina sempre tinha opiniões muito acertadas sobre as questões políticas da época. Ela fazia questão de registrar em seu livro tudo o que acreditava estar errado, com o objetivo de denunciar e clamar por soluções por parte dos políticos ou quem quer que seja. Ela relata que os vizinhos se escondiam quando ela passava, por medo de serem citados no livro que sempre a viam escrever naquelas páginas amareladas. Carolina sempre deixou claro o seu gosto pela leitura, e dizia que lia para adquirir boas maneiras e formar o seu caráter.

Algo que chama a atenção durante a leitura da obra é a maneira como Carolina enxerga o mundo. Mesmo sendo pobre, trabalhando duro, passando fome, ela não perdia a sua essência de pessoa honesta, bondosa, que pensa nos outros, que faz o bem sem o interesse de receber algo em troca. Carolina é exemplo de mulher guerreira, que luta diariamente contra a miséria, o preconceito, o racismo, a fome. Que sai de casa todas as manhãs e enfrenta o perigo das ruas, para dar de comer aos seus filhos, e que sempre leva consigo a fé de que um dia tudo será melhor.

## Considerações finais

A partir da leitura e análise da obra “Quarto de Despejo. Diário de uma favelada” é bastante perceptível a presença do gênero testemunhal por toda a obra, uma vez que se trata da voz de uma subalterna, de uma pessoa que vive à margem da sociedade, que pertence a várias minorias, que é excluída por ser mulher, por ser negra, pobre, mãe solteira, catadora de papel, e semianalfabeta, e que pretende, através dos seus registros, denunciar, expor para o mundo a sua indignação e revolta com as condições sub-humanas em que os favelados eram obrigados a viver, fazendo questão de mostrar sua repugnância por aquele lugar e pelas mazelas que os adultos e crianças presenciavam ali todos os dias. Sendo assim, considera-se que o testemunho de Carolina Maria de Jesus cumpre com seu papel social, e encontra-se vinculado ao *testimonio* latino-americano, por ter a mesma característica de resistência e denúncia social, que atribui o sofrimento e dificuldades vividos pelo seu povo, ao descaso, exploração e opressão dos seus governantes, que tratam as minorias com indiferença ou crueldade, fazendo-se impor a vontade da classe dominante. Diante de todo o exposto, é preciso destacar a relevância desta obra para os estudos da literatura de *testimonio* brasileira e latino-americana, pois Carolina, a partir dos seus relatos, contribui na recriação de uma História diferente da versão hegemônica brasileira, contada pela voz de uma subalterna.

## Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. *Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testemunho*. Nº37. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/nartesti.html>> Acesso em 12/04/16.
- BEVERLEY, John. ACHUGAR, Hugo. *La Voz Del Otro: Testimonio, Subalternidad Y Verdad Narrativa*. Revista Abrapalabra, Universidad Rafael Landívar. 2ª Edición. Guatemala 2002.
- CASTELO BRANCO, Lúcia. *O Que É Escrita Feminina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. 83p.
- GUINANCIO, Sandra Jaborandy. *Narrativas Testemunho: Relatando A História “Outra”*. 2011. Disponível em:  
<[http://Www.Letras.Ufrj.Br/Neolatinas/Media/Publicacoes/Cadernos/A4n3/Sandra\\_Jaborandy.Pdf](http://Www.Letras.Ufrj.Br/Neolatinas/Media/Publicacoes/Cadernos/A4n3/Sandra_Jaborandy.Pdf)> Acesso em 10/05/16.
- JESUS, Carolina Maria De. *Quarto De Despejo: Diário De Uma Favelada*. - 10. Ed. – São Paulo: Ática, 2014. 200p.
- LÓPEZ, Mirna Zuleyma Munguía. *Características De La Literatura Testimonial, Reflejadas En Las Obras “La Terquedad Del Izote Y Luciérnagas En El Mozote*. Universidad De El Salvador, 2006.
- MAZZONI, Vanilda Salignac. *A Escritura Feminina – Em Busca De Uma Teoria -*. Revista Ramal De Ideias. Nº1, 2008.
- MONTANEZ, Amanda Pérez. *Vozes do exílio e suas manifestações “En cualquier lugar”, obra de Marta Traba*. Colóquio Internacional Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul. Universidade Federal de Santa Catarina – de 4 a 7 de maio de 2009.
- PEREIRA, Luciara. ESLAVA, Fernando Villarraga. *A Narrativa De Testemunho: Um Caso Exemplar*. Ipotesi, Juiz De Fora, V. 12, N. 1, P. 213 - 223, Jan./Jul. 2008.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. (org.) *História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- YÚDICE, George. “Testimonio y conscientización” in J. Beverley e H. Achugar (orgs.), *La voz del outro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Lima, Pittsburg: Latinoamericana Editores, 1992.

